

# 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  
**Iurie Babii** – 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

Revista științifică de pedagogie  
și psihologie Categoria C  
Revista apare din anul 2004, trimestrial



#### COLEGIUL DE REDACȚIE

**Lilia Pogolșa**, dr. hab., prof. univ.  
**Nicolae Bucun**, dr. hab., prof. univ.  
**Oxana Paladi**, dr., conf. univ.  
**Aglaida Bolboceanu**, dr. hab., prof. cercet.  
**Viorica Andrițchi**, dr. hab., conf. univ.  
**Nina Petrovschi**, dr. hab., conf. univ.  
**Nelu Vicol**, dr., conf. univ.  
**Aliona Afanas**, dr., conf. univ.  
**Mariana Marin**, dr., conf. univ.  
**Ion Achiri**, dr., conf. univ.  
**Ștefania Isac**, dr., conf. univ.  
**Valentina Pascari**, dr., conf. univ.  
**Veronica Bâlici**, 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 Cucos**, dr., prof. univ., Universitatea „Al.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 Azerbaidjan)  
**Arkadii Shkliar**, dr. hab., prof. univ., Institutul Republican pentru Educație Profesională (Republica Belarus)

**TEORIA EDUCAȚIEI: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE**

- Aliona Panis, Tatiana Ovdin. Drepturi versus libertăți în contextul educației* ..... 3
- Tatiana Verdeș. Evaluarea competenței de citire/lectură. Studiu comparativ PISA vs. evaluarea națională la limba și literatura română (R. Moldova)* ..... 11
- Ion Botgros, Vasile Cosiuc. Tendințe contemporane de integrare a conținuturilor științifice la disciplinele naturii*..... 20

**POLITICI EDUCAȚIONALE**

- Rodica Solovei, Sergiu Boldirescu. Curriculumul pentru disciplina opțională Etica vieții de familie: Clasele a X-a – a XII-a*..... 25

**CULTURA EDUCAȚIEI**

- Anatol Ionaș. Abateri lexico-semantice în cadrul cultivării/ educării limbii/ limbajului*..... 36

**DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE**

- Татьяна Снигур, Василий Швец. Понятие пространственного геометрического тела в школьном курсе стереометрии*..... 41
- Анна Новикова. Система задач как средство реализации прикладной направленности курса алгебры* ..... 48

**PSIHOLOGIE SOCIALĂ**

- Angela Cucer. Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități – sugestii metodologice* ..... 53
- Lucia Gavriliță. Semnificații istorice și interdisciplinare ale stresului*..... 59

**PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ**

- Nicolae Bucun, Silvia Vrabie. Atitudinea cadrelor didactice față de incluziunea elevilor cu autism în școală* ..... 66
- Viorica Cerneavschi. Evaluarea capacităților organizatorice la elevii cu dizabilități mintale din perspectiva culturii muncii* ..... 77
- Светлана Даниленко. Особенности организации и проведения занятий по футболу с умственно отсталыми учащимися в рамках программы адаптивной физической культуры*..... 85

**DEZVOLTARE PROFESIONALĂ**

- Violeta Vrabii. Criterii ale dezvoltării personale a cadrelor didactice* ..... 91
- Mihail Bencheci. Diagnosticarea competențelor studenților din învățământul ingineresc: abordare metodologică* ..... 98

**BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE**

- Лидия Непорожня. Развитие естественно-научной компетентности школьников с использованием STEM-технологий* ..... 102
- Галина Чобану. Музыка в нравственно-эстетическом становлении личности ребёнка* ..... 105

**PERSONALIA**

- Maria Hadîrcă – ascendentă a creativității științifice* ..... 110

**EX LIBRIS**

- „Formarea Profesională Continuă în Republica Moldova”* ..... 111
- T.A. Джафарли. Рецензия на монографию Людмилы Анцибор „Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа”* ..... 113

**AUTORII NOȘTRI** ..... 114

**ABOUT AUTHORS. TITLE. ABSTRACTS. KEYWORDS** ..... 115



*Aliona Paniș, Tatiana Ovdin.  
(Republica Moldova)*

## DREPTURI VERSUS LIBERTĂȚI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI

**Rezumat.** Acest articol relevă problema drepturilor și libertăților ca o condiție socială și psihopedagogică în sporirea eficienței și nivelului performanțelor școlare, care ghidează atât comportamentul pedagogilor cât și pe cel al elevilor.

**Cuvinte-cheie:** drepturi, libertăți, libertate, cultura libertății, educație.

Etica nu este un corp teoretic de tip monolitic. Condiția ei, ca reflecție asupra moralei este **pluralismul opiniilor** despre ceea ce este **obligatoriu, permis, interzis, dezirabil**, despre **drepturi, datorii, excepții, excluderi, îndreptățiri**.

Problema drepturilor intervine în situații profesionale, de exemplu, în mod contextual. Indiferent de contexte, există însă cadre normative acceptate de tipul *Declarației Universale a Drepturilor Omului*. În contextul respectării lor se elaborează și norme pentru practicarea profesiilor care cuprind drepturile celor afectați de ele: drepturile pacienților, contribuabililor, clienților, elevilor sau ale celor angajați în profesii (drepturi sindicale, de exemplu). Un drept relevă libertatea de acțiune sau libertatea de a nu fi supus anumitor acte. Drepturile au formă negativă (ceea ce trebuie opriți alții să ne facă) sau pozitivă: ceea ce putem să facem. Există diferite **categorii de drepturi: politice, legale, morale** (cele garantate de principii etice, de exemplu, dreptul la o îngrijire medicală profesională, dreptul la informații asupra propriei persoane, dreptul de a fi corect informat despre probleme publice).

Există câteva condiții pentru ca drepturile formal proclamate să poată fi exercitate:

### **1. Orice drept este corelat cu datoria cuiva de a-i asigura exercitarea.**

De exemplu, dreptul la confidențialitate în privința fișei medicale proprii se corelează cu datoria personalului medical de a nu da altora acces la ea. Dreptul la viață privată este corelat cu datoria instituțiilor care-l protejează de a nu permite sau de a pedepsi intervenția altora în privatitatea unei

persoane. Cea mai mare controversă legată de un drept este asupra dreptului la muncă, iar motivația respingerii lui vine din faptul că nu există instituții care să asigure exercitarea acestui drept (în statele capitaliste democratice). În comunism dreptul la muncă era un drept fundamental, dar asociat cu obligație de a munci. De obicei se consideră că drepturile autentice sunt doar cele asigurate de lege. Dar legea nu poate să acopere toate categoriile de necesități și nici presiunea ca acestea să devină drepturi legale. De aceea multe dintre ele, fie că nu pot să fie acoperite de lege, fie că sunt atât de controversate încât este mai bine să nu figureze în lege, încât este de preferat să rămână drepturi morale, de exemplu: cel de a îți se spune adevărul, cel de a trăi într-un mediu curat și civilizată, de a duce o viață demnă, de a te autoafirma.

### **2. Un drept asigură exercitarea autonomiei unei persoane în urmărirea scopurilor și intereselor proprii.**

Intervenția altora în spațiul libertății personale de alegere este interzisă, cu anumite excepții. De exemplu, nu putem stabili noi înșine pe ce criterii putem să fim admiși într-o formă de învățământ sau într-o profesie.

### **3. Un drept justifică acțiunea persoanei care îl exercită și faptul că acesta solicită sprijin în exercitarea lui.**

Dacă, de exemplu, un medic nu face un transplant și pacientul moare, medicul se poate prevala de faptul că nu i-a fost permis transplantul de către pacient sau familia acestuia. Dacă a fost încălcată confidențialitatea, un client sau un pacient poate

să ceară despăgubiri celor care au violat acest drept. Violarea drepturilor este o problemă moral importantă. Dar pentru ca ea să nu fie doar obiect de dezbatere, orice instituție ar trebui, în primul rând, să aibă și să facă publice propriile norme etice prin care să se asigure atât protecția beneficiarilor ei, cât și a propriului personal (adaptare după [2, p. 46-18]).

În această ordine de idei, se relevă **cultura libertății și educația**.

Darul vieții nu poate fi prețuit cu adevărat decât în interiorul unei culturi a libertății. Omul liber este chemat să facă experiența nu doar a unei stări de neatarnare (libertatea negativă „față de”), ci mai ales bucuria unei posibilități originare (libertatea pozitivă „pentru”) – aceea de a depăși condiția animalității și de a exprima o voință personală lucid asumată. O societate deschisă are nevoie de cultura libertății individuale înscrisă într-un cadru metafizic, politic și economic. Pentru Buckley Jr., dimensiunea metafizică a conservatorismului se leagă de conceptul participativ al virtuții. O persoană liberă poate mereu să adâncească, nu însă fără eforturi, cele mai profunde înțelegeri ascunse în misterul vieții, aflat dincolo de categoria necesităților biologice. Experiența virtuții se cere constant îmbunătățită. Prin urmare, libertatea nu este experimentată decât asimptotic, și niciodată în chip plener [5].

Conceptul **libertății** nu este epuizat de exercițiul alegerii individuale pe criterii raționale. Absența unei forțe coercitive este esențială, deși agonia descoperirii eliberatoare a adevărului științific sau religios nu este lipsit de o anumită violență interioară. Într-un sens recunoscut de metafizica revelației biblice, libertatea reprezintă un dat ontologic primordial al umanității, coextensiv darului vieții. Pentru *a fi liber nu este suficient să alegi, ci trebuie să alegi bine*. O bună alegere presupune criterii de judecată a binelui universal în care se fixează normele valorice particulare. Bunătatea vieții umane, ca dat ontologic, poate fi contestată oricând, dar libertatea exercitată în acest refuz al recunoașterii sfârșește în neant. Se poate spune deci că libertatea politică este, într-un anumit sens, întemeiată pe libertatea teologică de a putea intui măcar sursa transcendentă a vieții umane. Buckley Jr. vede o legătură indispensabilă între libertate și responsabilitate, între drepturi și datorii, între curajul jertfei celor puțini și roadele gustate de cei mulți. Creștinismul, în special, a impus lumii occidentale o **etică sacrificială**, pentru care renunțarea și disciplina reprezintă un ingredient esențial al vieții indivi-

duale, familiale sau comunitare. Dacă experiența libertății este întotdeauna personală, cultivarea virtuții are nevoie de un „mediu prietenos”. Fără acest supliment etic într-o cultură a libertății, atât capitalismul cât și democrația nu pot evita declinul lent pe o pantă periculoasă [5].

În opinia filozofului John Locke, tradiția este rezultatul unor cutume interiorizate și justificate apoi din perspectiva gustului firesc al libertății. Libertatea presupune o cultură ascetică, întrucât testează abnegația caracterului și înfrânarea instinctelor. În pură descendentă platonice, rațiunea trebuie să controleze apetitul rebel, care se împotrivește studiului. Cultura libertății se hrănește dintr-un discernământ al poruncilor devenite obișnuință, iar nu dintr-o amenințare exterioară. Pe de altă parte, tradiția care nu se lasă interogată și explicitată de rațiune riscă să impună, la nivel individual sau colectiv, doar virtutea oarbă.

Libertatea este, deopotrivă, o valoare personală și una colectivă. Toți oamenii doresc să fie liberi, în ceea ce privește gândirea și manifestările proprii personalități [8].

Dorința oamenilor de a fi liberi nu este o caracteristică a societății contemporane, ci este un drept, pe care omul îl posedă prin natura sa. De regulă, expresia *a fi liber* este analizată în opoziție cu expresia *a nu fi liber*. Iată câteva sensuri:

A fi liber înseamnă	A nu fi liber înseamnă
<ul style="list-style-type: none"> <li>• permisiunea de a merge oriunde (prima folosire a acestui sens (1843);</li> <li>• a nu fi supus constrângerilor și a nu avea obligații în general (prima utilizare – 1596) sau de muncă și datorie (1697);</li> <li>• a acționa fără restricții (prima utilizare – 1578);</li> <li>• a fi purtător al consecințelor acțiunilor sale (a fi responsabil).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• limitarea posibilității de a circula liber;</li> <li>• a fi supus constrângerilor și datoriilor;</li> <li>• existența unor restricții în ceea ce privește acțiunile oamenilor;</li> <li>• existența unor persoane care nu sunt responsabile pentru consecințele acțiunilor lor.</li> </ul>

Toate aceste permisiuni care ne fac să ne simțim liberi sunt, în majoritatea cazurilor, rezultatul interacțiunii sociale, a relațiilor cu ceilalți oameni. De multe ori, situația în care cineva este liber se

asociază celei în care libertatea altei persoane este îngrădită.

Din acest punct de vedere **libertatea** poate fi înțeleasă ca o relație socială care se referă la:

- o trăsătură sau un drept al persoanei;
- o proprietate a oamenilor;
- o idee, o valoare a civilizației umane, păstrată și reevaluată din generație în generație;
- capacitatea de a îndruma comportamentul unei alte persoane;
- absența constrângerilor;
- posibilitatea de a participa la decizii.

Marea diversitate semantică a termenului *libertate* a determinat acceptarea ideii că, de fapt, vorbim despre diferite tipuri de libertăți, și nu despre o singură libertate ca libertate totală, absolută. Diversitatea, în ceea ce privește tipurile de libertăți, poate fi explicată prin complexitatea vieții sociale, a multiplelor interrelaționări ale fiecărui om cu ceilalți oameni. Astfel, putem distinge:

- *libertatea personală* – se referă la dreptul oricărei persoane de a refuza amestecul altora (ca persoane fizice sau reprezentanți ai unei autorități) în viața intimă sau pe durata anumitor activități. Astfel, o societate democratică recunoaște și apară libertăți personale precum: libertatea cuvântului, libertatea de exprimare și libertatea presei; libertatea de credință, libertatea de întrunire și asociere, libertatea deciziilor în probleme de interes personal, dreptul la apărare egală din partea legii;
- *libertatea politică* – se referă la posibilitatea cetățenilor de a participa la luarea deciziilor de interes public prin: libertatea votului (cu ocazia alegerilor, a referendumului sau în alte situații de luare a unei decizii colective); libertatea opoziției politice; libertatea de acțiune politică a unor organizații particulare locale sau naționale, care oferă posibilitatea exercitării libertății personale și politice; libertatea și totodată dreptul cetățenilor de a se informa și de a fi informați de către autorități, în legătură cu deciziile politice adoptate, controlul actului de guvernare; libertatea de a critica acțiunile puterii, cu scopul de a determina schimbarea deciziilor incorecte;
- *libertatea economică* se referă la posibilitatea oamenilor de a acționa liber în dubla lor calitate de producători și consumatori; ea se fundamentează pe proprietatea privată și

presupune: libertatea agentului economic de a acționa în limitele legii, cum crede că este mai bine pentru atingerea scopurilor (libertatea de a iniția o afacere, de a o conduce etc.); libertatea schimbului de bunuri și servicii între producători și consumatori; libertatea consumatorului de a alege bunurile și serviciile dorite, în cantitățile necesare.

Diferitele tipuri de libertăți se află în interacțiune. Uneori este posibil să se afle pentru scurtă vreme în conflict, dar specific societății democratice este dialogul și soluționarea conflictelor prin negociere [8].

Astăzi, tindem să credem că libertatea este un câștig al modernității. Avem frecvent impresia că inflația drepturilor sociale reprezintă marele merit al politicii actuale. Ne înșelăm: visul libertății și bătaia pentru demnitatea persoanei sunt parte din cea mai veche istorie a umanității. Așa cum secolul XX a îngenucheat sute de milioane de oameni în numele unor utopii politice, Antichitatea a sondat misterul libertății într-un limbaj economic, filozofic sau religios.

Despre libertate se vorbea încă în jurul anului 2350 î.e.n., în civilizațiile orientale. Astfel, libertatea rămâne promisiunea nevestejită a celor care cred: „Și au binecuvântat pe Dumnezeu părinților lor, căci le-a dat *libertate* și învoire, ca să se întoarcă să zidească Ierusalimul” (Solomon 4, 62-63a).

A vorbi cu îndrăzneală (*parrhêsia*) sau a te purta ca un om liber (*eleutheriázō*) era o marcă a demnității pentru oricare cetățean, de la Socrate până la Clement Alexandrinul. În polemica angajată cu reprezentanții ideologiei dominante a Imperiului Roman din primul secol (*anno Domini*), apostolul Mediteranei a refuzat lanțurile, cerând să fie respectat ca om liber.

Fără noțiunea Binelui transcendent care predețerminează alegerile noastre în favoarea binelui individual și, respectiv, a binelui comun – viața oamenilor rămâne un amestec de hazard istoric, relativism moral și necesitate biologică. Pentru a-i putea reflecta lumina, Binele suprem trebuie iubit *ad personam* [6].

Libertatea este concepută de obicei ca absența oricărei constrângeri exterioare: acest sens uzual al cuvântului libertate (din latinescul *liber*) definește de altfel și sensul său originar. La originile civilizației noastre, libertatea este condiția liberă a omului care nu este sclav (*servus*) sau prizonier. Prin opoziție cu sclavul, tratat ca o unealtă neînsuflețită lipsită de drepturi, stăpânul sau cetățeanul dispunea în mod liber de persoana sa și participa activ la viața

orașului. Astfel, libertatea este mai întâi un statut, adică o condiție socială și politică, garantată printr-un ansamblu de drepturi și datorii, înainte de a fi concepută de către filozofi și teologi ca o caracteristică individuală pur psihologică și morală.

Putem chiar afirma că libertatea nu e mai mult decât o *întâmplare* fericită a istoriei. Agenții libertății au devenit educatorii ei. Căci acesta e lucrul nemaipomenit care s-a întâmplat la un moment dat în istoria libertății: interesul câtorva gânditori s-a mutat de pe produsele libertății pe condiția ei. Libertatea, în opinia lor, ar putea deveni însăși *starea societății*. Cândva, la începutul modernității europene, clasicii „societății deschise” afirmau că *numai într-un cadru al vieții în care libertatea e garantată, societatea poate să aștepte de la fiecare o ispravă în folosul tuturor*. În felul acesta, agenții libertății nu deveneau cei mulți (nu toată lumea, având-o, își poate folosi creator libertatea), dar puteau deveni, prin eliberarea unui uriaș potențial social, *mai mulți*.

Pentru om, libertatea este lucrul cel mai de preț de pe lume, căci fără acest bun comun, omul ar înceta să fie om, iar viața lui, atât individuală cât și socială, pierde orice semnificație [4].

Libertatea este condiția fundamentală a oricărei dezvoltări, este condiția dezvoltării plene a individului, a sănătății sale mentale și a bunăstării sale; este o calitate esențială a stării total umane. „Dragostea, tandrețea, rațiunea, interesul, integritatea și identitatea sunt toate vlăstare ale libertății”, scrie E. Fromm. Absența libertății este dăunătoare și face din om un infern. De ea se leagă calitatea vieții și demnitatea omului; de aceea „pentru libertate, viața poate fi și trebuie să fie sacrificată, dar pentru viață nu trebuie sacrificată libertatea. Libertatea este, înainte de toate, libertatea persoanei; în esența ei, ea nu poate fi decât individuală. „Dacă se neagă valoarea persoanei și există îndoieli privind realitatea sa, nu poate fi vorba de nici o realitate. Libertatea implică o absență de piedici la posibilele noastre alegeri și activități – absența de obstrucții pe drumurile pe care un om se decide să meargă. O astfel de libertate depinde „nu de dorința mea de a merge sau de distanța pe care vreau s-o parcurg, ci de numărul posibilităților care mi se oferă, de largimea perspectivelor ce mi se deschid, de relativa lor importanță în viața mea” [1, p. 79-80].

Libertatea nu este în exclusivitate ceva personal și nu este un obiect; ea este cadrul participării la elaborarea deciziilor comunității.

Din punct de vedere filozofic, cu implicații directe în acțiunea de educare a comportamentului uman, Karl Jaspers atribuie libertății mai multe semnificații. Primul înțeles al libertății este *depășirea constrângerii*; această depășire privește constrângerea bunului plac personal; este o depășire posibilă atunci când coincide cu necesitatea adevărului care ne devine lăuntric; din acest punct de vedere libertatea cere depășirea simplei opinii în folosul cunoașterii întemeiate a lucrurilor. Al doilea înțeles al libertății interioare este *polaritate și opoziție*; polaritatea semnifică o contradicție care prezintă un grad mare de opoziție ce este gata să ia ceea ce vine din exterior ca ceva ce se opune și ceva pe care și-l poate incorpora. Al treilea înțeles este *libertatea ca un proces dialectic, pe care omul îl străbate în timp*; în acest scop se ivesc alternativele, în sens că omul se decide „pentru ce” și „în ce scop” să trăiască [3, p. 70].

Realizarea libertății, înțeleasă ca dorință și puțință de creștere, de dezvoltare, ca acumulare, perfecționare, maturizare, în toate dimensiunile ei, nu se poate realiza fără următoarele **premise**:

1. *Rațiunea*. Libertatea nu există și nu se poate exercita în afara rațiunii. În lipsa rațiunii, omul rămâne la discreția voinței sale mici, mărunte.
2. *Lupta*. Ca să fii liber, esențial este să nu vrei să încetezi să fii liber. Libertatea se află în inima omului liber, el o duce pretutindeni cu sine, ne asigură Rousseau.
3. *Creația*. Situată în intimitatea ei cea mai adâncă, deschizând punți spre alte valori, nu s-ar putea vorbi despre libertate în absența rațiunii, confruntării, bune consecvențe; nici în afara creației, iubirii și umanității, de vreme ce toate aceste componente îi conferă deplinătate și măreție, trăinicie și autenticitate.
4. *Iubirea*. Ura, adversitatea, dușmănia, teama de celălalt înseamnă însă dependență, constrângere, robie: „poți fi în robie doar față de cineva care îți este străin și vrăjmaș. Ceea ce este apropiat și drag nu constrânge. Cei iubitori și uniți sunt liberi, numai cei învrăjbiți și dezbițați se află în robie și cunosc constrângerea”.
5. *Umanitatea*. Nu este orgoliu sau umilință. Ea este singura modalitate de a feri eul de hipertrofia libertății și de atrofia ei, dacă nu cumva orgoliul și umilința sunt ele însele deja niște excese. Umanitatea este buna măsură a menținerii manifestării libertății, ceea ce ține în stare de normalitate pulsul inimii libertății [1, p. 79-80].

Libertatea este un subiect pe cât de complex, pe atât de arid din toate punctele de vedere și poate fi abordat și tratat din multe unghiuri. Aspectul mai puțin luat în considerație este *libertatea în educație*, pentru că cei mai mulți oameni nu asociază cei doi termeni sau consideră că se exclud. Unul din principiile educației sănătoase, așa cum este ea fundamentată de R. Steiner și cunoscută ca Pedagogie Waldorf, este libertatea. „Noi, de fapt, nici nu suntem suficient de conștienți de modul în care au evoluat lucrurile în ceea ce privește dezvoltarea omenirii; oamenii au fost cândva în situația că îi lăsați pe copii să crească mai mult sau mai puțin sălbatic; nici nu îi educă și nici nu-i învățau în mod deosebit. Atunci nu se intervenea în libertatea omului, nu se intervenea în libertate așa cum o facem noi în zilele noastre. Noi începem să intervenim în libertatea omului încă de la vârsta de șase ani și trebuie să reparăm ceea ce greșim prin faptul că distrugem libertatea, printr-o educație corespunzătoare” [7].

Cele remarcate anterior în aspect teoretic, ne orientează metodic să întreprindem măsuri praxiologice, prin care profesorul școlar să faciliteze și să aprofundeze realizarea acestor obiective axiologice cu semnificații educaționale majore.

În acest context, exemple convingătoare pot fi diverse activități școlare: lecții, ore de dirigiență, activități educative extracurriculare și extrașcolare etc.

*O activitate extracurriculară – concursul Cunoaște-ți drepturile!* – poate fi organizată în cadrul săptămânii *Propagarea cunoștințelor juridice*, pentru clasele a IX-a – a XII-a, timp de 1,5-2 ore.

Cadrele didactice vor trasa *obiective operaționale*, astfel, la finele activității, elevii vor putea:

- Să reconstituie unele articole din *Convenția cu privire la drepturile copilului*.
- Să poată argumenta propria opinie referitoare la ierarhia drepturilor.
- Să-și expună opinia vizavi de discriminarea persoanelor.
- Să poată exprima emoții, trăiri, sentimente prin înscenări.
- Să-și interiorizeze un sistem de valori promovate prin drepturile înscenate.

Organizarea acestei activități o va facilita o *listă bibliografică* (Declarația universală a drepturilor omului, 1948; Convenția cu privire la drepturile copilului, 1989; Educația pentru democrație și drepturile omului, SIEDO, Chișinău, 1998 etc.), *resurse materiale* (coli A1 – 6 bucăți, marchere, pixuri, foi A4) și un șir de *probe de concurs*:

**Prima probă:** „Alege cuvântul potrivit”.

Elevilor li se propun unele articole din *Convenția cu privire la drepturile copilului*, din care sunt omise unele cuvinte. Spațiile libere trebuie completate cu cuvintele propuse mai jos\*.

✓ *De exemplu:*

1. Copilul este înregistrat imediat de la nașterea sa și are, de la această dată dreptul la un ..... , dreptul de ..... o cetățenie și dreptul de a-și cunoaște ..... și de a fi ..... de aceștia.
2. Copilul are dreptul la ..... de exprimare, acest drept cuprinde libertatea de a ..... , a ..... și a ..... informații și idei de orice natură.
3. Statul este obligat de a ..... copii de toate formele de maltratare săvârșita de către părinți sau alte persoane.
4. Copiii au dreptul de a ..... de un nivel de viață adecvat, responsabilitatea părinților de a-l asigura și ..... statului de a asigura această responsabilitate la nevoie prin recuperarea pensiei alimentare.
5. Copilul are dreptul la educație și statul este ..... să ..... gratuitatea și obligativitatea cel puțin a învățământului primar.
6. Statul este obligat de a face toate eforturile pentru a ..... vânzarea, traficul și răpirea copiilor.

\*A *preveni*, *dator*, *nume*, *libertatea*, *datoria*, *să asigure*, *a difuza*, *a dobândi*, *a proteja*, *a beneficia*, *părinți*, *a primi*, *a căuta*, *a fi crescut*.

**A doua probă:** „Arborele drepturilor”.

Elevilor li se propune să deseneze un arbore și să plaseze drepturile propuse în fișe după importanța lor, de la rădăcină spre crengi, și să argumenteze alegerea făcută.

- Dreptul la supraviețuire și dezvoltare.
- Dreptul la un nume și naționalitate.
- Dreptul la educație și informare.
- Dreptul la identitate culturală și religioasă.
- Dreptul la asistență medicală.
- Dreptul la joacă, odihnă și recreare.
- Dreptul de a avea o familie.
- Dreptul de a fi protejat împotriva oricărei forme de discriminare.
- Dreptul de a-și exprima opinia.
- Dreptul de a fi protejat împotriva conflictelor armate, violenței și maltratării.
- Dreptul la asociere.

▪ **A treia probă:** „*Studiu de caz*”.

Elvira, domnișoară ambițioasă de 20 ani, deprinsă să-și atingă mereu scopurile. De ceva timp petrece ore în șir în fața calculatorului comunicând

cu un tânăr din țările asiatice, David. În pofida acestui lucru, ei se împacă foarte bine, ba chiar a primit o invitație să-i viziteze țara. Bunica ei, unicul sprijin, de care depinde starea materială a fetei, este împotriva acestei relații. Dorind să o determine să rupă legăturile cu băiatul, a înscris în testament următoarea clauză: „Dacă nepoata mea s-ar căsători cu o persoană de o altă confesiune decât cea creștină, revoc legatul făcut în favoarea ei și îl dispun în folosul casei pentru copii din localitate.” Elvira a primit cu ostilitate această veste.

**Întrebări pentru elevi:**

- ✓ Care este cauza neînțelegerilor dintre fată și bunică?
- ✓ Ce drepturi ale omului sunt încălcate/nu sunt respectate în cazul dat?
- ✓ Cine în cazul dat este discriminat? Argumentează opinia.
- ✓ Ce ar trebui să facă persoanele date, pentru a rezolva această problemă?
- ✓ Cum credeți, care ar fi modalitatea cea mai eficientă de a schimba atitudinea unei persoane cu stereotipuri?
- ✓ Dacă s-ar adresa judecății, pentru a contesta clauza din testament, pe ce articole din DUDO și-ar întemeia cererea/pe ce argumente în materie de drepturi ale omului și-ar întemeia cererea?

A patra probă: „Înscenează dreptul”.

Elevii trebuie să improvizeze și să interpreteze o situație ce corespunde dreptului înscris în fișa extrasă.

1. Dreptul la opinie și libera exprimare.
2. Nimeni nu poate fi robul altuia.

**Designul activității:**

Etapele activității	Sarcinile	Strategii didactice	Conexiunea inversă
<b>1. Focalizare</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Înscriteți cât mai multe asociații pentru cuvintele „cetățean” și „bun”.</li> <li>2. Formați, din cuvintele scrise, asociații libere și încercați să definiți noțiunea „cetățean bun”.</li> <li>3. Anunțarea subiectului și enunțarea obiectivelor lecției.</li> </ol>	Asociațiile libere.	Elevii citesc definiția elaborată.
<b>2. Etapa interactivă</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Notați, în 5 min., drepturile de care se bucură un cetățean și vizavi responsabilitățile lui.</li> <li>2. Comparați responsabilitățile indicate de voi cu cele din capitolul „Îndatoririle fundamentale ale</li> </ol>	<p>Completarea posterului.</p> <p>Comparația.</p>	Prezentarea.

3. Orice persoană are dreptul să trăiască unde dorește.
4. Dreptul la asociere.
5. Dreptul la asistență medicală.
6. Dreptul la odihnă și recreație.

După ultima probă, profesorul apreciază activitatea grupurilor, menționează că toate probele au fost realizate la nivelul cuvenit. Poate evidenția activitatea unor grupuri după următoarele criterii: rapiditatea executării primei probe; argumentările făcute; soluțiile creative propuse; ingeniozitatea și creativitatea din timpul înscenărilor; simțul umorului, etc.

Elevii sunt îndemnați să-și exprime opinia despre activitate, ce i-a impresionat mai mult, cât de utilă pentru ei a fost activitatea.

În această ordine de idei, cadrele didactice ar putea organiza și desfășura **o oră de dirigenție „Educația bunului cetățean”**, pentru elevii claselor a IX-a – a XII-a, trasând *obiective operaționale*.

Astfel, la sfârșitul activității, elevii vor fi capabili: să explice unele drepturi și obligații ale cetățenilor; să-și argumenteze opinia referitoare la o problema controversată; să emită judecăți de valoare privind importanța îndeplinirii îndatoririlor constituționale de către fiecare cetățean.

Pe parcursul activității, se vor utiliza:

*Forma de lucru:* în grup.

*Metode:* asociațiile libere, comparația, argumentarea, studiul de caz, discuția, PRES.

*Mijloace:* postere, markere, Constituția Republicii Moldova.



	<p>cetățenilor” din Constituția Republicii Moldova.</p> <p>3. Explicați conținutul îndatoririlor. Care dintre ele le credeți mai importante? Argumentați-vă părerea.</p> <p>4. Ascultați cu atenție următorul caz: „Domnul Ghimpu conduce o afacere de succes și înregistrează profituri frumoase, dar este nemulțumit. El consideră că statul îi „răpește” prin taxe și impozite prea mulți bani, pe care el i-ar putea investi în afacere. De aceea a angajat un contabil profesionist care prin contabilitate dublă ar „ascunde” o parte din venituri. Totodată, el are pretenții față de stat pentru faptul că: pensia părinților săi este prea mică, salvarea chemată pentru ei a venit cu întârziere mare, școala în care învață copilul îi solicită un sprijin material pentru reparația către noul an de studii.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Cunoști cazuri similare?</i></li> <li>✓ <i>Sunt întemeiate motivele dlui Ghimpu de a „ascunde” veniturile?</i></li> <li>✓ <i>Poate el pretinde ca statul să-i asigure drepturile, dacă el nu-și onorează obligațiile?</i></li> <li>✓ <i>Ce propuneri aveți pentru corectarea situației?</i></li> </ul> <p>Îndeplinirea îndatoririlor financiare a cetățenilor asigura respectarea tuturor drepturilor.</p>	<p>Discuția.</p> <p>Studiul de caz.</p> <p>PRES.</p>	<p>Completarea tabelului:</p> <table border="1" data-bbox="1126 409 1441 589"> <tr> <td data-bbox="1126 409 1289 589"><b>Îndatoriri</b></td> <td data-bbox="1289 409 1441 589"><b>Impactul neglijării lor</b></td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table> <p>Prezentarea PRES.</p>	<b>Îndatoriri</b>	<b>Impactul neglijării lor</b>		
<b>Îndatoriri</b>	<b>Impactul neglijării lor</b>						
<p><b>3. Concluzii</b></p>	<p><i>Ce părere aveți despre îndatoririle cetățenilor înainte de lecție, în special față de plata impozitelor?</i></p> <p><i>Cum s-a schimbat părerea?</i></p> <p><i>Care a fost cauza schimbării sau că a rămas aceeași?</i></p>	<p>Discuția.</p>					

Așadar, deducem că acest concept al *libertății* nu este epuizat de exercițiul alegerii individuale pe criterii raționale. Într-un sens recunoscut de metafizica revelației, libertatea reprezintă un dat ontologic primordial al umanității, coextensiv darului vieții. Pentru a fi liber nu este suficient să alegi, ci trebuie să

*alegi bine*. Astfel, libertatea este mai întâi un statut, adică o condiție socială și politică, garantată printr-un ansamblu de drepturi și datorii, înainte de a fi concepută de către filozofi și teologi ca o caracteristică individuală pur psihologică și morală.

În contextul abordat, interesează în special

*normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, praxiologic care ține de competența cu care cadrele didactice proiectează și realizează activitatea în conformitate cu anumite norme și reguli. Normativitatea didactică îndeplinește o funcție imperativă (trebuie /nu trebuie), prescriind reguli care orientează, stimulează, reglează acți-

nea, indicând cum să acționăm pentru a imprima eficiență pedagogică fiecărei acțiuni realizate.

Prin urmare, normativitatea are o valoare procedurală, deoarece ghidează atât comportamentul educatorului cât și pe cel al elevului, condiționând eficiența și nivelul performanțelor școlare corelate, în acest cadru, cu drepturile și libertățile omului.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G. *Introducere într-o pedagogie a libertății: despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași, Polirom, 1998;
2. Appelbaum D., Lawton S.V. *Ethics and the Professions*. Prentice Hall, New Jersey, 1990, p. 46-18;
3. Călin M.C. *Filosofia educației*. București, Editura Aramis, 2001;
4. Liiceanu G. *Au oare oamenii nevoie de libertate?* Disponibil la: <https://cetateadepiatra.wordpress.com/2015/06/04/gabriel-liiceanu-au-oare-oamenii-nevoie-de-libertate/>, 4 iunie, 2015;
5. Neamțu M. *Cultura libertății: William F. Buckley Jr. (II)*. In: *Idei în Dialog*. Martie, 2008. Disponibil la: <http://inliniedreapta.net/william-f-buckley-ii/>;
6. Neamțu M. *Visul libertății și demnitatea persoanei umane*. Disponibil la: <http://www.contributors.ro/politica-doctrine/visul-libertatei-%C8%9Bii-%C8%99i-demnitatea-persoanei-umane/>, 10 aprilie 2012;
7. Steiner R. *Cunoașterea omului și structurarea învățământului*. Cluj, Editura Triade, 2005;
8. <http://www.junimea.pitestean.ro/Libertate.htm>.

## **EVALUAREA COMPETENȚEI DE CITIRE/LECTURĂ. STUDIU COMPARATIV PISA VS. EVALUAREA NAȚIONALĂ LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ (R. MOLDOVA)**

**Rezumat.** Acest studiu a fost realizat în cadrul programului de burse oferite pentru elaborarea studiilor bazate pe datele PISA, desfășurat în Proiectul Educațional și finanțat prin Programul Buna Guvernare al Fundației Soros-Moldova. Problema științifică importantă elucidată este legată de abordarea conceptuală a competențelor de lectură ale documentelor naționale și internaționale ale politicilor educaționale; analiza comparativă a rezultatelor evaluării (PISA și evaluarea capacității), finalitatea fiind observațiile și recomandările politicilor organizaționale care vor spori calitatea educației în Republica Moldova.

Am concluzionat că, deși etapele formării/dezvoltării/evaluării competențelor de lectură în Republica Moldova, liniile oficiale de direcționare, standardele educaționale sunt foarte bine structurate și argumentate, rezultatele testelor elevilor (național, precum și internațional) sunt mai puțin relevante, mai ales în ceea ce ține de pregătirea elevilor pentru învățarea pe parcursul întregii vieți. Credem că programele școlare, achizițiile finale nu corespund cu strictete necesităților actuale ale elevilor. Dacă itemii propuși de PISA antrenează competențe de care elevii au nevoie zi de zi, evaluând obiceiurile de a învăța ca să cunoști, să faci, să fii prin lectură, verbele-cheie fiind: a reflecta, a interpreta, a evalua, evaluarea națională accentuează în mod special competențele cognitive (cunoașterea regulilor de ortografie, punctuație, relațiile semantice, sintaxa frazelor etc.), cele aplicative fiind educate în perioada de liceu.

Putem menționa că rezultatele testelor la Limba și literatura română demonstrează educația insuficientă a elevilor (implicit formarea insuficientă a competențelor de lectură) ceea ce ne permite să afirmăm că o cauză poate fi un proces educațional și de evaluare deficitar, inefficient sau greșit direcționat, bazat pe termeni, informație și nu pe interpretare, aplicare și evaluare a acestor termeni, informații etc.

**Cuvinte-cheie:** competențe de lectură, PISA, evaluarea națională, nivel de lectură, cultura lecturii, tip de text, tip de sarcini, înțelegere, analiză, interpretare, test docimologic, itemi.

Înzestrarea tuturor cetățenilor cu abilitățile corespunzătoare pentru a putea citi și înțelege un text constituie pe parcursul mai multor decenii unul dintre principalele obiective ale sistemelor europene de învățământ. Cu toate acestea, predarea și dobândirea acestor abilități prin învățare constituie un proces foarte complex. Obiectivul acestui capitol este de a evidenția caracteristicile procesului citirii/lecturii în Republica Moldova și în ce măsură acestea satisfac cerințele evaluărilor internaționale.

În prima parte a articolului se va propune o imagine de ansamblu a abordării curriculare a competenței de lectură, inspirată din curricula școlare naționale și de politici adiacente legate de diverse variante ale procesului de instruire în domeniul citirii/lecturii și a celor mai eficiente practici didactice

aplicate pe parcursul principalelor etape ale dezvoltării de competențe în domeniul citirii.

Cea de-a doua parte se concentrează pe analiza itemilor evaluării naționale de capacitate, valorificându-se nivelurile de competență de citire/lectură evaluate în Republica Moldova.

În final se propune un studiu comparativ al nivelurilor competenței de citire/lectură evaluate de PISA și evaluarea națională, recomandându-se abordări inovative și principii strategice de elaborare a testelor naționale.

### **Competența de lectură – abordare curriculară**

Conceptul de competență școlară, în baza căruia a fost modernizat curriculumul școlar din Republica Moldova în 2010, este pus la baza activității de for-

mare-dezvoltare a personalității elevului prin disciplinele școlare, inclusiv prin limba și literatura română. Plecând de la reperatele teoretice recomandate de standarde, **competența de lectură reprezintă un ansamblu integrat de cunoștințe literare, capacități de lectură și atitudini literar-estetice, exersate în mod spontan într-o activitate de lectură.**

Din punct de vedere structural, competența de lectură se constituie din următoarele componente de bază:

- *Cunoștințe* (din teoria literaturii, despre opera literară sau textul nonliterar, despre elementele operei, despre mesajul operei, despre autor, cunoștințe de vocabular, cunoștințe despre lume, despre sine etc.);
- *Capacități / abilități* de: ascultare/receptare (a textului), identificare (a tipului de text, a ideilor principale, a noțiunilor literare, a personajelor etc.); analiză și interpretare (a unui cuvânt, a unei secvențe de text, a unui fapt sau fenomen literar); caracterizare (a unui personaj); rezumare (a unui text narativ); apreciere (a unui text lecturat, a unui personaj, a stării personale postlecturale etc.);
- *Atitudini*, sentimente, reacții provocate de opera literară, trăiri formulate de cititor în legătură cu problematica textului lecturat, opinii și aprecieri ale fenomenelor literare (personaj, autor, mijloace de expresie etc.) [11, p. 64].

Prin urmare, competența de lectură antrenată trebuie să presupună deopotrivă activarea, completarea și dezvoltarea unor *structuri cognitive* (cunoștințe despre texte, recunoașterea structurilor textuale, tipurilor de text; cunoașterea noțiunilor de subiect, temă, idee, persoană etc.); exersarea și dezvoltarea continuă a *abilităților/deprinderilor* de identificare/înțelegere/decodificare/interpretare/rezumare a unui text, dar și valorificarea unor *atitudini, sentimente, trăiri proprii* vizavi de textul lecturat.

Totodată, pentru a putea utiliza competența dată și în viața de adult, elevul, tânărul, omul mai are nevoie de formarea-evaluarea unor astfel de capacități și atitudini cum ar fi: a citi și printre rânduri; a reflecta asupra celor scrise; a identifica poziția autorului într-o problemă dată; a adopta o poziție proprie în legătură cu cele scrise; a reacționa la cele scrise etc. [5].

Aici credem important a aminti definiția competenței de lectură propusă de Curriculumul modernizat la Limba și literatura română: „capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înțelege și a-l interpreta

prin actualizarea informațiilor exterioare aceluși text (de viață cotidiană, istorie, geografie, științe) și – nu în ultimul rând – prin uzul unui instrumentar de teorie literară. Acest set de competențe pornește de la elementara capacitate de a citi coerent orice e scris în limba română și implică o gamă largă de operații intelectuale, asigurate (la etapa școlarizării) de activități didactice, prin care textul este înțeles nu doar la suprafața informației pe care o conține, ci și ca o țesătură de semne, idei și imagini.

După cum se poate observa, formarea și dezvoltarea competențelor respective reflectă o ordine a operațiilor intelectuale, promovată de taxonomia lui Bloom, ceea ce, în abordarea textului artistic, vizează organizarea unui demers analitic, ce ține de domeniul interogării multiprocesuale.” [7, p. 12], care accentuează complexitatea procesului de lectură, principalele activități de lectură vizate în cadrul procesului de formare-evaluare a competenței de lectură fiind desemnate prin următoarele verbe: *a înțelege, a analiza, a interpreta, a caracteriza, a compara, a aprecia, a critica*, respectiv, putem vorbi despre diferite tipuri sau niveluri de realizare a lecturii în clasă: lectura comprehensivă sau de înțelegere, lectura analitică sau interpretativă, lectura critică etc.

În acest sens, cercetătoarea Maria Hadârcă, în revista *Limba Română*, propune următoarele competențe specifice derivate din competența generală, transversală și complexă *competența lecturii*:

- de lectură fluentă, expresivă a diverselor tipuri de texte;
- de receptare adecvată a mesajului global al textului citit;
- de înțelegere detaliată a universului ideatic descris în text;
- de analiză și interpretare a unei tipologii variate de texte;
- de rezumare a textului citit (în cazul textului narativ);
- de percepere a construcției interioare a textului;
- de formulare a unor opinii în legătură cu textul citit etc. (M. Hadârcă) [5].

Astfel că, datorită valențelor informative și formative plurale, textul literar și activitatea de lectură – ca sursă de cunoaștere și spațiu al căutării și construirii de sensuri – au stat întotdeauna în centrul activităților de formare-evaluare la orele de limba și literatura română, deci putem considera că mediul tradițional de formare a competenței de lectură îl constituie disciplina respectivă sau, mai exact, *educația literară*, al cărei scop de bază vizează *formarea cititorului cult de literatură, prin dezvoltarea la*

elevi a unui ansamblu de competențe literare/lectorale: de înțelegere/receptare, de analiză/interpretare, de comentare, de caracterizare, de scriere despre text etc. [7, p. 6].

Relevantă este și evidențierea în curriculumul de limba și literatura română a tipologiei textului (literar/nonliterar), rolul esențial pe care îl au cunoștințele despre *textul literar și structurile textuale* în procesul de formare a competenței de înțelegere a lecturii, precum și noțiunea care constă în cunoașterea și stăpânirea progresivă a diverselor tipuri de texte (epice, lirice, dramatice), ceea ce ar presupune organizarea unor situații de lectură care să vizeze comprehensiunea unei tipologii cât mai variate de texte literare – *narrative, descriptive, explicative, argumentative, expositive* etc. [ibidem].

Prin urmare, elevii, conform curriculumului modernizat, vor fi instruiți pornind de la construcția și structura specifică tipului de text, antrenându-se etapele de procesare a textului: înțelegere/receptare și analiză/interpretare, în vederea dezvoltării ulterioare a competenței de lectură în competența de producere a diferitor tipuri de texte. Astfel, dacă înțelegerea/receptarea textului epic poate fi abordată de către profesor prin modelul clasic al celor cinci întrebări simple care vizează circumscrierea acțiunii și care pot fi formulate astfel: *Ce se săvârșește? De către cine și unde? De ce? Împreună cu cine și / sau împotriva cui? Când și cum?*, atunci verificarea nivelului de receptare a unui text descriptiv este mult mai dificilă, întrucât necesită proceduri de de-construcție și re-construcție a descrierii: decuparea obiectului descris în părți, relaționarea și corelarea acestuia cu alte obiecte și, în final, montarea descrierii, observă cercetătoarea A. Pamfil [11, p. 102].

Credem important a remarca și faptul că în teoriile postmoderne ale lecturii, înțelegerea/receptarea și analiza/interpretarea sunt abordate de unii autori ca procese simultane, de alții – ca etape succesive, specificându-se că este vorba, totuși, de diferite tipuri de lectură: lectură de gradul întâi și al doilea, după P. Ricouer, lectură euristică și hermeneutică, după M. Riffaterre, lectură naivă și critică, după U. Eco.

Pornind de la accepțiile postmoderne, curriculumul modernizat prezintă *lectura* ca proces superior în activitatea intelectuală ce reclamă abilitatea de înțelegere a informației în genere și deprinderi de racordare a informației noi la cea cunoscută. Procedura de înțelegere a unui text are ca premisă cunoașterea vocabularului românesc, dar profun-

zimea înțelegerii nu se reduce la suma sensurilor tuturor cuvintelor. În cele din urmă, elevii, având formată/dezvoltată competența lectorală, sunt sau ar trebui să fie capabili:

- ✓ *Să interpreteze texte literare integrându-le în creația scriitorului;*
- ✓ *Să identifice și să comenteze rolul mijloacelor artistice în textul literar;*
- ✓ *Să identifice valori etice și culturale într-un text, exprimându-și impresiile și preferințele;*
- ✓ *Să caracterizeze un text literar în funcție de apartenența de gen și specie (a textului literar studiat);*
- ✓ *Să comenteze valoarea expresivă a unităților de vocabular și a categoriilor semantice studiate.*

Iar fiecare text parcurs este o treaptă în formarea abilităților de descifrare a mesajului și disimulare a contextelor de comunicare.

În concluzie, la demersul de mai sus, curriculumul școlar are o dimensiune conceptual-teoretică foarte încărcată, rămâne să urmărim în ce măsură rezultatele evaluării naționale la română valorifică dimensiunile aplicativ-practice, generatoare de învățare continuă.

#### **Realizarea testului de Limba și literatura română, clasa a IX-a, 2015, Republica Moldova**

Eficacitatea actelor normative educaționale, dar și a prevederilor, sugestiilor, modelelor din „Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor” [1] sunt oglindite în rezultatele evaluării de capacitate, care, conform recomandărilor normative, sunt axate pe sarcini autentice, ce valorifică probleme reale, situații din viața elevului, corelate perspectivei de integrare sociolingvistică a acestuia în comunitate.

În continuare, se analizează itemii evaluării naționale la limba și literatura română din 2015, urmărindu-se în ce măsură aceștia corespund standardelor internaționale și evaluează cultura lecturii.

În *Tabelul 1*, propunem o prezentare generală a gradului de realizare a testului de română, pe itemi, în întregime:

Observăm că cel mai bine a fost realizat itemul 1 – Răspunde în enunțuri complete la *întrebările propuse*, care a ținut de nivelul cognitiv/de competențe, de cunoaștere și înțelegere, dar ale căror răspunsuri puteau fi ușor identificate în text.

De același nivel ținea și itemul 9 – *Citează și exemplifică printr-un cuvânt o regulă de scriere a numeralelor* –, dar care a fost unul dintre cel mai slab realizat, antrenând cunoștințe depozitate.

**Tabelul 1. Clasa a IX-a. Gradul de realizare a testului de Limba și literatura română  
- în întregime și pe itemi, %\***

	It. 1	It. 2	It. 3	It. 4	It. 5	It. 6	It. 7	It. 8	It. 9	It. 10	It. 11	It. 12	Co- recti- tudi- nea	TEST
Punctaj maximal	4	5	3	8	4	3	4	4	2	2	2	4	5	50
Punctaj mediu	3,8	2,9	1,9	4,4	2,6	2,0	3,1	2,8	0,9	1,4	1,5	2,6	1,9	31,9
Grad de realizare %	93,9	58,7	63,0	54,7	66,0	66,0	78,6	71,0	47,4	70,5	73,3	66,1	37,3	63,8

\*Sursă: Raport Național MD 9, 2015, p. 278.

**Tabelul 2. Clasa a IX-a. Limba română și literatura română. Analiza calitativă a realizării itemilor**

Itemul	Analiza	Grad de realizare
1	Elevii demonstrează că sunt capabili să citească independent un text artistic / fragment de text, cu limita de volum 400 cuvinte, în timpul evaluării, demonstrând înțelegerea lui prin răspunsuri la întrebări.	94%
2	Elevii demonstrează că sunt capabili să rezume textul dat (volum max. 400 cuvinte), citit independent, în raport cantitativ de 1:3.	59%
3	Elevii demonstrează că sunt capabili să interpreteze textul narativ /poezia lirică la prima vedere, aplicând algoritmul și terminologia adecvată, în limita standardelor de conținut.	63%
4	Elevii demonstrează că sunt capabili să-și exprime, în text propriu coerent, atitudinea față de valorile promovate în textele literare studiate.	55%
5	Elevii demonstrează că sunt capabili să ilustreze relațiile de sens și de formă între cuvintele limbii române.	66%
6	Elevii demonstrează că sunt capabili să realizeze analiza gramaticală a secvențelor propuse / marcate în textul coerent, conform cerințelor specifice.	66%
7	Elevii demonstrează că sunt capabili să construiască un dialog coerent, conform cerințelor specifice.	79%
8	Elevii demonstrează că sunt capabili să descrie în text coerent obiecte cunoscute.	71%
9	Elevii demonstrează că sunt capabili să numească / citeze sursele de documentare pentru soluționarea problemelor de exprimare corectă.	47%
10	Elevii demonstrează că sunt capabili să extragă informațiile solicitate din texte nonliterare.	70%
11	Elevii demonstrează că sunt capabili să valorifice datele și informațiile din texte funcționale/ nonliterare.	73%
12	Elevii demonstrează că sunt capabili să producă texte funcționale, valorificând potențialul aranjării grafice în pagină (anunțuri, invitații, afișe etc.).	66%
Corectitudinea	Elevii demonstrează că sunt capabili să respecte în textele proprii norma limbii literare în toate manifestările ei.	37,3%

**Tabelul 3. Limba română, clasa a IX-a. Gradul de realizare a fiecărui nivel de competență / cognitiv**

Nivelul de competență / cognitiv	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare și analiză	Sinteză și integrare	Test
Itemi	1, 5, 9	2, 3, 6, 10, 11, C	4, 7, 8, 12	1...12
Punctaj maximal	10	20,0	20	50
Punctaj mediu	7,3	11,5	13,0	31,9
Grad de realizare, %	73,4	57,7	65,0	63,8

Având ca scop urmărirea abilităților evaluate de testul național, propunem analiza calitativă a itemilor, urmărind concomitent și gradul de realizare a acestora.

Respectiv, rezultatele testului național demonstrează că elevii din Republica Moldova întâlnesc dificultăți la exprimarea atitudinii față de valorile promovate într-un text literar studiat, în text propriu coerent – aspect relevant evaluat de PISA, inclusiv nerespectarea, necunoașterea normelor limbii literare.

După cum observăm, testul la *Limba și literatura română*, clasa a IX-a (R. Moldova), a fost proiectat pe 3 niveluri de competență/ cognitive:

- Nivelul I. Nivelul de competență/cognitiv **Cunoaștere și înțelegere** – itemii 1, 2, 3, 4, 5, 6;
- Nivelul II. Nivelul de competență/cognitiv **Aplicare** – itemii 7, 8, 9, 10, 11;
- Nivelul III. Nivelul de competență/cognitiv **Integrare** – itemii 12, 13, 14

și 3 domenii de conținut:

- Domeniul **Textul literar și nonliterar** – itemii 1, 2, 3, 4;
- Domeniul **Practica rațională și funcțională a limbii** – itemii 5, 6, 7, 8;
- Domeniul **Limbă și comunicare** – itemii 9, 10, 11, 12.

Spre deosebire de testul PISA care evaluează 50% aspectul integrare/interpretare (*Tabelul 2*), testul de capacitate, cu trei itemi de nivelul III, respectiv – 25% interes de evaluare și 50% interes pentru nivelul I de competență/cognitiv de cunoaștere.

Urmărind gradul de realizare a fiecărui nivel de competență (*Tabelul 3*), observăm că cel mai mic procent de realizare (57,7%) ține de nivelul de competență aplicare/analiză, care în Testele PISA, de fapt, este primordial.

Prin urmare, *Tabelul valorilor indicatorilor statistici descriptivi de bază* ar arăta în felul următor (*Tabelul 3*).

Deși considerăm rezultatele a fi unele bune, tindem la scoruri foarte bune.

**Tabelul 3. Limba română. Clasa a IX-a. Valorile indicatorilor statistici descriptivi de bază\*:**

Statistici rezultate rom 9			
N Valabile	23549		
Dispărute / Anulate	0		
Medie	31,89	P=63,8%	
Std. eroare de medie	0,062		
Media	33,00		
Mod	37		
Std. Deviere	9,543		
Variație	91,076		
Skewness (asimetria)	-0,350		
Std. șarja de eroare	0,016		
Exces (boltirea)	-0,564		
Std. eroare de exces	0,032		
Interval	50		
Minimum	0		
Maximum	50		
Procente	25	25,00	
	50	33,00	
	75	39,00	

\*Sursă: *Raport Național MD 9*, 2015, p. 280.

**Tabelul 5. Limba română, clasa a IX-a. Gradul de realizare a fiecărui domeniu de conținut\*:**

Domeniul de conținut	Itemi	Punctaj maximal	Punctaj mediu	Grad de realizare, %
Textul literar și nonliterar	1, 2, 3, 4	20	13,0	64,8
Practica rațională și funcțională a limbii	5, 6, 7, 8, C	20	12,5	62,3
Limbă și comunicare	9, 10, 11, 12	10	6,5	64,7
Test	1--12+C	50	31,9	63,8

\*Sursă: Raport Național MD 9, 2015, p. 283.

**Tabelul 6. Analiza comparată PISA, 2015 vs. Evaluarea de capacitate la română (R. Moldova)**

	PISA, 2015	Evaluarea națională de capacitate, R. Moldova
<b>Definirea competenței de citire/ lectură</b>	<i>Alfabetizarea la citire/ lectură: înțelegerea, utilizarea și reflecția asupra textelor scrise, pentru a-și atinge scopurile, pentru a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și pentru a participa la viața socială.</i>	<i>Competența lecturală rezidă în capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare aceluiași text (de viață cotidiană, istorie, geografie, științe) și – nu în ultimul rând – prin uzul unui instrumentar de teorie literară [7, p. 12].</i>
<b>Scopul pentru care este construit textul</b>	Personal Educațional Ocupațional Public	Educațional Profesional Personal
<b>Tipul textelor</b>	Texte continui Texte non-continui Texte mixte Texte multiple	Texte continui Texte mixte
<b>Tipul sarcinilor</b>	<i>Accesează Regăsește Integrează Interpretează Reflectă Evaluează etc.</i>	<i>Răspunde la întrebări Rezumă Rescrie/Extrage Elaborează/Argumentează/Scrie Alcătuiește Citează etc.</i>

Observăm că cel mai bine a fost realizat domeniul de conținut Textul literar și nonliterar, iar cel mai slab – domeniul de conținut Practica rațională și funcțională a limbii, diferența dintre ele fiind mică, de circa 2 puncte procentuale. Astfel, concluzia este că elevii din Republica Moldova nu sunt bine pregătiți la capitoul reflecție și evaluare a textelor, practica rațională și funcțională a limbii.

În tabelele de mai jos vom încerca să reliefăm câteva momente, considerate importante pentru studiul de față, astfel încercând a observa în ce măsură competența de lectură formată/dezvoltată/evaluată în Republica Moldova pregătește elevul de

astăzi pentru viața de zi cu zi. Deci, după cum era și de așteptat, evaluarea națională la română pune accent pe competențele cognitive, parțial aplicative, fapt demonstrat și în *Tabelul 7*, în care se propune o analiză comparată a obiectivelor întrebărilor și, respectiv, a subcompetențelor evaluate de cele două evaluări (PISA și examenul de capacitate la disciplina *Limba și literatura română*)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Deși s-au analizat mai multe teste PISA (Broșura de antrenament), mai multe teste de examen la română (2013, 2014, 2015), trimitere se va face doar la câte un singur test, un singur subiect (2015).



**Tabelul 7. Subcompetențe evaluate de PISA, 2015 vs. Evaluarea națională la română (R. Moldova)**

Competența de citire/lectură Subcompetențe evaluate	PISA, 2015	Evaluarea națională, R. Moldova
	Anexa 7	Anexa 8
<i>Produse prin care se va concretiza/măsura competența</i>		
<b>Lectura adecvată a textelor</b>  DOMENIUL TEXTULUI	<i>Text metaliterar</i> Se propun texte, fragmente de texte pe care le poți întâlni în viața de zi cu zi (articole de ziar, prospecte, pliante, instrucțiuni etc.).	<i>Text literar-artistic</i> (fragment de text)
<b>Formarea unei înțelegeri globale// Receptarea mesajului</b>	<i>Ce intenționează autorul să arate în acest text?</i> Întrebare cu variante multiple. Elevul deduce mesajul textului.	Răspunde în enunțuri complete la întrebările de mai jos:... Răspunsul ușor poate fi găsit în text.
<b>Înțelegerea detaliată a universului ideatic descris în text// Identificarea informației</b>	Întrebări al căror răspuns este explicit în text: <i>De ce încălțămintea de sport nu trebuie să fie prea rigidă?</i> Elevul extrage din text răspunsurile.  ***La acest compartiment PISA propune diferite tipuri de întrebări: cu alegere multiplă și fără alegere.	<i>Rescrie o secvență în care este exprimată atitudinea lui ...</i>  Răspuns identificat în text.
<b>Rezumarea textului citit</b>	<i>Nu solicită rezumarea textelor.</i>	<i>Rezumă ultimele două replici în limita de 25-30 de cuvinte.</i>
<b>Analiza și interpretarea textului citit</b> Formularea unor opinii în legătură cu textul.	<i>Stabiliți relația dintre secvențele de text propuse.</i> Se solicită construirea unei interpretări: recunoașterea dintre două propoziții, fără ajutorul sublinierii explicite (conectori).	<i>Elaborează un text coerent de 7-10 rânduri, în care îți exprimi punctul de vedere asupra necesității de a respecta eticheta în diverse situații de viață.</i>
Credem important a menționa faptul că Testul național de capacitate include, de asemenea, întrebări ce evaluează și alte competențe lingvistice și comunicative (de exemplu, <i>alcătuiește un dialog, citează și exemplifică regula de punctuație, extrage din frază... ș.a.</i> ), întrucât tipul de evaluare diferă ca intenție (evaluarea curriculară).		

S-a urmărit în amănunt etapele de formare/dezvoltare/evaluare a competenței de lectură în Republica Moldova, liniile directoare oficiale, standardele<sup>2</sup> educaționale fiind unele foarte bine structurate și argumentate. Mai puțin relevante, cu trimitere la pregătirea elevilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții, considerăm a fi curricula școlară, achizițiile finale fiind mai puțin racordate la necesitățile elevului de astăzi.

Itemii propuși în PISA antrenează competențele de care au nevoie elevii zilnic, evaluându-se deprinderile de a *învăța să știi, să faci, să fii* prin lectură, verbele-cheie fiind *reflectă, interpretează, evaluează*.

Evaluarea națională pune accent, în special, pe

<sup>2</sup> Accentuăm că s-a lucrat cu standardele revăzute în 2015.

competențele cognitive (cunoaștere a regulilor ortografice, de punctuație, relații semantice, sintaxa frazei etc.), cele aplicative antrenându-se în ciclul liceal.

Concluzionând, menționăm și faptul că rezultatele testului de *Limba și literatura română* adevăresc pregătirea insuficientă a elevilor (implicit formarea insuficientă a competenței lectorale), ceea ce ne permite să afirmăm că un motiv ar fi procesul de predare/învățare necalitativ, neeficient sau direcționat incorect, pe termeni, informații, și nu interpretarea, aplicarea, evaluarea acestor termeni, informații.

**Constatarea 1.** Țările europene cel mai adesea favorizează o combinație de itemi cu alegere multiplă, cu răspuns scurt sau eseuri și întrebări deschise.

**Recomandări.** Poate ar fi cazul să propunem și noi mai mulți itemi cu alegere multiplă, variante de răspuns, ce ar facilita răspunsul elevilor, dar și ar oferi posibilitatea de a adresa mai multe întrebări pe subiecte diferite.

**Constatarea 2.** Conform rezultatelor PISA, în Republica Moldova doar 54,2% dintre elevi au fost considerați competenți în domeniul citire/lectură, cu un nivel de cunoștințe egal sau mai mare decât nivelul 2, fapt ce demonstrează necesitatea îmbunătățirii nivelului de alfabetizare a elevilor de 15 ani, dar și de promovare a bunelor practici de citire.

**Recomandări.** Revizuirea nivelurilor de competență lecturală, adaptate standardelor internaționale („Alfabetizarea la citire/lectură, înțelegerea, utilizarea și reflecția asupra textelor scrise, pentru a-și atinge scopurile, pentru a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și pentru a participa la viața socială”).

Promovarea lecturii prin activități extracurriculare, implicând societatea (părinți, bunici, frați, surori, rude etc.), cum ar fi *ora lecturii în aer liber, dezbateri în baza unui text sau a unei cărți citite împreună* etc.

**Constatarea 3.** În testele-examen la română subiectul ca instrument propus este, de obicei, un text (sau fragment de text) literar-artistic, iar PISA propune texte luate din viața de zi cu zi (articole de ziar, instrucțiuni, pliante etc.).

**Recomandări.** Propunerea la examen pe lângă fragmentele literar-artistice, a se utiliza și texte uzu-

ale, pe care elevii le pot întâlni în stradă, pe panouri publicitare, în presă/internet și pe care ar trebui să le analizeze, interpreteze, evalueze, astfel pregătindu-i și pentru viață.

**Constatarea 4.** Un obiectiv evident al Programului PISA este evaluarea abilităților elevilor de 15 ani de a **integra și interpreta un text scris** (50% din totalul itemilor), de a utiliza procesul de Citire/Lectură în îndeplinirea propriilor scopuri în viață, abordare ce include o gamă variată de activități cognitive.

**Recomandări.** Revizuirea priorităților aspectelor evaluate de examenul național, ai cărui itemi reliefează mai multe competențe de cunoaștere și înțelegere.

**Constatarea 5.** Standardul educației lingvistice și literare numărul 8 presupune *Lectura și interpretarea textelor literare și nonliterare în limita standardelor de conținut*, mai puțin făcându-se trimitere la reflecția și evaluarea asupra conținutului textului.

**Recomandări.** A redefini Standardul de competență 8, acesta vizând în mod prioritar aspectele generice promovate de testul internațional PISA: *lectura, accesarea și (re)găsirea/recuperarea informației din textele literare și nonliterare; integrarea, interpretarea și evaluarea informației*, implicit conectarea informației conținute în text cu diferite cunoștințe din surse aflate în afara textului, dar și evaluarea afirmațiilor făcute în text în raport cu propria cunoaștere a lumii și cu propriile experiențe.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bucun N., Poșolșa L., Chicu V. et al. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Coord. șt.: N. Bucun, L. Poșolșa. Chișinău, S.n. (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2014;
2. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice. (2011) *Predarea citirii în Europa*;
3. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice. (2012) *Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică*. Raport Eurydice. Luxemburg, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Disponibil la: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109RO.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109RO.pdf);
4. *Contexte, politici și practici*. Raport Eurydice. Luxemburg, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Disponibil la: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/);
5. Hadîrcă M. *Conceptul de lectură – concept*. In: Limba Română, nr. 3-4, anul XXV, 2015. Disponibil la: <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=3167>;
6. Lafontaine D. *Quelques richesses méconnues des enquêtes*

- internationals. L' exemple de l'enquête I.E.A. reading literacy.*  
In: *Educations*, 1999, Nr. 20(52), p. 56. <http://hdl.handle.net/2268/9824>;
7. *Limba și literatura română. Curriculum școlar. Clasele a V-a – a IX-a.* Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, Lyceum, 2010;
  8. OECD (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA. Paris, OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-en>;
  9. OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA. Paris, OECD Publishing, 2016, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>;
  10. OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA. Paris, OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>;
  11. Pamfil A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.* Ediția a II-a. Pitești, Editura Paralela 45, 2000;
  12. Raportul „*Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015*”. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare. Chișinău, 2016. Disponibil la: [http://aee.edu.md/sites/default/files/raport\\_pisa\\_2015\\_ance.pdf](http://aee.edu.md/sites/default/files/raport_pisa_2015_ance.pdf);
  13. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale.* Ministerul Educației. Institutul de Științe ale Educației. UNICEF Moldova. Chișinău, 2010;
  14. Verdeș T. *Cultivarea limbii române prin lectură.* In: *Cultivarea limbii române în condițiile comunicării actuale.* Culegere de articole ale Simpozionului științifico-practic interuniversitar. Chișinău, CEP USM, 2013, p. 155-161;
  15. Walker M. *PISA 2009 Plus Results: Performance of 15-year-olds in reading, mathematics and science for 10 additional participants.* Melbourne, ACER Press, 2011. <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=pisa>;
  16. <http://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>;
  17. <http://www.oecd.org/pisa/>;
  18. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-test-questions.htm>;
  19. <http://www.oecd.org/pisa/test>.

## **TENDINȚE CONTEMPORANE DE INTEGRARE A CONȚINUTURILOR ȘTIINȚIFICE LA DISCIPLINELE NATURII**

**Rezumat.** Acest articol analizează diverse modalități de integrare a conținuturilor științifice a disciplinelor școlare Fizică, Biologie, Chimie. Sunt prezente diverse modalități și tipuri de integrare aplicate în activitățile educaționale.

O modalitate eficientă de integrare a cunoștințelor științifice la disciplinele naturii este proiectul. De asemenea sunt prezentate datele chestionarului privind determinarea nivelului de integrare a cunoștințelor științifice a profesorilor de la disciplina Fizică.

**Cuvinte-cheie:** integrare, integralizare, interdisciplinaritate, curriculum integrat, metoda proiectului, discipline școlare Fizică, Biologie, Chimie.

Organizarea învățământului secundar-general pe disciplinele școlare a condus procesul educațional spre apariția unor probleme:

- Se formează oare în conștiința elevilor un tablou științific unic despre lume? Ce condiții educaționale sunt necesare pentru aceasta?
- Sintetizează oare disciplinele școlare cunoștințe integre despre natură, societate și om?

Astfel, lucrarea dată se referă la integrarea cunoștințelor științifice despre natură, om și societate – în contextul tendințelor moderne înaintate de societate.

Actualmente, integrarea disciplinelor naturii este necesară din următoarele considerente:

- monopolizarea învățământului secundar-general organizat pe discipline școlare, a redus eficiența procesului educațional;
- concurența între disciplinele școlare pentru a obține prioritate;
- fiecare disciplină școlară prezintă un sistem de cunoștințe ce aparține unui anumit domeniu de cunoaștere, din această cauză nu se pretinde la descrierea sistemică a realității.

În aceste condiții apar o serie de probleme referitor la formarea concepției unice despre lume, și anume:

- elevii asimilează cunoștințe dispersate despre lume și legile ei;
- elevii nu stabilesc conexiuni dintre cunoștințele teoretice și problemele practice existente;
- procesul educațional organizat pe discipline

școlare conduce la fragmentarea cunoștințelor științifice și realizarea unui caracter reproductiv al gândirii;

- profesorii întâlnesc și ei dificultăți la utilizarea cunoștințelor din diferite domenii științifice.

Integrarea disciplinelor școlare: *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie, Astronomie* oferă posibilitate de a elabora o metodologie unică de cunoaștere a lumii. O asemenea abordare este descrisă în lucrările următorilor autori: A.И. Гурьев, В.С. Елагина, А.Ф. Зубов, Ц.Б. Кац, И.Е. Карнаух, М.Т. Рахматуллин, В.А. Попков, Л.А. Прояненко, С.А. Старченко, Г.П. Стефанова, Г.Н. Степанова, Л.П. Свитков, А.В. Усова, Т.В. Уткина et al. În aceste lucrări sunt prezentate problemele metodologice privind studierea fizicii în aspect interdisciplinar. Anume formarea cunoștințelor științifice integrate despre natură nu sunt descrise suficient. Nu se evidențiază pe deplin bazele teoretice ale integrării cunoștințelor științifice [1-14].

Evidențiem, astfel câteva modele de integrare a conținuturilor științifice:

- de elaborat o disciplină școlară care va integra conținuturile științifice din diferite domenii de cunoaștere: fizică, chimie, biologie, astronomie. În acest caz conținutul acestei discipline va fi unul calitativ nou.
- de unificat disciplinele școlare dintr-un anumit domeniu de studiu, luând la bază

prioritatea unei discipline școlare de exemplu: *Fizica, Chimia sau Biologia*.

În literatura de specialitate se regăsesc următoarele tipuri de integrare [3]:

- integrarea științelor umaniste și științelor naturii.
- integrarea disciplinelor școlare în baza unor programe cu caracter interdisciplinar elaborate de către profesori.
- integrarea în baza activităților practice comune pentru câteva discipline școlare ce aparțin unui anumit domeniu de cunoaștere științifică;
- integrarea în baza metodelor științifice de cunoaștere: *observarea, experimentul, cercetarea*.

În acest context, se pot evidenția câteva modalități de integrare:

- integrarea obiectivelor educaționale, orientate spre dezvoltarea anumitor particularități ale personalității, ca: *activitate, independență, creativitate*.
- integrarea conținuturilor: *curriculum integrat, proces de formare integrat etc.*
- integrarea în baza tipurilor de lecții: *excursii, conferințe, proiecte*.

La realizarea lecțiilor integrate profesorii recurg la:

- dublarea materiei de studii din diferite discipline școlare.
- extinderea cunoștințelor științifice privind cunoașterea a unor și acelorași noțiuni, fenomene, fapte care se studiază la diferite discipline.

*De exemplu:*

- ✓ studiind teoria cinetico-moleculară se pot folosi cunoștințele elevilor din chimie, și anume: *masa moleculară, atomică și relativă, unitatea atomică de masă, cantitatea de substanță, masă molară și numărul lui Avogadro etc.*).
- ✓ la studierea noțiunilor generale (mișcarea, timpul, spațiul etc.), a unor legi, principii ce cuprind diferite aspecte ale vieții și activității umane.

În literatura de specialitate se reliefează câteva modalități de creare a unei situații problematizate interdisciplinare.

- *Situația neașteptată* – se creează în cazul studierii conținuturilor care conduc la uimirea elevilor.

*De exemplu*, la studierea fenomenelor termice, elevii cunosc că toate corpurile aflându-se mult timp în contact au aceeași temperatură. Se propune

elevilor să măsoare temperatura în diferite locuri ale clasei. Elevii se conving că e una și aceeași. După aceasta se propune elevilor să pipăie diferite corpuri, ce se află pe masa lor. Experiența arată că determinarea temperaturii corpurilor cu ajutorul simțurilor intră în contradicție cu metoda științifică de măsurare.

- *Situația de conflict* – se creează în următoarele cazuri.

a) Existența contrazicerilor între posibilitatea teoretică de rezolvare a problemei pe baza cunoștințelor cu caracter interdisciplinar și imposibilitatea de a realiza practic.

*De exemplu:* „Determinați densitatea planetei, durata zilei a căreia este de 24 ore, dacă la ecuatorul acestei planete corpurile sunt imponderabile”. Teoretic problema se rezolvă, însă practic de verificat e imposibil [6].

b) Contradicția dintre rezultatul practic atins și insuficiența cunoștințelor teoretice la problemă.

*De exemplu*, la întrebarea: „Din ce cauză are loc desfrunzirea copacilor toamna? Elevii răspund că aceasta are loc sub acțiunea forței de greutate”. Din punct de vedere fizic aceasta e corect, dar răspunsul nu e deplin. E necesară aplicarea cunoștințelor din biologie.

c) Situația de negare se creează când elevii – pe baza analizei multilaterale – propun de a demonstra o presupunere, o idee, un proiect etc., neavând argumente.

*De exemplu:* imposibilitatea de a crea a unui motor termic cu capacitatea de funcționă continuă.

d) Situația de a interveni cu presupuneri se creează în cazul când se propune existența unui anumit fenomen sau legi, teorii etc., ce depinde de cunoștințele obținute anterior.

*De exemplu*, studiind tema: „Fenomenul inducției electromagnetice”, profesorul poate înainta următoarea presupunere: „Cunoaștem că apariția curentului electric conduce la apariția câmpului magnetic. Această afirmație o inversăm: se poate de creat curent electric în conductor cu ajutorul câmpului magnetic?”.

e) Situația nedeterminării apare când elevilor li se propun sarcini cu date insuficiente sau în exces.

*De exemplu:* „Se va observa oare desenul, dacă el va fi acoperit cu sticlă mată?”. Nedeterminarea constă în faptul că în problemă nu se precizează partea cu care se așează sticla: mată sau străvezie.

Legăturile interdisciplinare presupun coordonarea conținutului învățământului la diferite discipline școlare, selectarea materiei de studiu, care se determină de scopurile comune ale predării-învățării, precum și evidențierea optimă a problemelor educaționale condiționate de specificul disciplinei școlare. Se ia în considerare continuitatea dintre discipline, atât în conținut, cât și în organizarea procesului educațional.

Proiectele interdisciplinare servesc drept factori de integrare în învățământul secundar-general, ajutând să fie înlăturate divizarea și fragmentarea procesului predării-învățării. Integrarea cunoștințelor în baza proiectelor de cercetare conduce la o mai bună înțelegere a lor, amplifică motivarea și activitatea elevilor în procesul educațional. Proiectele interdisciplinare de cercetare oferă posibilitatea de a studia o problemă sub diferite aspecte de cunoaștere, ceea ce necesită integrarea cunoștințelor.

Un exemplu de proiect de cercetare interdisciplinar a fost realizat în liceul teoretic din or. Tiraspol cu tema: „*Catastrofa de la Cernobil*”, clasa a XI-a, cu profil fizico-matematic.

Pregătirea și realizarea proiectului de cercetare se desfășoară în următoarele etape.

➤ Etapa de pregătire.

- a) alegerea temei ce dă posibilitate de a folosi cunoștințele din fizică, biologie, chimie;
- b) înaintarea problemei de cercetare. În acest caz întrebările se clasifică în dependență de cerințele disciplinei școlare:

➤ Prima grupă – *Fizica*:

1. Studiarea principiului de lucru al reactorului nuclear.
2. Analiza etapelor de transformări ale energiei nucleare în energie electrică.
3. Determinarea posibilității de realizare a reacțiilor termonucleare dirijate.

➤ A doua grupă – *Biologia și Chimia*:

1. Stațiile atomice și ocrotirea mediului ambiant.
2. Interacțiunea radiației cu substanțele.
3. Acțiunea biologică a radiației asupra ființelor vii.
4. Determinarea consecințelor catastrofei de la Cernobil pentru societate.

➤ Etapa de planificare

- a) precizarea produsului final (forma prezentării rezultatelor);
- b) determinarea modalităților de selectare și analiză a informației.

➤ Etapa de cercetare.

- a) selectarea informației, rezolvarea problemei intermediare;
- b) formele de lucru de bază: interviu, studierea conținutului științific, istorismul.

➤ Evaluarea rezultatelor finale la etapa susținerii proiectului.

Cu scopul de a determina nivelul de pregătire a profesorilor în domeniul integrării cunoștințelor științifice, au fost chestionați profesorii de la cursurile de formare continuă de la disciplina *Fizică* (IȘE). Rezultatele acestei chestionări sunt prezentate în tabel.

No	Întrebarea	Răspunsuri corecte
1.	<i>Din ce substanțe sunt alcătuite semințele plantelor?</i>	25%
2.	<i>Din ce cauză animalele maritime pot avea o greutate de câteva ori mai mare decât animalele terestre? De exemplu, greutatea balenei este de 30 de ori mai mare decât greutatea medie a unui elefant.</i>	75%
3.	<i>Din ce cauză unii pești în mișcare rapidă apropiere aripioarele de corp?</i>	83,3%
4.	<i>Din ce cauză castraveții întotdeauna au o temperatură mai joasă cu 1-2 °C decât mediul înconjurător?</i>	50%
5.	<i>Agronomul, aflând că noaptea se așteaptă înghețuri, a dat dispoziție să se ude seara legumele. De ce?</i>	41,7%
6.	<i>Din ce cauză roua pe frunzele multor plante se adună în picături, și nu se distribuie pe toată suprafața frunzei.</i>	58,3%
7.	<i>Din ce cauză pentru acoperirea galvanică mai frecvent se folosește nichel și crom?</i>	33,3%
8.	<i>Există scoici, în care se aude un zgomot, dacă le atașați la ureche. Care este originea acestui zgomot?</i>	50%
9.	<i>Cum se poate verifica capacitatea de orientare a liliacilor în spațiu?</i>	41,7%
10.	<i>Din ce cauză se schimbă culoarea aripilor insectelor, dacă le privim sub diferite unghiuri de vedere?</i>	33,3%
11.	<i>Este cunoscut faptul că creșterea plantelor are loc în principiu noaptea. Ce proces are loc ziua?</i>	83,3%

În medie au răspuns corect 52,3%. Deci apare problema pregătirii profesorilor în domeniul integrării cunoștințelor științifice. Modernizarea actuală a sistemului de învățământ secundar general înaintază sarcini noi pentru învățământul superior, cerințe noi pentru pregătirea profesională a viitorilor profesori.

Una din căile de rezolvare a acestei probleme în instituția de învățământ superior poate fi elaborarea unor tehnologii care să îmbine formele noi și tradiționale de predare-învățare, precum ar fi: organizarea și realizarea prelegerilor, seminarelor științifice, lucrărilor de laborator, cu scopul utilizării tehnologiilor informaționale noi și, respectiv cu mijloace programate de formare.

**În concluzie**, pentru realizarea principiului de predare-învățare integrată este necesar de a îndeplini următoarele condiții:

- determinarea bazelor didactice ale integrării disciplinelor reale în învățământul secundar general;
- cercetarea specificului elaborării unei discipline școlare integrate;
- elaborarea unui curriculum integrat „Omul și natură”, pentru clasele a X-a – a XII-a: *Fizică, Biologie, Chimie și Astronomie*;
- elaborarea recomandărilor metodice cu privire la realizarea didactică a disciplinei școlare integrate;
- crearea bazei materiale pentru realizarea experimentelor.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Botgros I., Gheorghita E., Cosiuc V. *Lecția-conferință: activitate didactică eficientă în formarea integrată a cunoștințelor științifice*. In: *Fizica și tehnologiile moderne: Materialele colocviului Internațional de Fizică „Evrika!”*. Chișinău, 2016, p. 156-160;
2. Гурьев А.И. *Методологические основы построения и реализации дидактической системы межпредметных связей в курсе физики средней школы*: Автореф. дис. д-ра пед. наук. Челябинск, 2002;
3. Елагина В.С. *Теоретико-методические основы подготовки учителей естественно-научных дисциплин к деятельности по реализации межпредметных связей в школе*. Москва, Педагогика, 2003;
4. Зубов А.Ф. *Влияние межпредметных связей физики с биологией на развитие интереса к будущей профессии у слушателей подготовительного отделения медресы*: Дис. канд. пед. наук. Челябинск, 1985;
5. Карнаух И.Е. *Методика формирования физических понятий у студентов педагогического вуза в условиях реализации межпредметных связей физики и биологии*: Автореф. дис. канд. пед. наук. Челябинск, ЧГПУ, 2003;
6. Кац Ц.Б. *Биофизика на уроках физики: из опыта работы*: кн. для учителя. 2-е изд., перераб. Москва, Просвещение, 1988;
7. Нормурадов О. *Изучение вопросов биофизики в курсе физики средней школы как одно из средств ориентации учащихся на медицинские профессии*: Автореф. дис. канд. пед. наук. Челябинск, 1985;
8. Попков В.А., Похлебаев С.М. *Межпредметные связи курсов биологии и физики при опережающем изучении физики: монография*. Челябинск, Изд-во ЧГПУ, 2006;
9. Проценкова Л.А., Стефанова Г.П., Крутова И.А. *Уроки физики по теме „Тепловые явления”: учебное пособие для студентов физико-математических факультетов педагогических университетов*. Астрахань, Изд-во Астрахан. гос. ун-та, 2003;

10. Рахматуллин М.Т. *Межпредметные связи физики, химии и биологии при изучении фундаментальных естественно-научных теорий в профильной школе*: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Стерлитамак, 2007;
11. Свитков Л.П. *Обучение термодинамике и молекулярной физике в средней школе*: Автореф. дисс. докт. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1988;
12. Старченко С.А. *Методика обучения биофизике в профильном образовательном учреждении*. Челябинск, ЧГПУ, 2005;
13. Степанова Г.Н. *Сборник задач по физике. 9–11 класс*. 3-е изд. Москва, Издательство Просвещение, 2000;
14. Усова А.В. *Новая концепция естественно-научного образования и педагогические условия ее реализации*. 3-е изд., доп. Челябинск, Изд-во ЧГПУ, 2000;
15. Уткина Т.В. *Интеграция физики и биологии при изучении термодинамических систем в классах естественно-научного профиля*: Автореферат и дис. канд. пед. наук. Москва, МПГУ, 2014.



## MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA ACADEMIA DE ȘTIINȚE A MOLDOVEI INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

### CURRICULUM PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ *ETICA VIEȚII DE FAMILIE* Clasele a X-a – a XII-a

#### AUTORI:

**Rodica Solovei**, *doctor în istorie, conferențiar cercetător*,  
Institutul de Științe ale Educației;  
**Sergiu Boldirescu**, *doctorand*,  
Institutul de Științe ale Educației.

#### PRELIMINARII

Familia este mediul în care venim pe lume și ne formăm ca personalități. Este locul unde găsim înțelegere, liniște și soluții la problemele care ne frământă sau cu care ne confruntăm. Cu condiția ca familia să se bazeze pe respect și dragoste, iar între membrii acesteia să existe o comunicare constructivă.

Un sondaj realizat recent în Republica Moldova în rândurile adolescenților, tinerilor și a familiștilor debutanți a demonstrat că 92% din subiecții investigați au plasat familia printre primele trei valori importante pentru ei [9, p. 4], iar 83% din subiecți susțin necesitatea studierii disciplinelor care țin de problematica vieții de familie, etica și psihologia vieții de familie, conflictologia familiei [*Ibidem*].

A fi un bun familist și un bun părinte este o misiune nobilă care necesită, pe lângă o pregătire anterioară în acest scop, multă dăruire, dragoste, perseverență, muncă și învățare permanentă.

Curriculumul *Etica vieții de familie* își propune să răspundă unei nevoi reale a societății noastre, și anume educația tinerilor pentru viața de familie, pentru conștientizarea calității de bun familist și părinte competent, pentru înțelegerea rolului pe care îl are familia în viața omului.

Conform Codului Educației, politica educațională în Republica Moldova trebuie să asigure formarea conștiinței și a identității naționale, promovarea valorilor general-umane și a aspirațiilor de integrare europeană ale societății [5].

În acest context, educația pentru familie are un rol important în realizarea dezideratelor sus-menționate, căci importanța familiei în formarea și devenirea personalității umane este incontestabilă.

Actualitatea și necesitatea introducerii disciplinei *Etica vieții de familie* este determinată, inclusiv, de următoarele argumente [4, p. 16]:

- în ultimele decenii ale secolului XX au fost identificate noi tipuri de probleme sociale, între care problema deteriorării familiei;
- imperativul dezvoltării adecvate a familiei este formulat în programele și recomandările UNESCO, definit în anul 1978 și promovat de această organizație internațională după 1990, în formula educație pentru viața privată;
- desemnarea unui domeniu separat și foarte important al educației - educația pentru viața de familie și economia modernă, considerat prioritar pentru perioada 2001-2020;

- cercetările psihopedagogice din domeniul educației sexuale reflectă ideea conform căreia revoluția sexuală n-a soluționat problema fericirii umane și n-a contribuit la consolidarea familiei.

Actualitatea disciplinei este determinată, de asemenea, de Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, care conturează un „profil de formare europeană” pentru absolvenți structurat pe opt domenii de competențe-cheie [18]. Din această perspectivă, disciplina opțională *Etica vieții de familie*, prin finalitățile proiectate, contribuie la formarea competențelor stabilite de Comisia Europeană, în special a celor raportate la domeniile:

- Competențe sociale și civice;
- Sensibilizare și exprimare culturală;
- Comunicare în limba maternă;
- A învăța să înveți.

Disciplina opțională *Etica vieții de familie* este parte componentă a ariei curriculare *Educație socioumanistică* și i se alocă 1 oră pe săptămână.

Curriculumul pentru disciplina opțională *Etica vieții de familie*, clasele X – XII, se adresează cadrelor didactice care se vor angaja în predarea disciplinei respective, autorilor de manuale, de ghiduri metodologice și alte auxiliare didactice, factorilor de decizie, părinților, dar și profesorilor care predau alte discipline școlare.

#### ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de învățare	Nr. de ore pe an
Disciplină opțională	Educație socioumanistică	X	3	35
		XI	3	35
		XII	3	34

#### I. CONCEPȚIA DIDACTICĂ A DISCIPLINEI OPȚIONALE

Disciplina opțională *Etica vieții de familie* are statut de disciplină opțională ca parte componentă a Curriculumului la decizia școlii și se adresează elevilor de liceu.

Scopul disciplinei *Etica vieții de familie* rezidă în formarea–dezvoltarea personalității elevului în corespundere cu valorile familiale, naționale și general-umane, în vederea conștientizării rolului familiei în viața omului și asumării responsabile în viitor a competenței parentale.

La elaborarea curriculumului opțional de *Etica vieții de familie* s-au luat în considerare următoarele aspecte ale instruirii și educației:

- compatibilizarea curriculumului de *Etica vieții de familie* cu profilul european de formare a tinerilor prin sistemul de competențe-cheie;
- racordarea curriculumului la cerințele Planului-cadru;
- aplicarea proiectării curriculare centrate pe formarea de competențe;
- valorificarea principiului inter/transdisciplinarității;
- recomandarea unor strategii de predare–învățare–evaluare care să contribuie la realizarea unui demers didactic centrat pe achiziție de cunoștințe, exersare de capacități și manifestare de atitudini și comportamente.

Disciplina *Etica vieții de familie* are menirea de a contribui la dezvoltarea competențelor pentru viață ale elevilor – o necesitate și un deziderat ale societății contemporane, reflectate și de politicile educaționale europene. Propunerea disciplinei respective pentru treapta de liceu urmărește, pe de o parte, asigurarea unui nivel de pregătire pentru viața de familie a tuturor elevilor, iar pe de altă parte, crearea condițiilor optime pentru studiul conținuturilor tematice, prin maturizarea cognitivă, socială și afectivă a tinerilor. Premisele de la care s-a pornit au fost acelea că pregătirea mai bună pentru viața de familie și pentru rolurile parentale va duce la o mai bună integrare socială a tinerilor și la construirea unei vieți de familie echilibrate și armonioase.

Unitățile de conținut prezentate în curriculum au un caracter orientativ. Profesorul este cel care va determina modul de studiere a conținuturilor, în ce măsură pot fi aprofundate anumite teme, în funcție de interesele și de specificul contingentului de elevi.

Activitățile realizate în cadrul orelor pot fi suplimentate cu activități formativ - educative extrașcolare, desfășurate în parteneriat cu familiile.

Studierea disciplinei *Etica vieții de familie* se întemeiază pe **următoarele principii**:

- principiul axiologic;
- principiul învățării centrate pe elev;
- principiul coerenței intra- și interdisciplinare, intra- și intercurriculare;
- principiul accesibilității;
- principiul axării educației pe valorile universale și cele naționale, valorile eticii creștine;
- principiul învățării prin acțiune;
- principiul creării unui mediu de susținere pentru elev;
- principiul participării conștiente și active;
- principiul abordării educației din perspectiva noilor educații și a educației permanente;
- principiul respectării autonomiei și libertății individuale.

## **II. COMPETENȚE-CHEIE / TRANSVERSALE**

1. Competențe de comunicare în limba română;
2. Competențe de comunicare în limba maternă;
3. Competențe de comunicare în limbi străine;
4. Competențe în matematică, științe și tehnologie;
5. Competențe digitale;
6. Competența de a învăța să înveți;
7. Competențe sociale și civice;
8. Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
9. Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

## **III. COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE PENTRU TREAPTA LICEALĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

1. Competențe de a comunica argumentat în limba română în situații reale ale vieții.
2. Competențe de a comunica argumentat în limba maternă în situații reale ale vieții.
3. Competențe de a comunica corect în limbi străine în situații reale ale vieții.
4. Competențe de a dobândi și a valorifica cunoștințe fundamentale din domeniile Matematică, Științe și Tehnologii.
5. Competențe de a crea documente în domeniul comunicativ și informațional și a utiliza serviciile electronice, inclusiv rețeaua Internet, în situații reale.
6. Competențe de a stăpâni metodologia de integrare a cunoștințelor de bază despre natură, om și societate, în scopul satisfacerii nevoilor și acționării pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale.
7. Competențe de a colabora în grup/echipă, a preveni situațiile de conflict și a respecta opiniile semenilor săi.
8. Competențe de a manifesta o poziție activă civică, solidaritate și coeziune socială pentru o societate nondiscriminatorie.
9. Competențe de a acționa în diferite situații de viață, în baza normelor și valorilor moral-spirituale.
10. Competențe de a stăpâni cunoștințe și abilități de antreprenariat, în condițiile economiei de piață, în scopul autorealizării în domeniul antreprenorial.
11. Competențe de a-și alege conștient viitoarea arie de activitate profesională.
12. Competențe de a se orienta în valorile culturii naționale și ale culturilor altor etnii, în scopul aplicării lor creative și autorealizării personale.
13. Competențe de toleranță în receptarea valorilor interculturale.

**IV. COMPETENȚELE SPECIFICE ȘI SUB-COMPETENȚELE  
DISCIPLINEI OPȚIONALE *ETICA VIETII DE FAMILIE***

**Clasa a X-a**

**CS1. Valorificarea resurselor de învățare pentru înțelegerea conceptului și a caracteristicilor definitorii ale familiei.**

- 1.1. Determinarea caracteristicilor familiei în context istoric și biblic.
- 1.2. Utilizarea critică a surselor de documentare pentru deosebirea valorilor și a pseudovalorilor pentru o căsnicie și o familie fericită.

**CS2. Integrarea în propriul sistem de valori, atitudini și comportamente a achizițiilor specifice educației pentru familie.**

- 2.1. Explicarea necesității familiei în perpetuarea omenirii.
- 2.2. Analiza unor modele de familii din comunitatea locală–promotoare de valori.

**CS3. Exersarea demersurilor de valorificare a învățăturilor despre familie în viața personală, familială și socială.**

- 3.1. Aprecierea instituției căsătoriei și a implicațiilor ei juridice în societatea contemporană.
- 3.2. Susținerea argumentată a opiniei proprii privind rolul familiei în contextul societății contemporane.
- 3.3. Asumarea conștientă a învățăturii despre familie în viața personală, familială și a comunității.

**Clasa a XI-a**

**CS1. Valorificarea resurselor de învățare pentru înțelegerea conceptului și a caracteristicilor definitorii ale familiei.**

- 1.1. Aprecierea instituției familiei ca loc unde se învață a iubi.
- 1.2. Utilizarea critică a surselor de documentare pentru înțelegerea teoriilor iubirii.
- 1.3. Evaluarea consecințelor negative ale comportamentelor ce încalcă normele iubirii altruiste.

**CS2. Integrarea în propriul sistem de valori, atitudini și comportamente a achizițiilor specifice educației pentru familie.**

- 2.1. Caracterizarea stilurilor parentale și consecințelor acestora asupra dezvoltării copilului.
- 2.2. Elaborarea unor norme etice de conduită în relația părinte-copil.
- 2.3. Manifestarea prin propriul comportament a atitudinii de stimă și respect față de părinți și buneii.

**CS3. Exersarea demersurilor de valorificare a învățăturilor despre familie în viața personală, familială și socială.**

- 3.1. Analiza surselor de documentare despre familia contemporană.
- 3.2. Exprimarea judecăților de valoare privind acțiunile reprobabile din cadrul familiei contemporane.
- 3.3. Asumarea conștientă a învățăturii despre familie în viața personală, familială, a comunității.

**Clasa a XII-a**

**CS1. Valorificarea resurselor de învățare pentru înțelegerea conceptului și a caracteristicilor definitorii ale familiei.**

- 1.1. Analiza surselor de specialitate despre reglementările juridice privind familia.
- 1.2. Utilizarea critică a surselor de documentare privind deosebirea valorilor și a pseudovalorilor pentru o căsnicie și o familie fericită.

**CS2. Integrarea în propriul sistem de valori, atitudini și comportamente a achizițiilor specifice educației pentru familie.**

- 2.1. Exprimarea judecăților de valoare privind raportul dintre viața de familie și carieră.
- 2.2. Elaborarea unui program de acțiuni privind combaterea violenței domestice.

**CS3. Exersarea demersurilor de valorificare a învățăturilor despre familie în viața personală, familială și socială.**

- 3.1. Prezentarea unor modele de comportament etic în familia tânără.

- 3.2. Manifestarea atitudinii de combatere a conflictelor deconstrucive din familie și a violenței în familie.  
3.3. Asumarea conștientă a învățaturii despre familie în viața personală, familială, a comunității.

### V. REPARTIZAREA CONȚINUTULUI PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI DE TIMP

#### Clasa a X-a

Nr.	Unitatea de învățare	Nr. de ore
	<i>Introducere</i>	1
1.	Apariția și evoluția familiei	10
2.	Căsătoria – drepturi și obligații	12
3.	Familia – un mediu de promovare a valorilor	12
<b>Total</b>		<b>35 ore</b>

#### Clasa a XI-a

Nr.	Unitatea de învățare	Nr. de ore
	<i>Introducere</i>	1
1.	Arta de a iubi	10
2.	Arta de a fi părinte	12
3.	Familia contemporană: între tradiție și modernitate	12
<b>Total</b>		<b>35 ore</b>

#### Clasa a XII-a

Nr.	Unitatea de învățare	Nr. de ore
	<i>Introducere</i>	1
1.	Familia modernă: dragoste și responsabilitate	10
2.	Conflictele în familie și violența domestică	11
3.	Arta comportamentului familial	12
<b>Total</b>		<b>34ore</b>

### VI. COMPETENȚE SPECIFICE, SUB-COMPETENȚE, CONȚINUTURI, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE

#### Clasa a X-a

CS	Subcom- petențe	Unitatea de învățare	Nr. de ore	Activități de învățare-evaluare recomandate
CS2	2.1	Introducere	1	✓ Discuție dirijată; ✓ vizionarea și comentarea unor secvențe video tematice.
		<b>Unitatea de învățare nr. 1. Apariția și evoluția familiei</b>	10	
CS1	1.1–1.2	- Repere istorice și biblice în apariția și dezvoltarea familiei. - Familia în preistorie. - Familia în epoca antică. - Familia în epoca medievală. - Familia în epoca modernă. - Familia în epoca contemporană. - <b>Studiu de caz:</b> Instituția familiei în localitatea mea.		✓ Cercetarea surselor tematice cu referire la familie; ✓ exerciții de formulare argumentată a opiniei personale; ✓ discuții dirijate; ✓ vizionarea filmelor tematice; ✓ proiect; ✓ joc de rol; ✓ studiu de caz; ✓ elaborarea portofoliului.
		<b>Unitatea de învățare nr. 2. Căsătoria – drepturi și obligații</b>	12	

**POLITICI EDUCAȚIONALE**

CS2	2.1-2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cum îmi aleg viitorul soț/soție? Cum să întemeiez o familie?</li> <li>- Căsătoria civilă și cea religioasă.</li> <li>- Căsătoria de probă –o concepție deviantă despre familie.</li> <li>- Concubinajul – o formă de erodare și destrămarea a familiei.</li> <li>- Rolul fiecăruia dintre parteneri, ca viitor soț/soție.</li> <li>- Egalitatea soților în relațiile familiale.</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> O familie armonioasă din localitatea mea–model demn de urmat pentru mine.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Exerciții de analiză a exemplelor de căsnicie fericită;</i></li> <li>✓ <i>discuții dirijate;</i></li> <li>✓ <i>vizionarea și comentarea unor secvențe video tematice;</i></li> <li>✓ <i>exerciții de determinare a relațiilor cauză – efect ale practicilor comportamentale străine unei familii armonioase;</i></li> <li>✓ <i>dezbatere tematice în baza unor materiale controversate din mass-media;</i></li> <li>✓ <i>masă rotundă tematică;</i></li> <li>✓ <i>discuție – panel;</i></li> <li>✓ <i>studiu de caz;</i></li> <li>✓ <i>elaborarea portofoliului.</i></li> </ul>
		<b>Unitatea de învățare nr. 3.</b>	12	
		<b><i>Familia –un mediu de promovare a valorilor</i></b>		
CS3	3.1-3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia sănătoasă – pilon fundamental al unei societăți prospere.</li> <li>- Valorile familiale: dragostea și respectul, comunicarea, prietenia, munca etc.</li> <li>- Valori materialiste ale familiei: între echilibru și patima banului.</li> <li>- Conflictul de valori între membrii familiei: căi de depășire.</li> <li>- Rolul familiei în perpetuarea valorilor neamului.</li> <li>- Valori creștine ale familiei și practici contrare acestora.</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> Patrimoniul cultural și spiritual al familiei mele/din comunitate.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Exerciții de autoevaluare a propriului comportament;</i></li> <li>✓ <i>exersarea unor conduite de manifestare a învățării despre familie;</i></li> <li>✓ <i>amenajarea, organizarea expozițiilor - foto tematice;</i></li> <li>✓ <i>interviu;</i></li> <li>✓ <i>dezbatere tematică;</i></li> <li>✓ <i>proiect;</i></li> <li>✓ <i>studiu de caz;</i></li> <li>✓ <i>întâlniri cu persoane-resursă;</i></li> <li>✓ <i>elaborarea portofoliului.</i></li> </ul>
<b>Total</b>			<b>35 ore</b>	

**Clasa a XI-a**

CS	Sub-competențe	Unitatea de învățare	Nr. de ore	Activități de învățare-evaluare recomandate
CS1	1.1	<i>Introducere</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Conversație euristică;</i></li> <li>✓ <i>exerciții de formulare argumentată a opiniei personale.</i></li> </ul>
		<b>Unitatea de învățare nr. 1</b> <b><i>Arta de a iubi</i></b>	10	

CS1	1.1-1.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este oare iubirea o artă?</li> <li>- Teoriile iubirii. Iubirea ca răspuns la problemele existenței umane.</li> <li>- Tipurile de iubire.</li> <li>- Familia-locul unde învăț a iubi.</li> <li>- Iubirea între eros și agapis.</li> <li>- Psihologia patimii desfrânării.</li> <li>- Mrejele iubirii de plăcere.</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> o istorie de iubire care a dăinuit peste ani.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cercetarea surselor tematice cu referire la familie;</li> <li>✓ exerciții de formulare argumentată a opiniei personale;</li> <li>✓ vizionarea filmelor tematice;</li> <li>✓ joc de rol;</li> <li>✓ exerciții de analiză a exemplurilor de căsnicie fericită;</li> <li>✓ discuții dirijate tematice;</li> <li>✓ vizionarea și comentarea unor secvențe video tematice;</li> <li>✓ exerciții de determinare a relațiilor cauză – efect ale practicilor comportamentale străine unei familii armonioase;</li> <li>✓ dezbateri în baza unor materiale controversate din mass-media;</li> <li>✓ masă rotundă tematică ;</li> <li>✓ discuție –panel.</li> </ul>
		<b>Unitatea de învățare nr. 2.</b> <b>Arta de a fi părinte</b>	12	
CS2	2.1-2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copilul– rodul iubirii părinților și darul divin.</li> <li>- Iubirea parentală.</li> <li>- Responsabilitatea părinților pentru copii.</li> <li>- Copiii și datorii lor.</li> <li>- Iubirea copilului față de părinți și frați.</li> <li>- Relația dintre bunici și nepoți.</li> <li>- Familia, școala, Biserica și comunitatea – medii de educare a copilului.</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> Părintele –primul model al copilului.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vizionarea și comentarea unor secvențe video tematice;</li> <li>✓ Exerciții de determinare a relațiilor cauză–efect ale practicilor comportamentale străine unei familii armonioase;</li> <li>✓ dezbateri în baza unor materiale controversate din mass-media;</li> <li>✓ masă rotundă tematică;</li> <li>✓ discuție –panel.</li> </ul>
		<b>Unitatea de învățare nr. 3.</b> <b>Familia contemporană: între tradițional și modern</b>	12	
CS3	3.1-3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia în lumea contemporană.</li> <li>- Familia în tradiția creștină.</li> <li>- Tradiție și modernitate în familia creștină.</li> <li>- Familia și provocările secolului XXI.</li> <li>- Acțiuni reprobabile în viața tinerei familii (<i>violența domestică, abandonul copiilor, divorțul etc.</i>).</li> <li>- Familia și mass-media.</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> Portretul ideal al familiei.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exerciții de autoevaluare a propriului comportament</li> <li>✓ exersarea unor conduite de manifestare a învățaturii despre familie;</li> <li>✓ interviu;</li> <li>✓ dezbateri tematice;</li> <li>✓ elaborarea expozițiilor foto tematice;</li> <li>✓ studiu de caz;</li> <li>✓ proiect;</li> <li>✓ întâlniri cu persoane-resursă.</li> </ul>
<b>Total</b>			<b>35 ore</b>	

**Clasa a XII-a**

CS	Sub-competențe	Unitatea de învățare	Nr. de ore	Activități de învățare–evaluare recomandate
CS1	1.1	Introducere	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discuție dirijată;</li> <li>✓ studiu de caz.</li> </ul>

**POLITICI EDUCAȚIONALE**

		<b>Unitatea de învățare nr. 1. Familia modernă: dragoste și responsabilitate</b>	10	
CS1	1.1-1.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dragostea autentică – temelia unei familii armonioase.</li> <li>- Condițiile legale pentru întemeierea unei familii.</li> <li>- Drepturile și obligațiunile patrimoniale și nepatrimoniale ale soților.</li> <li>- Relațiile juridice dintre părinți și copii.</li> <li>- Cariera și viața de familie. Cum împăcăm viața de familie cu cea profesională?</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> Reglementări juridice privind familia.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cercetarea surselor tematice cu referire la familie;</li> <li>✓ exerciții de formulare argumentată a opiniei personale;</li> <li>✓ discuții dirijate tematice;</li> <li>✓ vizionarea filmelor tematice;</li> <li>✓ joc de rol;</li> <li>✓ exerciții de analiză a exemplelor de îmbinare reușită a vieții de familie cu cariera;</li> <li>✓ discuție-panel.</li> </ul>
		<b>Unitatea de învățare nr. 2. Conflictele în familie și violența domestică</b>	12	
CS2	2.1-2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conflictul și structura sa.</li> <li>- Premize și cauze ale declanșării conflictelor în familie.</li> <li>- Căi de soluționare constructivă a conflictelor de familie.</li> <li>- Violența în familie. Tipuri de violență intrafamilială</li> <li>- Consecințe ale violenței domestice asupra membrilor familiei.</li> <li>- Modalități de prevenire și combatere a actelor de violență domestică.</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> Exemple de bune practici în combaterea violenței domestice.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vizionarea și comentarea unor secvențe video tematice;</li> <li>✓ exerciții de determinare a relațiilor cauză – efect ale practicilor comportamentale străine unei familii armonioase;</li> <li>✓ dezbateri în baza unor materiale controversate din mass-media;</li> <li>✓ masă rotundă tematică.</li> </ul>
		<b>Unitatea de învățare nr. 3. Arta comportamentului familial</b>	12	
CS3	3.1-3.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deosebirea valorilor de pseudovalori pentru o căsnicie fericită.</li> <li>- Familia în contextul eticii creștine.</li> <li>- Importanța păstrării echilibrului moral în viața de familie.</li> <li>- Cultura comunicării în familie și cu rudele.</li> <li>- Bunele maniere în viața de familie.</li> <li>- Strategii pozitive de educație parentală.</li> <li>- <b>Studiu de caz:</b> Codul etic al tinerei familii.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interviu;</li> <li>✓ dezbateri tematică;</li> <li>✓ exerciții de autoevaluare a propriului comportament;</li> <li>✓ exersarea unor conduite de manifestare a învățaturii despre familie;</li> <li>✓ elaborarea expozițiilor foto tematice;</li> <li>✓ portofoliu tematic;</li> <li>✓ proiect;</li> <li>✓ studiu de caz;</li> <li>✓ întâlniri cu persoane-resursă.</li> </ul>
<b>Total</b>			<b>35 ore</b>	



### **VII. SUGESTII METODOLOGICE**

Conținuturile propuse în prezentul curriculum sunt organizate pe domenii tematice. O parte dintre acestea le continuă pe cele abordate la nivelul claselor V-IX, la disciplinele *Istorie, Geografie, Educație civică, Religie* etc.

Temele au fost proiectate din perspectiva următoarelor principii:

- accentuarea caracterului pragmatic al conținuturilor, prin centrarea pe dezvoltarea de atitudini și de comportamente;
- referirea la aspecte actuale din viața personală a adolescenților, din viața familială, precum și a comunității;
- corelarea cunoștințelor specifice disciplinei cu cele dobândite la alte discipline de studiu, mai ales la nivelul ariei curriculare *Educație Socioumanistică (Istorie, Geografie, Educație civică, Religie)*.

Prezentul curriculum este conceput într-o manieră flexibilă, care permite profesorului libertatea de opțiune în abordarea demersului didactic prin:

- alegerea succesiunii unităților de învățare sau a temelor, în funcție de caracteristicile clasei, cu condiția respectării logicii interne a domeniului și a parcurgerii integrale a materiei prevăzute în curriculum;
- aplicarea unor metode, activități de învățare și de evaluare adecvate particularităților elevilor și ale clasei, precum și în concordanță cu finalitățile curriculare.

Curriculumul orientează proiectarea, organizarea și desfășurarea procesului educațional la disciplină, în contextul unei pedagogii centrate pe formarea de competențe. În această ordine de idei strategiile didactice proiectate în curriculum și valorificate la ore vor fi racordate la metodologia formării-dezvoltării-evaluării competențelor școlare. Astfel, profesorii vor implementa demersul didactic, în scopul stabilirii unor conexiuni între *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța să trăiești împreună cu alții*, un accent deosebit urmând a fi pus pe formarea de valori, atitudini și comportamente.

Profesorul va aplica în cadrul orelor metodele prin care elevii vor dobândi, în special cunoștințe funcționale, prin intermediul cărora acestora li se vor propun sarcini de lucru în vederea dezvoltării unor capacități și formării de valori și atitudini. Metodologia formării-dezvoltării-evaluării competențelor prevede obligatoriu identificarea/crearea unor situații de integrare, a unor situații-problemă legate de cotidian (autentice), pe care elevul le rezolvă, mobilizându-și resursele interne, adică cunoștințele, capacitățile și atitudinile achiziționate și exersate la ore. Prin urmare, profesorul va avea grijă să creeze elevului oportunități ca ceea ce învață la ore să aplice în plan social, în viața de zi cu zi, sub forma unor comportamente constructive, care au la bază un sistem de valori și atitudini.

Se recomandă utilizarea unor activități de învățare, precum:

- cercetarea surselor tematice cu referire la familie;
- exerciții de formulare argumentată a opiniei personale;
- vizionarea filmelor tematice;
- discuții dirijate tematice;
- exerciții de autoevaluare a propriului comportament;
- exersarea unor conduite de manifestare a învățăturii despre familie;
- amenajarea, organizarea expozițiilor foto tematice;
- realizarea interviului;
- studiu de caz;
- întâlniri cu persoane-resursă.
- utilizarea calculatorului și a altor mijloace audiovizuale pentru documentarea pe o temă dată; etc.

Pentru aplicarea eficientă la orele de *Etica vieții de familie* a metodologiei formării-dezvoltării-evaluării de competențe, profesorul poate utiliza cadrul de învățare ERRE: *Evocare, Realizarea sensului, Reflecție, Extindere*.

La etapa de *Evocare* profesorul va aplica metode pentru a identifica nivelul de cunoaștere și înțelegere de către elevi a ceea ce vor urma să învețe la oră, dar și pentru a stabili nevoile, interesele acestora raportate la tema nouă. La această etapă, așadar, este pusă în valoare experiența elevului, cunoștințele lui anterioare, care vor reprezenta o punte de trecere la tema nouă. Este foarte important ca la această etapă profesorul să capteze atenția elevilor, să le trezească interesul, motivația pentru subiectul lecției. Profesorul poate aplica

la această etapă metodele: asaltul de idei, discuția dirijată, studiul de caz, *știu-vreau să știu-am învățat*, gândește-perechi-prezintă, acrostihul, audiția muzicală etc.

*Realizarea sensului* reprezintă etapa lecției ce vizează lucrul cu informația nouă. Însă doar transmiterea, explicarea informației noi nu asigură pe deplin înțelegerea ei de către elev. În acest sens este important ca profesorul să mențină implicarea elevilor în activitatea de învățare prin formulare de sarcini care ar facilita contactul cu informația nouă și procesarea acesteia. Elevii vor fi solicitați să studieze diverse surse, să demonstreze ascultare activă, să descrie, să interpreteze, să comenteze, să analizeze materialul nou. În cadrul acestei etape pot fi valorificate metodele: SINELG, ciorchinele, graficul T, diagrama Venn, mozaicul, prelegerea cu elemente interactive, explozia stelară, demonstrația, harta povestirii, agenda cu notițe paralele, jocul de rol, instruirea asistată la calculator, învățarea prin descoperire, lectura ghidată, lucrul cu documentul, problematizarea, valorificarea resurselor comunității etc.

A treia etapă a cadrului – *Reflecția* – este una foarte importantă, dat fiind că la această etapă are loc consolidarea, generalizarea celor învățate, formarea de atitudini, acțiuni ce vor condiționa, ulterior, manifestarea de comportamente. Prin realizarea sarcinilor propuse, elevii vor învăța să ia decizii, să aprecieze, să rezolve situații-problemă, studii de caz etc. În așa mod elevii își vor restructura schemele cognitive inițiale și vor înțelege că tema studiată este valoroasă și utilă. La această etapă profesorul poate utiliza metodele: cubul, valorificarea resurselor comunității, algoritmizarea, studiul de caz, turul galeriei, posterul, problematizarea, arborele ideilor, argumentarea, acvariul, cercetarea (în grup și individuală) etc.

Pentru ca modelul comportamental proiectat la oră să poată fi exersat de elevi – căci doar astfel vom dezvolta competențe – profesorul va proiecta și organiza *Extinderea*, astfel încât elevii să facă un transfer de cunoaștere și să integreze cele însușite la ore în situații de viață. În acest scop vor fi valorizate metodele: proiectul de acțiuni în folosul comunității, proiectul de cercetare, expoziția foto, prezentarea, portofoliul, interviul, proiectul de dezvoltare personală din perspectivă hristică, expoziția muzeistică, jurnalul reflexiv, proiectul literar-muzical tematic, dramatizarea etc. Astfel elevii vor fi implicați în exercițiul de identificare a problemelor/situațiilor, de luare a deciziilor, de propunere și implementare a unor strategii de rezolvare a problemelor/situațiilor identificate.

La proiectarea strategiei didactice, profesorul va utiliza Teoria inteligențelor multiple, oferind astfel elevilor oportunitatea de a-și dezvolta profilul de inteligență, dar și stilul propriu de învățare.

În cadrul procesului educațional, la disciplina *Etica vieții de familie*, profesorul va valorifica atât lucrul individual și frontal, cât și activitatea în perechi și în grup.

Implementarea reușită a disciplinei *Etica vieții de familie* este determinată, de asemenea, de calitatea relației profesor – elev (de parteneriat, constructivă), de stabilirea în clasă a unui mediu de învățare deschis, de încredere, cooperant. Este foarte important ca activitățile desfășurate în cadrul orelor să fie complementate cu activități extracurriculare și extrașcolare, dar și cu activități în parteneriat cu familia și comunitatea.

**Evaluarea** la disciplina *Etica vieții de familie* urmează să se realizeze sub forma unui feed-back neîntrerupt, menit să demonstreze nivelul de formare/dezvoltare la elevi a finalităților proiectate.

În cadrul evaluării formative profesorul poate folosi atât metode de evaluare orală cât și scrisă. De asemenea, este oportun de valorificat și evaluarea prin probe practice. În acest context, pot fi aplicate metode precum: conversația euristică, interviul, dezbateră, studiul de caz, comentariul pe bază de imagini, cubul, acvariul, comentariul pe bază de film, discuția la manej etc. (evaluare orală) și PRES, eseul, textul coerent, metoda rebusului, analiza SWOT etc. (evaluarea în scris), exercițiul practic, modelarea, jocul de rol, demonstrația etc. (evaluarea prin probe practice).

În scopul proiectării unei evaluări cât mai eficiente, este indicat să fie utilizate metode/instrumente centrate în special pe evaluarea procesului, căci ne interesează nu doar ce a realizat elevul (produsul), dar mai cu seamă cum a fost realizat acesta, cum a ajuns elevul la o anumită performanță. În acest context se recomandă utilizarea unor modalități complementare de evaluare: *proiectul, portofoliul, autoevaluarea, observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor în spațiul școlii și în afara acestuia.*

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Baran-Pescaru A. *Familia azi. O perspectivă sociopedagogică*. București, Aramis, 2006.
2. *Biblia sau Sfânta Scriptură*. Chișinău, Complexul de Edituri al B.O.M., 2004.
3. *Biblia sau Sfânta Scriptură*. București, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, 2013.
4. Bunescu G., Alecu G., Badea D. *Educația părinților. Strategii și programe*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324.
6. *Codul familiei al Republicii Moldova*. Actualizat la 01.10.2014. Chișinău, Farmex-Lux, 2014.
7. Colac T. *Familia: valori și dimensiuni culturale*. Chișinău: Universul, 2015.
8. Cuznețov L. *Curriculum. Educația pentru viața de familie din perspectiva educației permanente*. Chișinău, Primex-Com SRL, 2013.
9. Cuznețov L. *Pedagogia și psihologia familiei*. Suport de curs. Chișinău: Primex-Com SRL, 2013.
10. Cuznețov L., Simcenco I. *Parteneriatul educativ Familie – cultură postfigurativă. Repere teoretice și aplicative*. Chișinău, Primex-Com SRL, 2015.
11. Cuznețov L. *Etica vieții familiale*. Chișinău, CEP ASEM, 2000.
12. Druță Fl. *Psihologia educației*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
13. Druță Fl. *Psihologia familiei*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
14. Gaugaz O. *Familia contemporană între tradițional și modern*. Monografie. Chișinău, Editura Sirius, 2011.
15. Mîndîcanu V. *Etica și arta comportamentului civilizat*. Manual pentru elevii cl. VIII-XII (școli, gimnazii, licee). Chișinău, Editura Sirius, 2001.
16. Moscovici S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași, Editura Polirom, 1998.
17. Neamțu G. (coord.) *Tratat de asistență socială*. Iași, Editura Polirom, 2003.
18. Recomandarea 2006/962/ CE a Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
19. Rudică T. *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
20. Stănciulescu E. *Sociologia educației familiale*. Iași, Editura Polirom, 1998.
21. Văideanu Gh. *Educația la frontiera dintre milenii*. București, Editura Politică, 1988.
22. Voinea M. *Sociologia familiei*. București, Editura Universității București, 1993.
23. Vrășmaș E. *Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți*. București, Editura Aramis, 2008.

Anatol Ionaș  
(Republica Moldova)

## ABATERI LEXICO-SEMANTICE ÎN CADRUL CULTIVĂRII/EDUCĂRII LIMBII/LIMBAJULUI

**Rezumat.** Cultivarea limbii a devenit astăzi o acțiune foarte complexă și complicată, care nu poate fi realizată decât prin eforturile lingviștilor, scriitorilor autentici, oamenilor de știință și artă, ziaristilor și publiciștilor din ce în ce mai numeroși, crainicilor și reporterilor Radioteleviziunii, precum și prin contribuția tuturor celor care ne pot oferi modele de exprimare corectă și elegantă. Un rol deosebit în acțiunea de cultivare a limbii revine însă învățământului de toate gradele și în primul rând celui din școlile primare și gimnaziale unde se pun bazele exprimării corecte. Sarcina de a corecta greșelile elevilor și de a face cunoscute normele exprimării literare revine tuturor profesorilor, însă corectarea și perfecționarea exprimării corecte trebuie să devină o preocupare continuă, constantă și conștientă a fiecăruia dintre noi pentru că numai în felul acesta se poate realiza o exprimare literară și unitară.

**Cuvinte-cheie:** cultivarea limbii, educarea limbajului, abatere (de la normă), normă literară, valoare nominală, valoare-limită admisă, greșeală în exprimare, greșeală în gândire, planul expresiei, planul conținutului, sistem (limba ca sistem de semne), categorie lingvistică, categorie social-istorică.

În literatura de specialitate se susține că *abaterea* de la normă nu este decât o *greșeală* (sau, viceversa, *greșeala* este o abatere de la normă). Prin *normă* se subînțelege un model cu care se confruntă locutorul și interlocutorul (emițătorul și receptorul) în procesul de comunicare. Norma este un sistem de realizări obligatorii, acceptate în societatea și cultura dată, corespunde nu cu ceea ce se poate spune, dar cu ceea ce s-a spus deja și se spune prin tradiție în societatea examinată. Fiind o categorie lingvistică propriu-zisă și o categorie social-istorică, norma se schimbă, evoluează ca și limba în genere. Conform concepției coșeriene, *norma* se situează între *sistem* și *vorbire* ca expresie a echilibrului prin care se caracterizează la un moment dat sistemul actualizat în vorbire. Constituind o verigă de legătură, ea (norma) este realizarea socială a sistemului, mai exact, a uneia dintre posibilitățile oferite de sistem, care devine obligatorie într-o colectivitate lingvistică. Astfel, cadrul normei îl formează totalitatea realizărilor tradiționale ale sistemului care se impune protagoniștilor ca model verbal. Actualmente, în literatura de specialitate, se vorbește despre normă *lingvistică* și *literară*.

*Norma lingvistică* reprezintă un sistem de reguli,

restricții sau constrângeri generalizate, fixate în timp, pe parcursul evoluției și perfecționării limbii; se constituie într-un *model* de limbă, având dinamică și funcționalitate proprii. Normele lingvistice sunt reglementate de gramatici, dicționare, îndreptare ortoepice, ortografice și de punctuație [7, p. 272]. Norma lingvistică arată *cum se spune*, are caracter natural și abstract. *Abaterea* de natură lingvistică ar fi îndepărtarea de la *norma limbii*.

*Norma literară* fixează regulile de exprimare orală sau scrisă corectă, cultivată într-o anumită etapă din evoluția unei limbi (este promovată, în prezent, de Academia Română). Norma literară arată *cum trebuie să se spună*, fiind concretă și convențională [1, p. 78]. În literatura lingvistică, *norma* se plasează între *limbă* și *vorbire*.

Modul în care aceste norme sunt aplicate (sau nu) în exprimare ține de stilul individual și/sau de un anume stil funcțional. Astfel, trebuie să luăm în considerare și *norma* de natură stilistică. În opinia lui Al. Graur [4, p. 24], stilul, deși a fost definit ca abatere, deviere de la normă, include și se conturează din toate caracteristicile unui mesaj, atât din cele conforme normelor variantei literare, cât și din cele

care se constituie în inovații sau abateri de la aceste rigori, acceptate doar în stilurile neliterare sau în stilul beletristic, unde devin resurse ale expresivității artistice. Abaterile se poate constitui în *greșeală* (neintenționată) sau *licență poetică* (intenționată), justificată stilistic. Așadar, problema abaterilor se pune într-un fel în cazul stilului individual și – în alt fel – în cazul stilurilor funcționale ale variantei literare. Totodată, este important să vorbim **în altitudine** și despre raportul dintre *abatere-greșeală-eroare*, pentru că, deși se referă la același conținut semantic, între acești termeni atestăm și deosebiri. **Abaterile** este o îndepărtare, deviere de la o anumită regulă (orală sau scrisă) a normelor limbii literare. În DEL [3, p. 17] se explică astfel: *abatere* – 1. Acțiunea de a (se) abate și rezultatul ei. 2. Diferența dintre valoarea efectivă sau valoarea-limită *admisă* a unei mărimi și valoarea ei *nominală* (sublinierea ne aparține). Vrem să focalizăm atenția asupra sintagmelor *valoare nominală* și *valoare-limită admisă*. Dacă depășim limita admisă, atunci intrăm în greșeală. Astfel, *abaterea* poate fi calificată nu ca o greșeală, dar ca o „ocolire” (în limitele permise) a unor reguli (la toate nivelele limbii). Termenul **greșeală de limbă** nu este lipsit de imperfecțiune. Probabil, ar fi mai bine, mai potrivit să vorbim de greșeli ale vorbitorului, dar mai exact – *greșeli de limbaj*, fiindcă greșelile respective sunt nu în limbă (limba națională, literară), dar în limbajul unuia sau mai multor vorbitori. Prin urmare, ar fi cazul să înlocuim astăzi sintagma *cultivarea limbii* cu sintagma *cultivarea sau educarea limbajului*. Dacă primii doi termeni semnalăm mai sus (*abatere* și *greșeală de limbă*) țin mai mult de planul expresiei al limbii, atunci termenul *eroare* ține de planul conținutului, mai precis – de gândire, de logică în exprimare. În DEX [2, p. 347] acest cuvânt este explicat astfel: *eroare* – cunoștință, idee, opinie greșită; ceea ce e greșit; greșeală. ♦ Expr. *A induce (pe cineva) în eroare* = a înșela, a amăgi.

Astfel, concluzionăm că raportul *abatere-greșeală (de limbă) – eroare* poate fi transformat în opoziția *abatere/greșeală (de limbă) – eroare*, fiindcă primii termeni se referă la *expresie (semnificant)*, iar ultimul – la conținut/gândire (semnificat), altfel zis – greșeală în exprimare și greșeală în gândire (și, respectiv, în conținut). Pe de altă parte, raportul *abatere-greșeală (de limbă)* poate fi simplificat/redus la următoarea opoziție: deviere de la normă în limite admise (*abatere*) și deviere de la normă în limite neadmise, adică nerespectarea, încălcarea normei (*greșeală*).

Norma este și o categorie istorică, are caracter evolutiv, schimbător. Prin urmare, este relativă și abaterea de la normă. Cu atât mai mult cu cât normele

limbii române, mai ales cele ortografice, sunt foarte fluctuante și, uneori, neîntemeiate. Savantul român Al. Graur a găsit un calificativ ingenios pentru unele dificultăți de limbă care îl duc pe vorbitor în ispita de a comite greșeli: *capcanele limbii române*. Abaterile de la normă prezintă interes în procesul evolutiv al limbii (*abaterea* poate deveni, în timp, normă). Vorbind de caracterul muabil, selectiv al normei, acad. Iorgu Iordan relevă [6] că poți greși atunci când cauți să stabilești norme cu orice preț, însă norma nu satisface simțul pentru limbă al tuturor sau, cel puțin, al majorității cititorilor/vorbitorilor. Și mai mult poți greși față de evoluția ei anterioară: ceea ce astăzi este sau ți se pare necoresct, mâine poate deveni regulă generală, acceptată de toată colectivitatea lingvistică.

În literatura de specialitate este specificat că limba presupune (alături de o cantitate enormă de cuvinte – *vocabular*) un ansamblu de reguli, a căror aplicare asigură realizarea comunicării, iar nerespectarea, încălcarea acestor reguli este sursa greșelilor. Nu numai vocabularul limbii tinde, potențial, spre infinit (modificări de formă și conținut – *mutabilitate*), ci și greșelile care țin de utilizarea unor cuvinte și a unor expresii [5, p. 16]. Despre rolul *greșelilor/abaterilor* în evoluția limbii I. Iordan remarcă că „ceea ce numim noi astăzi *greșeală*, poate deveni mâine formă corectă; greșelile actuale pregătesc, într-o anumită măsură, limba viitoare” [6, p. 170]. Abaterile lingvistice se deosebesc unele de altele după frecvență, răspândire și gravitate (unele încălcă norme esențiale, ferme, altele – norme secundare, slăbite de tendințe actuale). Ele variază nu numai ca tip și domeniu de răspândire, dar și din punct de vedere al duratei, – diferență care le plasează în raporturi diferite față de procesul de dezvoltarea limbii. Unele rămân simple greșeli ocazionale, izolate, întâmplătoare, altele, deși au o răspândire mai largă, nu ajung să depășească o anumită sferă de vorbitori sau o anumită epocă [8, p. 15]. Prin urmare, putem vorbi despre mai multe tipuri de greșeli (*tautologia, pleonasmul, cacofonia, echivocul, clișeul lingvistic, anacolutul, contaminația, contradicția în adaos, dezacordul semantic etc.*). În continuare vom încerca să înseriem, cât e posibil în limitele acestui articol, o ierarhie a greșelilor (*abaterilor*) lexico-semantice, bazându-ne pe clasificările existente în literatura de specialitate:

*Tautologia* (în lat. *tautologia*; cf. gr. *tauto* „același+logos” vorbire) [3, p. 1009] ar fi folosirea aceluiași cuvânt sau a unor cuvinte din aceeași familie lexicală (cu funcții sintactice diferite): *am vorbit o vorbă; am lucrat la această lucrare; am cimentat casa cu ciment, am desenat un desen frumos etc.* Tautologia este un semn de sărăcie a vocabularului

sau ba? Când repetarea este făcută neintenționat (din neștiință sau din neatenție), denotă o greșeală de exprimare și, totodată, incapacitatea de a găsi un sinonim pentru cuvântul repetat. De cele mai multe ori se caută termeni mai puțin cunoscuți din dorința de exprimare cât mai îngrijită, mai elevată, însă, în asemenea cazuri, există riscul de a-i utiliza greșit. Astfel, dacă există în limbă un cuvânt vechi și un neologism (pentru același semnificat – *aproximare* sau *echivalență semantică*), neologismul va fi cel preferat, fiindcă este considerat mai *cultivat*, mai *literar* (este o iluzie de ordin psihologic: *tot ce e mai puțin cunoscut, mai neînțeles pare a fi mai bun, mai corect, mai „la modă” decât ceea ce e cunoscut și deja depășit*). Putem vorbi în acest context și de **hipercorectitudine**. Ea apare tocmai din teama de a nu greși, prin efortul conștient al vorbitorului de a se conforma normelor limbii literare. Deși prefixul *hiper-* înseamnă *foarte, excesiv de*, hipercorectitudinea nu este o corectitudine absolută, dusă la extrem, ci o greșeală.

Când repetarea unui cuvânt (sau a unor cuvinte) în propoziție sau frază este făcută intenționat, pentru a sublinia o calitate sau o acțiune, atunci poate fi calificată *figură de stil*, care imprimă mesajului (comunicării) o expresivitate deosebită: *voinicul voinicilor, zâna zânelor, viața-i viață* sau „*Vremea trece și ne trecem/ Cum trec toate pe pământ/ Și pe lângă multe trecem/ Observându-le trecând// Totuși fie spus în treacăt/ Relele ce s-au trecut/ Nici prin cap să nu ne treacă/ Să le trecem la trecut*” [„A trece”, P. Zadnipro].

*Pleonasmul* (< fr. *pléonasme*, lat. *pleonasmus*; cf. gr. *pleonasmos* „supraabundență”) Greșeală de exprimare care constă în folosirea alăturată a unor cuvinte, expresii, propoziții etc. care repetă în mod inutil aceeași idee [3, p. 752]: *a conviețui împreună, folclor popular, a conlucra împreună, abundență mare, a reveni încă o dată etc.* De cele mai multe ori, *pleonasmul* este cauzat de neglijența vorbitorului, de necunoașterea sensului unor cuvinte (sau cunoașterea parțială, aproximativă); apare în structuri subordonate, în care termenul determinativ este de prisos, deoarece sensul său este inclus în sensul termenului regent (de exemplu, *absurditate stupidă, frumusețe splendidă*). Pleonasme se produc și în structuri coordonate prin asocierea de sinonime sau prin alăturarea unor cuvinte cu același rol (*iarăși din nou*) [10, p. 8]. Trebuie să precizăm că a privi fenomenul dintr-un anumit unghi de vedere nu înseamnă a epuiza cercetarea lui. În cele mai multe cazuri, un pleonasm se poate încadra în mai multe clase dacă îl analizăm din perspective de cercetare diferite:

1. După modul exprimării (*pleonasme ale exprimării scrise și ale celei orale, exclusiv ale exprimării scrise, exclusiv orale sau batologice*); 2. După formă și structură (*pleonasme independente de context sau necontextuale/propriu-zis lexicale/, pleonasme ale coordonării, ale subordonării, după numărul de îmbinări pleonastice etc.*); 3. După conținutul elementelor de expresie (*elemente purtătoare de sens, purtătoare de sens și mărci gramaticale, purtătoare numai de mărci gramaticale*); 4. După gradul de suprapunere a sensului (*pleonasme totale, parțiale, discutabile, aparente sau false*); 5. Pleonasme din punct de vedere al originii lor (*românești, împrumutate, internaționale, cu etimologie multiplă*); 6. După felul caracteristic de exprimare (*populare, culte, semiculte*); 7. Din punctul de vedere al cultivării limbii (*intolerabile, tolerabile*) etc. [11, p. 5-7]. În continuare vom încerca să rămânem în limitele ultimului tip de pleonasme pentru a releva unele caracteristici ale lui.

**Intolerabile** sunt acele pleonasme care ar putea fi sesizate, ocolite chiar de nespecialiști, dacă s-ar da atenție sensurilor exprimate de cuvintele folosite; sunt *supărătoare, apreciate negativ* în practica vorbirii. Dintre pleonasmele intolerabile, recente putem menționa câteva cu frecvență mare: **conducere managerială** (managerial, -ă, adj. referitor la conducerea, organizarea întreprinderilor... [9, p. 595]), adică *conducere* „cu privire la *conducere*”; **alegeri electorale** (adică *alegeri* „cu privire la *alegeri*” etc.). O minimă atenție în utilizarea acestor neologisme ar ocoli pleonasmul.

Pleonasmele pot fi **tolerabile** în grade diferite și din perspective multiple:

**1. Ca mijloc de accentuare, insistență, de reliefare** (*a se studia pe sineși* cu un cumul de mărci: *a se studia pe sine însuși*). Se admite, de asemenea, complinirea prin **singur** în construcții ca *ajută-te singur*.

**2. Ca mijloc de exprimare clară a unei realități aparte** (*a reveni din nou*: „a venit – a plecat – a venit iarăși – a plecat – a revenit / a venit a doua oară/” – este vorba de o nouă revenire ). În astfel de situații pleonasmul este tolerabil pentru că are funcția de a exprima clar o realitate aparte [11, p. 65].

**3. Ca marcă a unor trepte ale însușirii** (*maică bătrână*). Se întâlnește și sintagma *babă bătrână*. La I. Creangă („Harap Alb”), întâlnim: „*Fiul craiului... numai iaca se trezește dinaintea lui cu o babă gârbovă de bătrânețe*”. Pleonasmul este tolerabil deoarece autorul a vrut să marcheze vârsta foarte înaintată a personajului.

**4. Pleonasme cu funcție prozodică**

Un pleonasm cu funcție prozodică devenit foarte

cunoscut este acela prezent în versurile: „**Cobori în jos, Luceafăr blând**” (M. Eminescu, *Luceafărul*). Autorul a evidențiat prin locuțiunea adverbială **în jos** modul de parcurgere a direcției mișcării și, totodată, a accentuat imensitatea distanței de străbătut [11, p. 66].

### 5. Pleonasm ca figură de stil

Atunci când sunt folosite cu scopul de a obține un grad înalt de expresivitate în exteriorizarea sentimentelor și ideilor, pleonasmul pot fi calificate figuri de stil și aparțin seriei pleonasmelor de insistență [11, p. 67]. În primul rând, această valoare o capătă formațiile idiomatiche: vai și amar; cu chiu cu vai; aoleu și vai de mine. Remarcăm în acest context și creațiile personale, formațiile de autor (pleonasm poetice): „Verzi sunt dealurile tale..., limpede și senin cerul tău” (Alec Russo).

Deseori, construcțiile pleonastice se folosesc cu scopul de a focaliza atenția asupra unei idei, având, în asemenea cazuri, valoare expresivă și, prin urmare, fiind tolerate/acceptate de normă [10, p. 8]: Am văzut cu ochii mei; am auzit cu urechile mele, m-am gândit cu mintea mea etc. Unele pleonasm au devenit atât de obișnuite și de frecvente, încât sunt percepute ca fapte normale de limbă (gălbenus de ou, fetiță mică, foc și pară, a îngheța de frig, cuvânt lexical/în gr. lexic înseamnă cuvânt/; această sintagmă a pătruns în română venind din franceză mot lexical, din engleză lexical word și din rusă leksiceskoe slovo).

Echivocul (din fr. *équivoque*, lat. *aequivocus* > *aequus* = „egal” + *vox* = „voce”) [9, p. 328] 1. Adj. Care se poate interpreta în mai multe feluri, cu două înțelesuri; neclar, confuz, ambiguu. ♦ Suspect, îndoielnic. ♦ (Substantivat, n.) Expresie, atitudine, situație ambiguă. Echivocul este una din greșelile regretabile comise în procesul comunicării, care consistă în posibilitatea interpretării în mai multe feluri a unui cuvânt, a unui enunț, a unui text (*Vând câine: mănâncă orice și îi plac foarte mult copii* sau *Cvas din pâine rece* etc.). Un mesaj cu două sau mai multe înțelesuri este, bineînțeles, confuz, neclar și poate avea nu numai efecte amuzante, caraghioase, dar și grave. Echivocul, comis în stilurile științific și oficial-administrativ, este deosebit de periculos: în acte normative, regulamente, legi. Este anevoioasă interpretarea prevederilor echivoce în instanțele de justiție, mai ales că doar unele organe au dreptul să o facă (Curtea de Apel, Curtea Supremă de Justiție, Curtea Constituțională, Parlamentul etc.). Echivocul poate fi comis la trei niveluri: de cuvânt, de enunț și de text. Problema cea mai mare ține de echivocul la nivel de cuvânt, deoarece cuvântul este o creație colectivă, nu una individuală. Vorbitorul nu are nici o

vină dacă un cuvânt conține un echivoc în esența sa. De exemplu: verbul a împrumuta înseamnă concomitent „a da cuiva un bun care urmează să fie restituit” și „a lua de la cineva un bun care urmează să fie restituit”; substantivul deservire înseamnă „prestare de (bune) servicii” și „prestare de (rele) servicii”. Deși în asemenea situații [10, p. 32] se pare că echivocul este inevitabil, vorbitorul ar putea să-l ocolească prin parafrazarea cuvintelor cu pricina. Astfel, în funcție de situație *a împrumuta* va fi înlocuit prin *a lua cu împrumut* sau *a da cu împrumut*; *deservire*, *a deservi* va fi înlocuit prin *prestare de servicii calitative* (sau *necalitative*). La nivel de enunț sau de text, echivocul poate fi prevenit, evitat prin schimbarea topicii (...*în vânzare sunt ciorapi pentru bărbați lungi* > schimbăm topică: *în vânzare sunt ciorapi lungi pentru bărbați* sau *în vânzare sunt pentru bărbați ciorapi lungi*). În unele cazuri, echivocul poate fi evitat prin plasarea adecvată a semnelor de punctuație: *Vând pat pentru copii cu picioare de fier și pălării pentru bărbați de paie* > cu semne de punctuație: *Vând pat pentru copii, cu picioare de fier, și pălării pentru bărbați, de paie*.

Echivocul poate fi comis din neatenție, ignoranță, din grabă sau din neglijență, însă, uneori, vorbitorul care îl comite poate urmări un scop bine determinat, special – de a exprima ceva în mod neclar pentru a fi înțeles în mai multe feluri și de a profita de o anumită situație. Echivocul este o modalitate eficientă folosită de scriitori pentru caracterizarea prin limbaj a personajelor. Acest procedeu apare frecvent la I.L. Caragiale, ai cărui eroi se exprimă ambiguu: Vreau ceea ce mi se cuvine în orașul acesta de gogomani, unde eu sunt cel dintâi...între fruntașii politici.

Dezacordul semantic între cuvinte se produce atunci când ele se combină fără a se lua în considerare volumul lor semantic sau, altfel zis, disponibilitățile semantice ale acestora privind asocierea sintactică. De exemplu, când se spune Niște tineri sunt bine alcătuiți fizic, se neglijează restricția termenului alcătuiți privind „gruparea elementelor combinate”, pe care n-o au sinonimele sale, mult mai potrivite în contextul respectiv, făcuți, formați. Când vorbim despre dezacordul semantic avem în vedere unele asocieri inacceptabile, de cele mai multe ori între substantiv și adjectiv, între substantiv și verb, verb și adverb. De asemenea, există și cazuri de substituție inadecvată a unor cuvinte prin sinonimele lor. Din dorința de a se exprima mai elevat, s-au folosit cuvinte neadecvate sub aspect semantic: autorul a creionat (în loc de a schițat) o compoziție reușită; a tensionat eforturile (în loc de a intensifica); a întreprinde demersuri (în loc de a măsuri); și-a adjudecat premiul (în loc de a câștigat) etc.

Un loc aparte în dezacordul semantic îl ocupă prepoziția datorită, folosită cu sensul locuțiunii prepoziționale din cauza/ din pricina, având o frecvență mare în limbaj/vorbire: Datorită secetei din acest an, recolta de grâu va fi compromisă... (mai potrivit ar fi fost din cauza secetei..., căci datorită înseamnă „mulțumită, grație”). Dacă vom încălca cerințele acordului semantic, vom comite greșeli, dar, în cazuri concrete, vom căpăta și unele figuri de stil (metafore, epitete, personificări, oximoron ș.a.), proprii exprimării poetice (...neguri albe...; ...durere dulce... /M. Eminescu/).

Lexicul este sectorul (permanent deschis, care reflectă orice inovație/schimbare în societate, în modul de a gândi/ *modus cogitandi*) în care se produc cele mai rapide schimbări și, din această cauză, au loc numeroase abateri de la norma limbii literare. Eșalonarea tuturor tipurilor de greșeli necesită un studiu aparte, mult mai profund și voluminos.

Preocupările pentru corectitudinea limbii nu sunt de dată recentă. Noțiunea de greșală (de limbă, de exprimare) a existat încă din Antichitate, dar atitudinea față de abateri s-a modificat în timp. Începând cu sec. al XIX-lea, odată cu apariția metodei comparativ-istorice, abaterea este privită ca sursă a modificărilor lingvistice. Din cele semnalate, însă, nu rezultă că orice modificare lingvistică are la origine o greșală. Ceea ce reținem de aici este că există o relație strânsă între greșeli și inovații (care, în multe cazuri, sunt greșeli acceptabile). Făcând aluzie la una dintre legile fundamentale ale filosofiei dialectice, putem spune că norma și abaterile se află într-o luptă permanentă și, totodată, într-o unitate.

Uzul actual al limbii române manifestă o evidentă atracție față de cuvintele străine și înregistrează, în multe cazuri, apariția bruscă a unor preferințe lexica-

le, împărțite de largi categorii de vorbitori: diverse cuvinte, de cele mai multe ori neologisme, cunosc, la un moment dat, o vogă (de obicei destul de efemeră), care se manifestă printr-o rapidă și masivă creștere a frecvenței și a numărului celor care le folosesc. Iată de aici și pornesc numeroasele abateri de la normă. Limba noastră se confruntă, pe deasupra, cu probleme noi în contextul social-politic și economic, unele generate – paradoxal? – de fapte eminentemente pozitive, cum ar fi apariția posturilor de radio și televiziune independente, cărora li se propune, de exemplu, inaugurarea unor rubrici de cultivare a limbii sau a unor dialoguri cu auditorii în probleme de limbă și literatură. Cultivarea limbii presupune, pe de o parte, îmbogățirea permanentă a acesteia cu noi cuvinte și unități lexicale, perfecționarea normelor ei printr-o prelucrare atentă, conștientă, dar și științifică, iar, pe de altă parte, revizuirea periodică a normelor ei, pentru că acestea pot fi depășite de realitatea lingvistică aflată în continuă transformare, ajungându-se cu timpul la schimbarea raportului dintre corect și incorect sau literar și neliterar. Un rol deosebit în procesul de cultivare a limbii revine învățământului de toate gradele, în special celui din școlile primare și gimnaziale unde se pun bazele exprimării corecte. Sarcina de a face cunoscute normele exprimării literare și de a corecta greșelile elevilor revine tuturor profesorilor, fiind greșit să acceptăm ideea că această datorie ar aparține numai profesorilor de limbă română. Toți cei care se adresează unui public larg, prin mass-media, au obligația de a cunoaște și de a respecta normele limbii literare. Corectarea și perfecționarea exprimării corecte trebuie să devină o preocupare conștientă, constantă a fiecăruia dintre vorbitori pentru că numai în felul acesta se poate realiza o exprimare literară și unitară.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Coșeriu E. *Introducere în lingvistică*. Cluj, Editura Echinoc, 1995;
2. *DEX*. Ed. II. București, 1998;
3. *Dicționar enciclopedic ilustrat (DEI)*. Chișinău, Cartier, 1999;
4. Graur Al. *Gramatica azi*. București, Editura Academiei, 1973;
5. Guțu Romalo V. *Corectitudine și greșală. Limba română azi*. București, Hunanitas, 2008;
6. Iordan I. *Limba română actuală – o gramatică a greșelilor*. Iași, 1943;
7. Munteanu E. *Introducere în lingvistică*. Iași, Editura Polirom, 2005;
8. Silvestru E. *Tendențe actuale în limba română*. București, Editura Fundației România de Măine, 2008;
9. Șchiopu C., Vâlcu-Șchiopu M. *Comunicarea: greșeli și soluții*. Chișinău, Editura TOCONO, 2004;
10. Uritescu D.N. *Pleonasmul în limba română*. București, ALL, 2007.



Татьяна Снизур, Василий Швец.  
(Украина)

## ПОНЯТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ТЕЛА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ СТЕРЕОМЕТРИИ

**Резюме.** В статье рассмотрен один из подходов к трактовке понятия „пространственное геометрическое тело“; сформулирован критерий пространственного геометрического тела и алгоритм исследования геометрической фигуры.

**Ключевые слова:** Геометрическая фигура, пространственное геометрическое тело, поверхность тела; окрестность точки, классификация точек пространства; открытая и замкнутая фигуры; область, замкнутая область.

**Введение.** Геометрия учит учеников правильному восприятию окружающего мира. По сравнению с планиметрией стереометрия имеет для этого больше возможностей. Речь идет о развитии логического мышления, формировании пространственных представлений, формировании навыков применения геометрии к решению практических задач.

Согласно Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования в школьном курсе стереометрии выделены две основные содержательные линии: 1) геометрические фигуры и их свойства; 2) геометрические величины, их измерения и вычисления [4]. Основными объектами изучения в пространстве есть точка, прямая, плоскость, двугранный угол, призма, цилиндр, конус, пирамида, многогранник, шар, сфера и т.д.

В 11 классе при изучении темы „Объемы и площади поверхностей геометрических тел“ учащиеся знакомятся с понятием „объем тела“ и основными свойствами объемов [8]. В частности, уточняется, что такое свойство геометрических фигур, как объем, присуще не всем фигурам, а только пространственным геометрическим телам. Хотя в учебниках по геометрии понятие пространственного геометрического тела четко не определяется. Вместо определения этого понятия в школьном курсе математики чаще всего приводятся различные объяснения описа-

тельного характера. Например, в двухуровневом учебнике по геометрии для 10 класса, автор Е.П. Нелин, говорится: „Некоторые фигуры в пространстве еще называют телами. Наглядно геометрическое тело можно представить себе как часть пространства, которую занимает физическое тело, ограниченное некоторой поверхностью“ [7].

Попытки дать определение понятия пространственного геометрического тела можно найти в учебниках по геометрии:

1) для 11 класса, авторы Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, Н.Г. Владимирова, В.М. Владимиров: „Ограниченная пространственная область вместе со всеми ее граничными точками называется геометрическим телом; множество всех ее граничных точек – поверхностью этого геометрического тела“ [2];

2) для 9-10 классов, авторы А.Д. Александров, А.Л. Вернер, В.И. Рыжик: „Телом называется фигура в пространстве, которая имеет два свойства: 1) она имеет внутренние точки, и любые две из них можно соединить ломаной (или отрезком), который полностью принадлежит фигуре, то есть состоит из внутренних точек; 2) фигура содержит свою границу, и ее граница совпадает с границей ее внутренности. Граница тела называется его поверхностью“ [1];

3) для 10-11 классов, автор Л.С. Атанасян и др.: „Геометрическим телом (или просто

телом) называют ограниченную связную фигуру в пространстве, которая содержит все свои предельные точки, причем в окрестности любой предельной точки находятся внутренние точки фигуры" [3].

В данной статье мы предлагаем определение понятия пространственного геометрического тела, которое можно включить в школьный курс стереометрии средней школы на углубленном уровне изучения данного предмета. Для облегчения понимания и усвоения учащимися данного теоретического материала предлагаем использовать аналогию с изучением понятия плоского геометрического тела в курсе планиметрии. Соответствующие соображения были проведены в нашей статье [9].

**Понятие геометрической фигуры, сферы, шара и окрестности точки.** В геометрии под *геометрической фигурой*, или просто *фигурой*, понимают любое множество (совокупность)  $\Phi$  точек пространства. Наипростейшей геометрической фигурой является точка. Из точек состоят все остальные геометрические фигуры, например, отрезок, прямая, плоскость, призма, цилиндр и т.д.

Из школьного курса планиметрии ученикам известно, что *расстояние* между двумя точками прямой или плоскости – это длина отрезка, соединяющего эти точки.

Если точки пространства обозначать большими латинскими буквами  $A, B, C, \dots$ , а расстояние между двумя данными точками  $A$  и  $B$  этого пространства обозначать  $|AB|$ , то отрезком  $AB$  можно назвать множество всех точек  $X$  данного пространства, для которых  $|AX| + |XB| = |AB|$ .

К важнейшим фигурам пространства, в частности, относятся: 1) **сфера**; 2) **шар**; 3) **открытый шар** с центром в данной точке  $O$  и заданным радиусом  $r > 0$ . Так называют множества точек пространства, для каждой из которых расстояние от точки  $O$  соответственно: 1) равно  $r$ ; 2) не превышает  $r$ ; 3) меньше  $r$ .

При этом можно обозначать:

- $S(O; r)$  – сфера с центром в точке  $O$  и радиусом  $r$ ;
- $K(O; r)$  – шар с центром в точке  $O$  и радиусом  $r$ , который также называют замкнутым шаром;

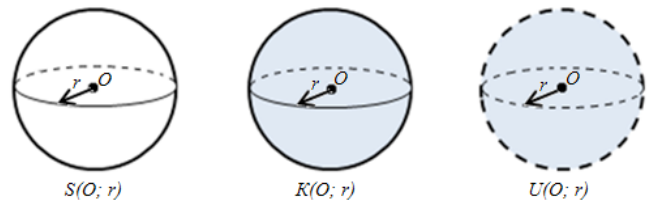


Рисунок 1.

На *Рисунке 2* изображена фигура  $\Phi$ , которая состоит из всех точек шара  $K(O; r)$ , кроме точки  $D$ , которая является точкой соприкосновения шара и плоскости  $\pi$ , всех точек плоскости  $\pi$  (кроме точки  $D$ ) и точки  $C$ , которая не принадлежит ни шару  $K(O; r)$ , ни плоскости  $\pi$ .

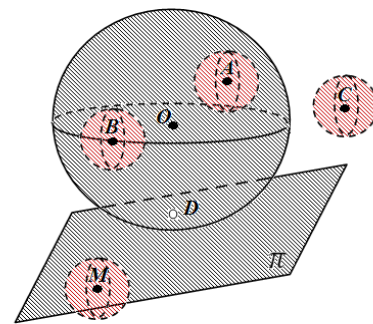


Рисунок 2.

Пространственную фигуру  $\Phi$  называют *ограниченной*, если она является частью некоторого шара.

**Примеры:**

1. Фигуры, представленные на рисунках 1, ограничены.
2. Фигура  $\Phi$  (*Рисунок 2*) – не ограничена.

**Классификация точек пространства относительно данной фигуры.** Пусть в пространстве задана некоторая фигура  $\Phi$ . Тогда произвольную фиксированную точку пространства называют:

- 1) **внутренней** точкой фигуры  $\Phi$ , когда существует окрестность этой точки, все точки которой принадлежат фигуре  $\Phi$ ;
- 2) **внешней** точкой фигуры  $\Phi$ , когда существует окрестность этой точки, в которой нет ни одной точки фигуры  $\Phi$ ;
- 3) **граничной** точкой фигуры  $\Phi$ , когда любая окрестность этой точки содержит в себе как точки фигуры  $\Phi$ , так и точки, не принадлежащие фигуре  $\Phi$ ;

4) **предельной** точкой фигуры  $\Phi$ , когда любая окрестность этой точки содержит в себе бесконечное количество точек фигуры  $\Phi$ ;

5) **изолированной** точкой фигуры  $\Phi$ , когда существует окрестность этой точки, в которой только эта точка принадлежит фигуре  $\Phi$ .

**Примеры:** Если  $\Phi$  – фигура, изображенная на Рисунке 2, то:

а) каждая точка открытого шара  $U(\hat{I}, r)$  и никакая другая является внутренней точкой фигуры  $\Phi$ ;

б) каждая точка, которая не принадлежит ни шару  $\hat{E}(\hat{I}, r)$ , ни плоскости  $\pi$  и отличная от точки  $C$ , является внешней точкой фигуры  $\Phi$ ;

в) каждая точка, принадлежащая сфере  $S(O; r)$  или плоскости  $\pi$ , а также точка  $C$  является граничной точкой фигуры  $\Phi$ ;

г) каждая точка, принадлежащая шару  $K(O; r)$  или плоскости  $\pi$ , в том числе и точка  $D$ , является предельной точкой фигуры  $\Phi$ ;

д) единственной изолированной точкой фигуры  $\Phi$  является точка  $C$ .

Из приведенных выше определений следует, что:

1) **внутренняя точка и изолированная точка** фигуры  $\Phi$  всегда принадлежат этой фигуре;

2) **внешняя точка** фигуры  $\Phi$  не принадлежит ей;

3) **граничная точка и предельная точка** фигуры  $\Phi$  могут принадлежать, а могут и не принадлежать фигуре  $\Phi$ .

Легко убедиться, что для любой точки пространства и для заданной в нем фигуры  $\Phi$  возможен один и только один из трех случаев:

1) эта точка является внутренней точкой фигуры  $\Phi$ ;

2) эта точка является внешней точкой фигуры  $\Phi$ ;

3) эта точка является граничной точкой фигуры  $\Phi$ .

Кроме этого для точки, которая не является внешней по отношению к данной фигуре  $\Phi$ , возможен один и только один из двух случаев:

4) данная точка является предельной точкой фигуры  $\Phi$ ;

5) данная точка является изолированной точкой фигуры  $\Phi$ .

Относительно произвольной точки данной фигуры  $\Phi$  возможен один и только один из двух случаев:

б) данная точка является внутренней точкой фигуры  $\Phi$ ;

7) данная точка является граничной точкой фигуры  $\Phi$ .

Множество  $G(\Phi)$  всех внутренних точек фигуры  $\Phi$  называют **внутренностью** фигуры  $\Phi$ , а множество  $S(\Phi)$  всех граничных точек фигуры  $\Phi$  называют **границей** фигуры  $\Phi$ .

Объединение фигуры  $\Phi$  с ее границей называют **замыканием** данной фигуры и обозначают  $\bar{\Phi}$ .

**Примеры:**

1. Если  $\hat{O} = \hat{E}(\hat{I}; r)$  или  $\hat{O} = U(\hat{I}; r)$ , то внутренность каждой из этих фигур  $G(\hat{O}) = U(\hat{I}; r)$ , граница  $S(\hat{O}) = S(\hat{I}; r)$

, а замыкание каждой из этих фигур  $\bar{\hat{O}} = \hat{E}(\hat{I}; r)$ .

2. Если  $\hat{O} = S(\hat{I}; r)$ , то  $S(\hat{O}) = \hat{O} = \bar{\hat{O}}$ , а  $G(\hat{O}) = \emptyset$ .

**Открытые и замкнутые фигуры, области и замкнутые области.** Относительно границы  $S(\Phi)$  данной фигуры  $\Phi$  возможен один и только один из трех случаев:

1)  $S(\Phi) \subset \Phi$ , то есть каждая точка границы  $S(\Phi)$  является также точкой фигуры  $\Phi$ , и тогда фигуру  $\Phi$  называют **замкнутой**;

2)  $S(\Phi) \cap \Phi = \emptyset$ , то есть каждая точка границы  $S(\Phi)$  не является точкой фигуры  $\Phi$ , и тогда фигуру  $\Phi$  называют **открытой**;

3)  $S(\Phi) \cap \Phi \neq \emptyset$  и  $S(\Phi) \not\subset \Phi$ , то есть некоторые точки границы  $S(\Phi)$  являются точками фигуры  $\Phi$ , а некоторые нет, и тогда фигура  $\Phi$  не является замкнутой, а также не является открытой.

**Примеры:**

1. Замкнутыми фигурами являются: каждое пространство и пустая фигура; каждая фигура, которая состоит из конечного множества точек; объединение конечного числа замкнутых фигур, в частности объединение конечного числа прямых или плоскостей; каждый шар и сфера и каждый многогранник; замыкание каждой фигуры.

2. Открытыми фигурами являются: каждое пространство и пустая фигура; открытый шар; объединение конечного и счетного количества открытых фигур (в частности открытых шаров); внутренность любой фигуры, в частности внутренность любого многогранника.

3. Ни замкнутыми, ни открытыми фигурами являются: обычный шар, с которого изъято одну граничную точку; обычный открытый шар, к которому добавлено одну граничную точку; многогранник, из которого изъято одну вершину; совокупность точек координатного пространства с рациональными координатами.

Открытую фигуру  $\Phi$  называют **областью**, когда любые две точки этой фигуры можно соединить ломаной, что вполне содержится в этой фигуре. При этом открытую фигуру  $\Phi$  называют также **линейно связной**.

**Примеры:**

1. Любой открытый шар является областью,

а объединение двух открытых шаров без общих точек является открытой фигурой, однако не является областью, поскольку не является линейно связным.

2. Внутренность любого многогранника является областью.

3. Шар не является областью, поскольку не является открытой фигурой.

**Пространственное геометрическое тело и его поверхность.** Геометрическую фигуру  $\Phi$  пространства называют **пространственным геометрическим телом**, если она является замыканием некоторой области  $G$ , то есть  $\hat{O} = \bar{G} = G \cup S(G)$ . При этом обязательно внутренность  $\Phi$  совпадает с  $G$ , граница  $S(\Phi) = S(G)$  и эту границу называют **поверхностью тела  $\Phi$** .

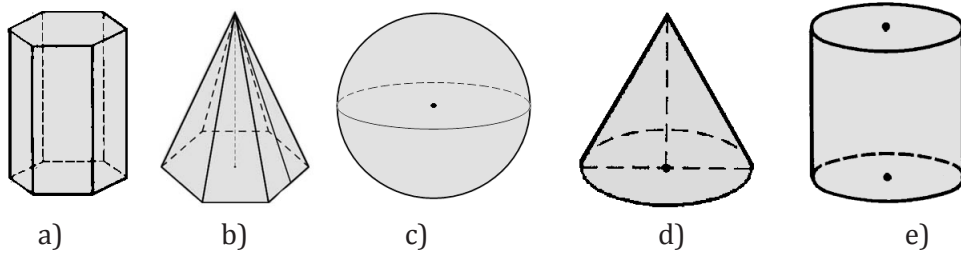


Рисунок 3.

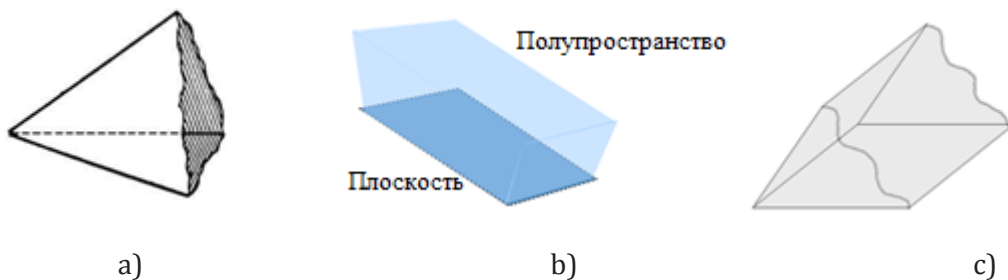


Рисунок 4.

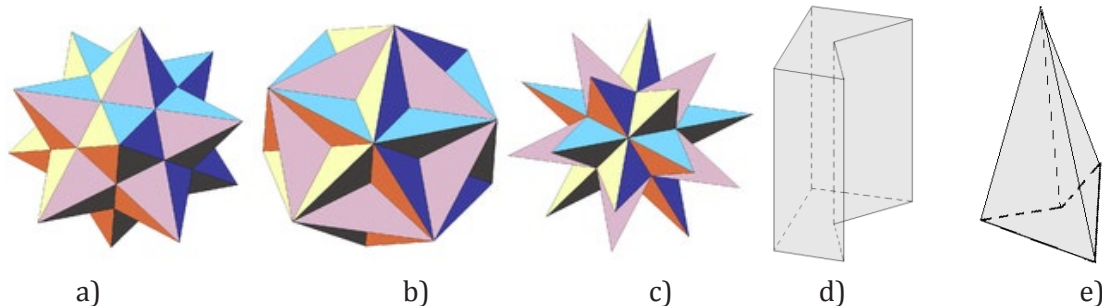


Рисунок 5.

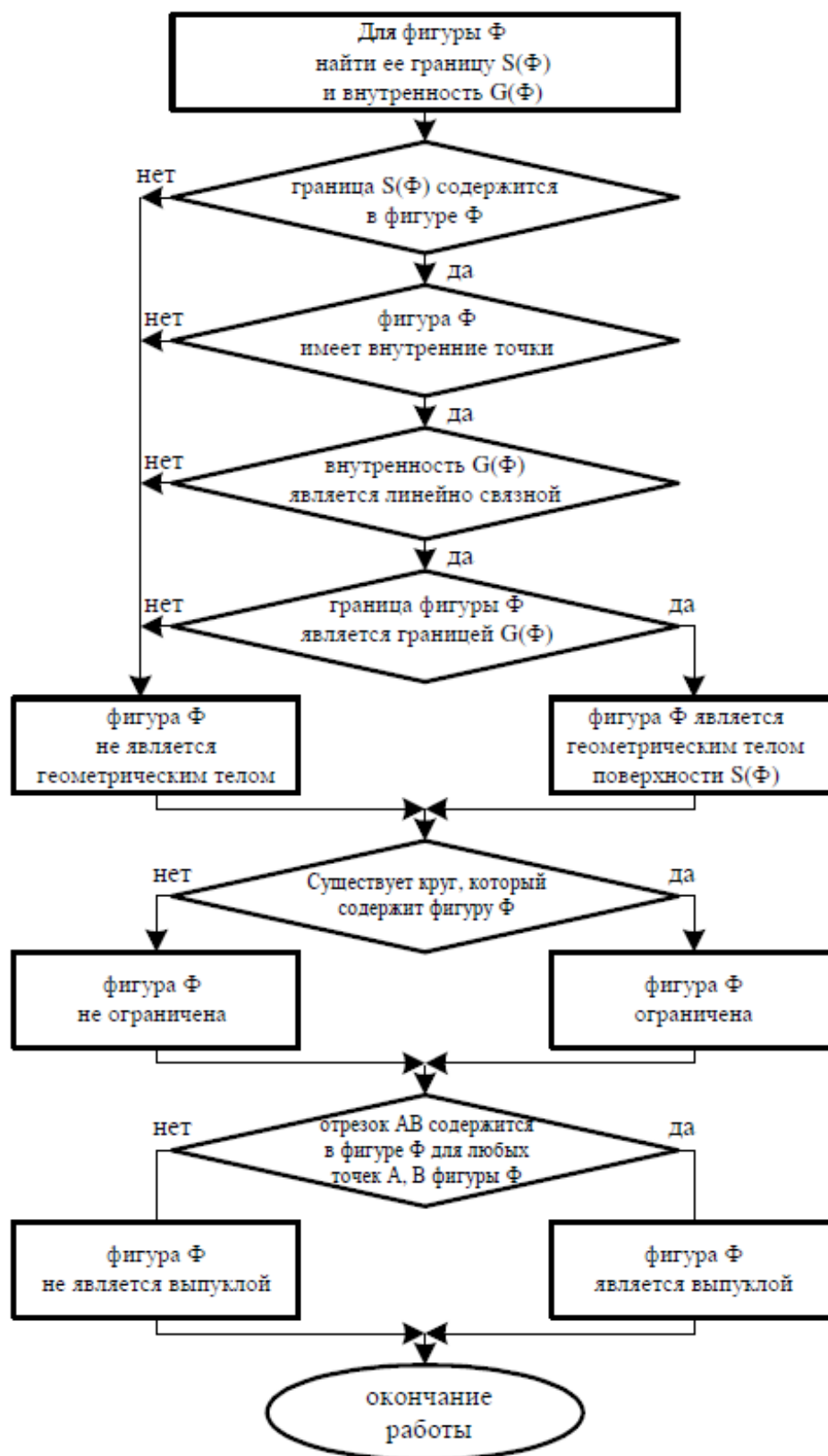


Рисунок 6.

**Примеры:**

1. Шар является телом, а сфера и открытый шар не являются телом.
2. Каждый многогранник является телом, а объединение двух многогранников может быть телом, а может и не быть.

Геометрические тела могут быть **ограниченными** и **неограниченными**. Примерами ограниченных геометрических тел в трехмерном пространстве являются призма, пирамида, шар, конус, цилиндр и т.д. (Рисунок 3), а неограниченными – телесный многогранный угол, полупространство, часть пространства, ограниченная двугранным углом (включая этот угол) и т.д. (Рисунок 4).

Пространственная фигура (в частности тело) называется **выпуклой**, если любые две ее точки можно соединить отрезком, который полностью содержится в этой фигуре.

Выпуклыми геометрическими телами в пространстве будут призма, пирамида, цилиндр, конус, шар, изображены на Рисунке 3. Примеры невыпуклых тел (звездчатых) изображено на Рисунке 5 (а, б, с). Призма и пирамида, основания которых являются невыпуклые многоугольники, также являются не выпуклыми телами (Рисунок 5, d, e).

**6. Критерий пространственного геометрического тела и связанный с ним алгоритм исследования геометрической фигуры.** Из определения пространственного геометрического тела следует, что геометрическая фигура  $\Phi$  является телом тогда и только тогда, когда выполняются условия:

- граница фигуры  $\Phi$  совпадает с границей ее внутренности и содержится в  $\Phi$ ;
- любые две внутренние точки фигуры  $\Phi$  можно совместить ломаной, все точки которой являются внутренними точками  $\Phi$ .

*Это утверждение можно считать определением пространственного геометрического тела и оно эквивалентно определению, приведенному выше.*

На основе данного утверждения можно составить алгоритм проверки, является ли данная геометрическая фигура  $\Phi$  пространственным телом, или нет:

1. Найти границу  $S(\Phi)$  и внутренность  $G(\Phi)$  данной геометрической фигуры  $\Phi$ .
2. Если граница  $S(\Phi)$  не содержится в фигуре  $\Phi$ , перейти на пункт 7.
3. Если  $G(\Phi) = \emptyset$ , то есть фигура  $\Phi$  не имеет внутренних точек, перейти на пункт 7.

4. Если внутренность  $G(\Phi)$  фигуры  $\Phi$  не является линейно связным, перейти на пункт 7.
5. Если предел внутренности  $G(\Phi)$  не совпадает с границей фигуры  $\Phi$ , перейти на пункт 7.
6. Зафиксировать, что фигура  $\Phi$  является пространственным геометрическим телом с поверхностью  $S(\Phi)$  и перейти на п. 8.
7. Зафиксировать, что фигура  $\Phi$  не является пространственным геометрическим телом.
8. Если существует шар, содержащий фигуру  $\Phi$ , то зафиксировать, что фигура  $\Phi$  ограничена и перейти на пункт 10.
9. Зафиксировать, что фигура  $\Phi$  неограниченная.
10. Если отрезок АВ содержится в фигуре  $\Phi$  для любых точек А и В этой фигуры, то зафиксировать, что фигура  $\Phi$  выпуклая и перейти на пункт 12.
11. Зафиксировать, что фигура  $\Phi$  не является выпуклой.
12. Завершить работу.

Блок-схему приведенного алгоритма изображено на Рисунке 6.

**Выводы.** Предложенный способ введения четкого определения понятия пространственного геометрического тела и связанный с ним алгоритм исследования геометрической фигуры, по нашему мнению, вполне доступен и может быть полезным большинства учащихся школы, поскольку раскрывает сущность простых и одновременно важных и в теории, и в жизни таких математических понятий, как:

- внутренняя точка и внутренность фигуры;
- граничная точка и граница фигуры;
- линейная связность фигуры.

Его можно реализовать в курсе стереометрии старшей школы перед изучением темы „Объемы и площади поверхностей геометрических тел”. Содержание такого материала является определенным обобщением содержательной линии „Геометрические фигуры и их свойства” и основой для изучения новой содержательной линии „Геометрические величины, их измерения и вычисления”.

Для математически одаренных учеников этот способ можно углубить и расширить на занятиях кружка, факультатива или отдельно выбранного элективного курса.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Александров А.Д. et al. *Геометрия для 9-10 классов: Учеб. пособие для учащихся шк. и классов с углубл. изуч. Математики.* / А.Д. Александров, А.Л. Вернер, В.И. Рыжик. 2-е изд., дораб. Москва, Просвещение, 1988;
2. *Геометрія: 11 кл.: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: академ. рівень, профіл. Рівень.* / Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, Н.Г. Владімірова, В.М. Владіміров. Київ, Генеза, 2011;
3. *Геометрия: Учеб. для 10-11 кл. сред. шк.* / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. Москва, Просвещение, 1992;
4. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти.* Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1392;
5. Жалдак М.І., Михалін Г.О., Деканов С.Я. *Математичний аналіз. Функції багатьох змінних: Навчальний посібник.* Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007;
6. Кудрявцев Л.Д. *Курс математического анализа.* В 3 томах. Т. 2. Москва, Дрофа, 2004;
7. Нелін Є.П. *Геометрія: дворівн. підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів: академ. і профільн. Рівні.* Харків, Гімназія, 2010;
8. *Програма з математики для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень.* Режим доступу: [http://osvita-novog.at.ua/metod/10-11\\_matem\\_prof.pdf](http://osvita-novog.at.ua/metod/10-11_matem_prof.pdf);
9. Швець В., Снигур Т. *Понятие плоского геометрического тела в школьном курсе планиметрии.* In: EDUKACJA HUMANISTYCZNA. Rocznik myśli społeczno-pedagogicznej, 2015, № 1(32), с. 147-156;
10. Швець В.О., Снігур Т.О. *Поняття просторового геометричного тіла в шкільному курсі стереометрії.* In: Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (25), Issue: 49, 2015, с. 67-71.

## СИСТЕМА ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСА АЛГЕБРЫ

**Резюме.** В статье в качестве средства реализации прикладной направленности курса алгебры рассматривается система задач. В основу систематизации системы прикладных задач положены математические модели, которые используются при их решении. Раскрыты требования к системе прикладных задач среди которых: смысловая валидность, дифференциальная реализованность, сюжетная валидность, соответствие дидактическим целям, заданность математической модели, полнота данных. Дифференциальная реализованность предусматривает выделение уровня сложности прикладной задачи. В зависимости от заданности математической модели выделены типы прикладных задач: тип А (математическая модель задана), тип В (без прямого указания на математическую модель), тип С (объекты и отношения задачи соотносятся с соответствующими математическими объектами и отношениями, но неоднозначно). Каждая задача системы имеет свою фабулу (межпредметную, профессиональную, бытовую), это обеспечивает сюжетную валидность. В статье приводятся примеры прикладных задач, которые соответствуют изложенным требованиям. Материал статьи может быть использован учителем в процессе изучения тем „Функции” и „Уравнения”, как при закреплении, так и на этапе введения понятий.

**Ключевые слова:** система задач, прикладная направленность, прикладная задача, курс алгебры основной школы, математическое моделирование.

Формирование у учащихся жизненно важных компетентностей [2; 3] обуславливает необходимость создания системы прикладных задач, решение которых расширит их, учеников, представления о современном мире, позволит сформировать практические навыки, необходимые в профессиональной и бытовой деятельности.

Приступая к созданию системы прикладных задач курса алгебры необходимо определить цель, структуру, параметры, сформулировать требования к системе, выделить её функции. В этой статье выделим требования к задачам такой системы. Их практическое использование будет содействовать эффективности обучающего, воспитательного и развивающего влияния на ученика.

В основание систематизации прикладных задач, мы предлагаем положить математические модели, которые будут использоваться в процессе решения. Такой подход даёт возможность: *во-первых*, закрепить каждую задачу за конкретной учебной темой; *во-вторых*, установить уровень её сложности; *в-третьих*, определить к какой сфере жизнедеятельности можно применить полученные в процессе решения знания.

Раскроем требования к системе прикладных задач более детально.

**Смысловая валидность.** Такое требование предусматривает соответствие математического аппарата задачи содержанию учебного материала, который изучается в курсе алгебры, также оно обеспечивает возможность использования её, задачи, при закреплении и контроле умений учеников на любом из этапов учебного процесса. Такая прикладная задача должна описывать ситуацию, касающуюся реально существующих на практике числовых величин, а предположения и выводы, полученные в ходе решения, должны соответствовать реальному сюжету задачи.

**Дифференциальная реализованность.** Это требование обеспечивает каждому ученику условия максимального развития его способностей. Для определения и развития умений и навыков учеников, обеспечения их всестороннего развития, повышения уровня знаний, усовершенствования учебного процесса, каждая задача должна быть закреплённой за определённым уровнем сложности, то есть быть дифференциально реализованной.



Уровень сложности можно определить за характеристиками, представленными в *Таблице 1*.

Следующее требование к системе прикладных задач это **сюжетная валидность**. Сюжет – смысловая оболочка задачи, в которой отображается реальный объект, его свойства, демонстрируются связи математики с другими науками и сферами деятельности. Фабула задачи должна быть доступной в своём понимании для ученика, соответствовать возрастным особенностям и умственному развитию школьника, его интересам, быть современной.

Соответственно фабуле, которая описана в задаче, мы выделяем три типа прикладных задач:

- *бытового содержания* (задачи, которые отображают процессы повседневной жизни, содержат информацию о предметах бытовой деятельности);
- *профессионального содержания* (фабулой такой задачи есть моделирование некоторой профессиональной деятельности, описание условий технологического процесса, выделение требований к умениям, которые необходимы для совершения трудовой деятельности);
- *межпредметного содержания* (решение такой задачи предусматривает изучение и описание явлений физической, биологической, химической, экологической, экономической и другой сути объекта или процесса, их взаимосвязи и взаимодействия).

Каждая задача, которая используется учителем, должна иметь свое дидактическое предназначение, в связи с этим рассмотрим ещё одно требование к системе задач – **соответствие дидактическим целям**. Среди таких задач будут: задачи, используемые при введении новых понятий, задачи на закрепление сформированных знаний, задачи на формирование умений и навыков, задачи на повторение, задачи как средство контроля усвоенного материала.

Следующим требованием к системе приклад-

ных задач есть **заданность математической модели**. Тут важно выделить такие три типа: тип А (математическая модель задана, её необходимо исследовать); тип В (математическая модель задачи не задана, ученику необходимо её создать опираясь на исходные данные); тип С (математическая модель задачи не задана, её необходимо создать, к описанной задаче можно построить несколько математических моделей, ученику необходимо выбрать модель подходящую именно для данной задачи).

Система прикладных задач в зависимости от условий, описанных в задаче, может состоять из закрытых или открытых задач, что предусматривается таким требованием как **полнота данных в задачах**. Задачи закрытого типа характеризуются чётким и однозначным условием, решение совершается конкретным методом. Открытые задачи содержат лишние данные в своём условии или не содержат конкретных данных вообще (их нужно установить, проведя исследование), они могут иметь несколько решений. Задачи открытого типа привлекают учеников к исследовательской и творческой деятельности.

Учитывая изложенные выше требования к системе прикладных задач, приведём несколько примеров.

Рассмотрим задачу о поливе газона, которая в учебном материале принадлежит к смысловой линии „функции и их графики”. Ученик должен владеть различными способами описания функции, уметь строить их графики и находить конкретные значения функции для различных значений аргумента. Математическая модель задачи не задаётся, ученик должен самостоятельно её создать опираясь на условие задачи, что относит её к I уровню сложности и соответственно к типу В (заданность математической модели). Сюжетная валидность задачи заключается в бытовой ситуации, описанной в её фабуле, именно поэтому задачу отнесём к задачам бытового содержания.

**Таблица 1. Уровни сложности прикладной задачи**

<b>Уровень сложности задачи</b>	<b>Характеристика</b>	
<i>I уровень</i>	Математическая модель задачи задана.	Математическая модель к задаче не задана, учащемуся необходимо создать её за входными данными.
<i>II уровень</i>	Математическая модель задачи задана. Математическая модель является сложной или процесс её исследования требует применения многих умственных операций.	Математическую модель к задаче необходимо создать. К конкретной задаче существует несколько видов моделей.

● **Задача №1.** Дневная норма полива газона  $10 \text{ л/м}^2$ . Найти зависимость расхода воды от площади полива  $S$ . Построить график полученной зависимости. Вычислить сколько воды необходимо для полива  $10 \text{ м}^2$ ,  $200 \text{ м}^2$ ,  $2 \text{ га}$ .

**Решение.** Пусть  $x$  – площадь газона, который необходимо полить, тогда  $y$  – количество воды, используемое для полива газона. Математическая модель – задачи линейная функция вида:  $y = 10 \cdot x$ . Отметим, что по условию задачи область определения функции  $x \geq 0$ . Построим её график.

$y(10) = 100 \text{ л}$  воды необходимо для полива  $10 \text{ м}^2$  газона.

$y(200) = 2000 \text{ л}$  воды необходимо для полива  $200 \text{ м}^2$  газона.

Для  $2 \text{ га} = 2 \cdot 10000 = 20000 \text{ м}^2$ , необходимо  $y(20000) = 200000 \text{ л}$  воды.

Продолжают изучение содержательной линии „функции и их графики” задачи №2 и №3,

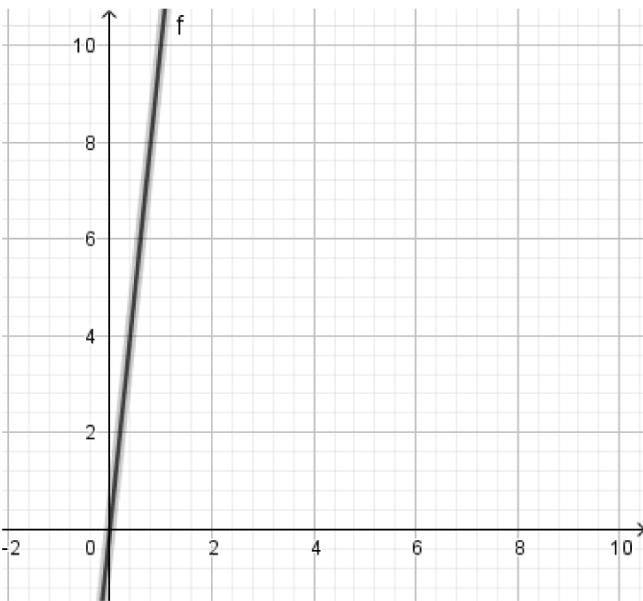


Рисунок 1. График функции

которые также не имеют заданной математической модели, что относит её к I уровню сложности и типу В, соответственно. Для решения этой задачи ученик должен опираться на знания по геометрии, что обеспечивает её межпредметное содержание, но и в тоже время она имеет бытовую фабулу.

● **Задача №2.** Современную жизнь сложно представить без такой обычной вещи как бумажный пакет. Такие пакеты упрощают нашу

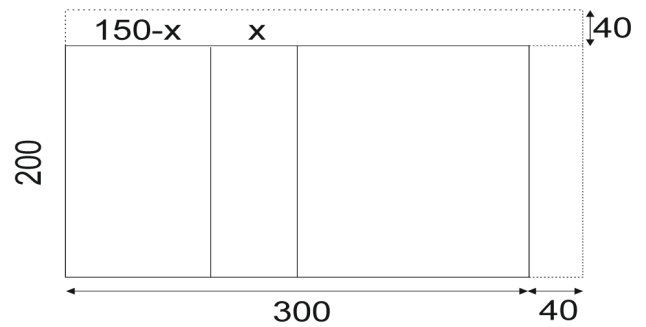


Рисунок 2. Развертка пакета

жизнь, так как используются для хранения вещей, их транспортировки, осуществляют рекламные функции. В мастерской есть специальный материал длиной  $340 \text{ мм}$  и высотой  $240 \text{ мм}$ . Какими должны быть размеры бумажного пакета, чтобы он имел максимальный объём? Учтеть, что на склеенные края (дно и боковой стык пакета) идёт отдельно по  $40 \text{ мм}$  по длине и высоте материала.

**Решение.** Пакет имеет форму прямоугольного параллелепипеда с объёмом  $V = abc$ .

Обозначим через  $x$  и  $(150 - x)$  стороны основания бумажного пакета (Рисунок 2). Тогда получим квадратичную функцию  $V(x) = 200 \cdot (150 - x) \cdot x = -200 \cdot x^2 + 150 \cdot 200 \cdot x$ .

Свойства функции: графиком является парабола с ветками направленными вниз, своё максимальное значение достигает в вершине, а именно в точке  $x_0 = \frac{-150 \cdot 200}{2 \cdot (-200)} = 75$ .

**Ответ:** пакет будет иметь максимальный объём, если у него будут размеры  $200 \times 75 \times 75$ :

● **Задача №3.** На пляже необходимо обгородить шатёр с деревянным накрытием. Для этого по периметру шатра, площадью  $100 \text{ м}^2$ , натягивается сатиновая ткань. Определить, как это выполнить с минимальной затратой материалов.

**Решение.** Пускай  $x$  (м) – длина одной стороны ( $x > 0$ ), тогда  $\frac{100}{x}$  (м) – длина второй стороны. Математической моделью к задаче выступает функция, которая выражает зависимость периметра от длин его сторон (1).

$P(x) = 2 \cdot (x + \frac{100}{x})$  (1), исследование этой функции совершим за её графиком, который по-

строим с помощью программы GeoGebra (Рисунок 3).

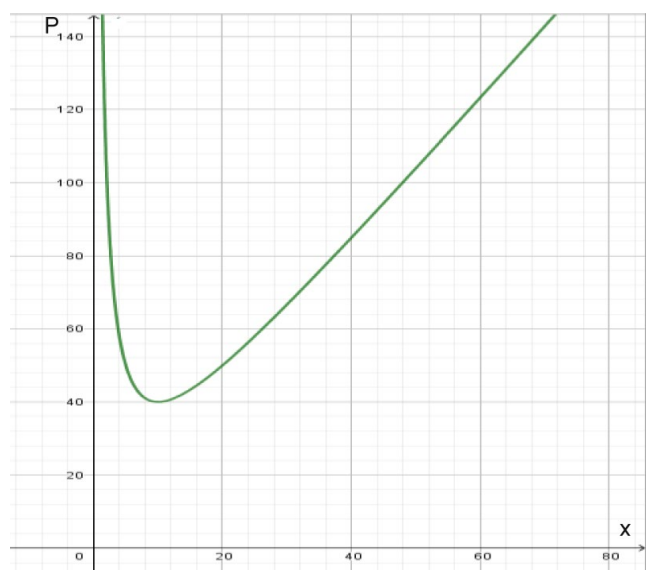


Рисунок 3. График функции

1) Запишем область определения функции  $P(x) = 2 \cdot \left(x + \frac{100}{x}\right)$ .

В условии задачи речь идёт о длинах сторон прямоугольника, поэтому из области определения функции выбираем только те значения, для которых  $P \in (0; \infty)$  и  $x \in (0; \infty)$ .

2) По графику функции можно определить, что при  $x \in (0; 10)$  функция убывает, а при  $x \in (10; +\infty)$  возрастает. Поэтому, минимальное значение периметра 40 м достигается при  $x = 10$  м.

*Ответ:* минимальная затрата ткани достигается, если параметры ограждённой части будут 10 на 10 м.

Далее рассмотрим задачи из содержательной линии „уравнения и неравенства”. Приступая к решению задачи №4 ученикам необходимо опираться на такие понятия как линейное уравнение (математическую модель к задаче), неравенство. Уровень сложности задачи I и тип В. Профессиональное содержание этой задачи знакомит с устройством процесса расчёта прибыли предприятия.

● *Задача №4.* Для танцевального клуба спортивно-бальных танцев „Диамант” необходимо сделать логотип. Руководство коллектива обратилось к креативной дизайн-студии, которая предоставила прайс услуг.

Таблица 2. Прайс компании

Цена логотипа	Услуги
4000 грн	Предоставляется 2 варианта логотипа. Дорабатывается выбранный вариант
6000 грн	Предоставляется 3 варианта логотипа. Дорабатывается выбранный вариант
8000 грн	Предоставляется 5 вариантов логотипа на выбор. Дорабатывается выбранный вариант
10000 грн	Предоставляется готовых 10 вариантов логотипа от нескольких дизайнеров компании

Известно, что в коллективе тренируется 5 групп по 10 человек в каждой, с группами работает два хореографа и в состав руководства входит только директор. Рассчитать, какой должна быть абонентская плата за месяц, для каждого танцора, чтобы заказать отдельные разные виды логотипа. Учесть, что аренда помещения и коммунальные услуги вместе стоят 4500 грн, налоги 1000 грн, заработная плата одного хореографа 3500 грн, а директора 17500 грн. Отметим, что абонентская плата не должна превышать 360 грн в месяц.

*Решение.* Пусть  $x$  (грн) – абонентская плата за месяц. Тогда рассчитаем для каждой из стоимостей логотипа:  $4000 = 50 \cdot x - (4500 + 1000 + 2 \cdot 3500 + 17500)$ ,

$4000 = 50 \cdot x - 30000$ ,  $x = 680$ ,  $680 > 360$ , можно получить необходимую сумму за полтора месяца.

$6000 = 50 \cdot x - (4500 + 1000 + 2 \cdot 3500 + 17500)$ ,  $x = 720$ ,  $x = 720$ ,  $720 > 360$ , можно получить необходимую сумму за два месяца.

$8000 = 50 \cdot x - (4500 + 1000 + 2 \cdot 3500 + 17500)$ ,  $x = 760$ ,  $760 > 360$ , можно получить необходимую суму за два с половиной месяца.

$10000 = 50 \cdot x - (4500 + 1000 + 2 \cdot 3500 + 17500)$ ,  $x = 800$ ,  $800 > 360$ , можно получить необходимую суму за два с половиной месяца.

*Ответ:* первый тип логотипа можно заказать через полтора месяца, второй тип логотипа можно заказать через два месяца, а третий и четвёртый типы можно заказать через два с половиной месяца.

Также, к задачам профессионального содержания отнесём задачи №5 и №6, они относятся



**Рисунок 4. Кировоградская нефтяная компания**

к содержательной линии „уравнения и неравенства”. Они имеют I уровень сложности и тип В.

● **Задача №5.** „Кировоградская нефтяная компания”, которая занимается нефтепереработкой и является производителем альтернативных видов топлива, отправляет ежегодно в равном количестве на каждую заправку 60000 л моторного топлива. Выяснить сколько автозаправок поставляет нефтяная компания, если известно, что в выходные дни 4 заправки не работают, поэтому топливо, которое поставляется, распределяется между всеми работающими заправками, при этом каждая заправка увеличит свой запас топлива на 4000 л.

**Решение.** Пусть  $x$  – общее количество заправок, которые снабжает топливом нефтяная компания, тогда  $(x - 4)$  – количество автозаправок, которые работают в выходные дни. Тогда  $\frac{60000}{x - 4}$  – количество топлива, которое поставляется на заправки в будние дни, а  $\frac{60000}{x - 4} + 4000$  – количество топлива, которое поставляется на заправки в выходные. Запишем математическую модель к задаче.

$\frac{60000}{x} = \frac{60000}{x - 4} + 4000$ , отметим, что  $x \neq 0, x \neq 4$ . Осуществив преобразования, получим квадратное уравнение:  $x^2 - 4 \cdot x - 60 = 0, x_1 = \frac{4 - \sqrt{16 + 240}}{2} = -6 < 0$  (не

удовлетворяет условие задачи, количество заправок не может быть отрицательным числом).

Поэтому,  $x_2 = \frac{4 + \sqrt{16 + 240}}{2} = \frac{20}{2} = 10$ .

**Ответ:** общее количество автозаправок, которое снабжает нефтяная компания, составляет 10.



**Рисунок 5. Бил-борд**

**Задача №6.** Компания Принт-Имидж, которая специализируется на изготовлении рекламной продукции, получила задание разместить на бил-борде площадью 280 м<sup>2</sup> рекламу магазина, которая состоит из двух одинаковых блоков в виде прямоугольников по 9×12 м, что размещены по центру бил-борда (Рисунок 5). Найти размеры рамки, если известно, что она имеет одинаковую ширину.

**Решение.** Пусть  $x$  – ширина рамки, тогда  $(12 + 2x)$  – ширина бил-борда,  $(18 + 2x)$  – его длина. Запишем квадратное уравнение:  $(12 + 2x) \cdot (18 + 2x) = 280, 4 \cdot x^2 + 60 \cdot x - 64 = 0, x^2 + 15 \cdot x - 16 = 0$ . Тогда,  $x_1 = 1$  или  $x_2 = -16 < 0$  – не удовлетворяет условие задачи.

**Ответ:** ширина рамки 1 м.

Одним из условий повышения уровня обучения алгебры является решение вопроса о построении системы прикладных задач, выделении их типов, сюжета и уровней сложности. Мы рассмотрели некоторые из задач системы, которые могут быть использованы на разных этапах урока алгебры и усиливают прикладную направленность этой дисциплины, а также, побуждают познавательный интерес и стимулируют развитие учеников.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Егупова М.В. *Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению математики в школе*: дисс. докт. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2014;
2. Закон України „Про освіту” № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. In: Відомості Верховної ради України. Київ, Парламентське видавництво, 2017, №38-39, 29 вересня 2017 року, с. 5-118;
3. *Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5-9 класи.* (Затверджено Міністерством освіти і науки України №804 від 07.06.2017). In: Математика в рідній школі, 2017, №7 - №8, с. 10-25.

Angela Cucer  
(Republica Moldova)

## ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI – SUGESTII METODOLOGICE

**Rezumat.** *Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități este un fenomen cercetat mai mult tangențial. Complexitatea acestui fenomen, lipsa unui consens în lumea științifică referitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități ne-a determinat, ca în baza unor analize conceptuale din literatura de specialitate, a experimentului de constatare, în acest articol să propunem unele sugestii metodologice pentru psihologi, psihopedagogi speciali.*

**Cuvinte-cheie:** *orientare profesională, persoane cu dizabilități, ghidare în carieră, abordare diferențiată, climat psihologic favorabil.*

În condițiile societății contemporane, când revoluția științifică și tehnică solicită participanților în procesul de producție un orizont tehnologic tot mai larg, capacități și abilități superioare de folosire a tehnicii, formarea și orientarea profesională a tinerei generații, pe traseul învățării pe tot parcursul vieții, este de mare actualitate. Orientarea și pregătirea profesională temeinică a tinerilor cu dizabilități este – în aceste condiții – indispensabilă pentru a putea face față schimbărilor semnificative și accelerate din societate.

Tendența crescândă de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități este un deziderat atât în lume, cât și în Republica Moldova. Ea se întemeiază pe evoluția drepturilor omului și, în particular, a drepturilor copiilor, pe nevoia de democratizare a societății și a școlii inclusiv. Această idee se reflectă în mai multe acte legislative internaționale, ratificate de către Republica Moldova (Convenția ONU cu privire la drepturile Copilului; Declarația mondială a Educației pentru Toți; Convenția ONU pentru dizabilitate etc.); într-un șir de documente naționale: *acte legislative* – Constituția RM; Codul familiei; Codul Educației; Legea cu privire la drepturile copilului; Strategia „Educația 2020”; *documente de politici* – Strategia națională și Planul de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012, Strategia națională privind acțiunile comunitare pentru susținerea

copiilor aflați în dificultate pe anii 2007-2014, Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013), Planul național de acțiuni comunitare pentru susținerea copiilor aflați în dificultate pe anii 2007-2014, Programul național de asigurare a egalității de gen pe anii 2010-2015, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020.

Prin orientare profesională se înțelege acel complex de acțiuni destinate să informeze o persoană către o profesie sau o familie de profesii, în conformitate cu interesele și aptitudinile sale. Orientarea profesională are ca scop identificarea, pentru fiecare individ, a profesiei celei mai potrivite (Popescu-Neveanu, 1977).

Datele obținute în urma realizării experimentului de constatare, realizat în cadrul Proiectului „*Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învăță ii pe tot parcursul vieții*”, ne-au permis să elaborăm unele sugestii metodologice pentru psihologi privitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

În elaborarea sugestiilor metodologice ne-am axat pe: *legitățile de dezvoltare a persoanelor cu dizabilități* (Л.С. Выготский); *analiza aspectelor psihologice privind orientarea profesională* (C. Perjan, M. Vîrlan, C. Platon, A.M. Filimon, I. Manolachi, M. Jigău); *conceptele referitoare la orientarea profesională* (I. Bontaș, G. Tomșa, O. Dandara,

A. Lozan); *conceptul de ghidare în carieră* (E. Bocsa, R. Munteanu, Р.П. Овчарова); *bazele teoretice ale orientării profesionale și consilierii profesionale* (Е.А. Климова); *teoria compatibilității tipurilor de personalitate, intereselor cu traseul carierei care oferă satisfacție profesională* (J.L. Holland, D. Golland); *teoria dezvoltării imaginii de sine implicarea în comportamentele specifice alegerii profesionale* (D.E. Super); *utilizarea tehnologiilor de joc în consilierea de grup* (Е.С. Пряхникова); *structura autodeterminării profesionale și factorilor ce o influențează* (П.А. Шавира).

Ideile științifico-teoretice privind interdependența și unitatea aspectelor cognitiv, afectiv și psihomotor, care determină dezvoltarea comportamentului, ca activitate psihică generală a persoanei, sunt luate ca bază importantă pentru structurarea programului de intervenție psihologică. Intervenția la nivel cognitiv are repercusiuni importante asupra tuturor celorlalte sfere: cea a motricității, emoțională, motivațională etc., astfel încât dezvoltarea unor abilități cognitive noi conduce la creșterea stimei de sine și a autocontrolului persoanei cu dizabilități. Domeniul cognitiv poate fi considerat ca fiind calea principală prin care să se ajungă la celelalte domenii: comportamental, emoțional și la evaluarea acestora.

Principială pentru cercetarea noastră este teza fundamentală a lui Л.С. Выготский despre cele două zone de dezvoltare: zona dezvoltării actuale, ce determină ciclul încheiat de dezvoltare, și zona proximei dezvoltări, în care se determină abilitățile și deprinderile în proces de formare.

În atare context, *principiile orientării profesionale* constau în:

- pregătirea psihologică a persoanei în vederea alegerii profesiei;
- autodezvoltarea și autodeterminarea subiectului în procesul orientării;
- asigurarea unei concordanțe optime între structura de personalitate a subiectului și cerințele psihofiziologice ale profesiei;
- cunoașterea și respectarea cerințelor vieții sociale în procesul orientării;
- activizarea rezervelor probabile ale personalității subiecților în procesul orientării.

Este important ca orientarea profesională să fie abordată diferențiat, ceea ce presupune clasificarea persoanelor cu dizabilități pe grupuri, în conformitate cu planurile de viață și profesionale ale persoanei, nivelul de dezvoltare și particularitățile psihofiziologice. O astfel de abordare diferențiată permite ca orientarea profesională să fie efectivă.

Luând în considerare particularitățile psihofiziologice de dezvoltare ale acestor persoane, este important să se respecte *principiul corespunderii profesiei și a intereselor, capacităților, competențelor, stării de sănătate a persoanei*. Totodată, persoana cu dizabilități trebuie să conștientizeze perspectivele de autocunoaștere, autorealizare, autoapreciere în procesul de orientare profesională.

Pentru a identifica aptitudinile profesionale ale persoanelor cu dizabilități necesare, se impun un șir de **factori**:

1. natura ascunsă a unor calități profesionale importante care se manifestă numai în activitate;
2. criteriile interne de evaluare a propriei persoane, abilităților, succeselor și eșecurilor, orientarea asupra aprecierii din exterior;
3. nivelul conștiinței de sine, instabilitatea stării emoționale, autoaprecieri inadecvate;
4. experiența și deținerea informațiilor fiabile despre lumea profesiilor și piața muncii;
5. cunoașterea de către persoană a posibilităților sale, a stării sănătății;
6. informarea persoanei cu dizabilități referitor la nomenclatorul profesiilor;
7. starea sănătății persoanei și adecvanța profesiei alese;
8. implicarea părinților și specialiștilor în domeniu (*medici, psihologi, psihopedagogi speciali, asistenți sociali*).

Persoanele cu dizabilități întâmpină unele impedimente: cunoașterea limitată a mediului înconjurător, lipsei imaginilor/reprezentărilor despre profesii, incapacitatea de a se orienta în alegerea profesiilor, confruntarea cu diferite dificultăți la angajarea în câmpul muncii.

*Din acest considerent este necesară* asistența calificată din partea psihologilor, care să contribuie la formarea competenței de orientare profesională și motivarea la o activitate în corespundere cu aptitudinile persoanei. Totodată este important de a limita domeniile profesiilor accesibile persoanei, astfel micșorând riscul traumatizării.

Este de dorit ca orientarea profesională a acestor persoane să înceapă din instituția de învățământ și să continue în diferite centre specializate cu caracter formal și voluntar. Acestea vor pune accentul pe diagnosticarea obligatorie, profilaxie (consiliere și corecție), implicarea în traininguri cu monitorizarea ulterioară la locul de muncă.

În caz dacă sunt înaintate cerințe înalte față de persoanele cu dizabilități referitor la orientarea

profesională, este necesar de a crea **condiții** corespunzătoare pentru soluționarea acestor probleme prin:

- crearea unui climat favorabil;
- pregătirea psihologică pentru orientarea profesională (I. Cerghit [2], Л.М. Шипицына, Маймачук [8] explică că implicarea persoanelor în instruire se poate realiza numai atunci când există motive care activează și susțin învățarea);
- realizarea comunicării didactice (E. Verza [4], Е.А. Стребелева [10] argumentează în lucrările lor: comunicarea didactică reprezintă modul fundamental de interacțiune psihopedagogică dintre subiectul și obiectul educației;
- folosirea unor modalități eficiente de activizare [3]: strategii de învățare prin cooperare, strategii de învățare individualizată etc.

De asemenea, în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, un rol hotărâtor îl are autodeterminarea profesională, ce include înțelegerea conținutului profesiei, condițiilor de însușire a acesteia, cunoașterea/înțelegerea corespunderii profesiei date cu propriile competențe, interese; asigurarea dezvoltării, înțelegerii obstacolelor/greutăților, contraindicațiilor, reglementărilor legislative, stilului de viață, subculturii și caracteristicilor în construirea unei cariere.

La baza programului de orientare profesională trebuie să se ia în considerare nu doar particularitățile psihofiziologice și de dezvoltare persoanei concrete, ci și a grupului în care aceasta este inclusă.

De aceea la formarea grupurilor de orientare profesională este de dorit de a lua în considerare anumite **criterii**:

- particularitățile psihofiziologice de dezvoltare ale persoanei;
- vârsta persoanei;
- interesele și înclinațiile comune pentru un anumit tip de profesii.

Deoarece unele tipuri de deficiență impun persoanelor cu dizabilități posibilități de recepționare mai dificilă a informației, persistența tulburărilor de atenție, memorie, gândire, motivație etc., scopul și obiectivele orientării profesionale trebuie să fie clare și corecte, iar realizarea acestora necesită monitorizare din partea psihologului. Este de dorit de a stimula și controla îndeplinirea sarcinilor și a hotărârilor luate, de a organiza, a motiva, a cointeresa aceste persoane spre orientarea profesională. De asemenea, este recomandabil de a stabili în comun cu persoana cu dizabilități criteriile care vor fi utili-

zate pentru a le evalua succesul în autodeterminarea profesională. Implicarea în egală măsură a ambelor părți în organizarea orientării profesionale le va crea o poziție de viață activă și insistentă pentru a forma „conexiunea inversă”, a-i încuraja oferindu-le diplome, certificate, invitații la evenimente, cadouri, excursii, avansare în cadrul grupului, numindu-i mentori pentru alte persoane.

În situația în care în dependență de tipul deficienței și a particularităților individuale persistă: motivația redusă față de muncă, lipsa independenței, infantilismul, pasivitatea socială ca urmare a hipertutelării, în activitatea de orientare profesională este necesar de a se forma competențe de autoorganizare, de activitate independentă/personală. În acest sens, psihologul trebuie să ofere posibilități și informații pentru a le dezvolta acestor copii independența în gândire, alegerea metodelor de orientare profesională, organizarea diferitor evenimente, luarea în practică a deciziilor proprii. Totodată instruirea să fie democratică, neautoritară (persoanele cu dizabilități trebuie să fie la curent cu metodele și planul de activitate, să fie implicate în elaborarea acestuia, să aibă dreptul la cuvânt și posibilitatea să-și modeleze orientarea profesională în conformitate cu cerințele lor). Chiar dacă aceste persoane nu sunt pregătite să-și asume responsabilitatea pentru proces și rezultat, și să depună efort pentru realizare, este necesar de a le stimula treptat delegându-le atribuțiile și responsabilitățile. În opinia noastră includerea persoanelor cu dizabilități în grupul de orientare profesională, luând în considerare rezultatele evaluării psihologice, ar contribui la organizarea mai bună a planificării activității psihologului (organizării de excursii, întâlniri cu reprezentanți din producere, întâlniri cu viitorii angajatori, mărirea cercului de comunicare a acestora, găsirea prietenilor pe interese etc.).

Persoanele cu dizabilități care au acumulat deja o experiență în orientarea profesională și au însușit o profesie pot fi numite **ca mentori** pentru cei care sunt la început de cale și nu sunt apti în alegerea profesiei. Evident, activitatea mentorilor trebuie să fie ghidată de către psiholog. Includerea persoanelor cu dizabilități în activitatea de orientare profesională admite depășirea consecințelor hipertutelării. Este cunoscut faptul că hipertutelarea la vârsta școlară mică provoacă invidie la ceilalți copii, iar la vârsta preadolescentină, adolescentină – ridiculizare, ironii și dispreț, este percepută ca un semn de incapacitate. Din acest considerent depășirea hipertutelării din partea specialiștilor, părinților

este una dintre cele mai importante condiții pentru reușita în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

De asemenea în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități este important de luat în considerare *factorul de stigmatizare socială*, care este în strânsă legătură cu hipertutelarea (deoarece este una din cauze), și reprezintă prin sine un spectru larg de factori sociali și psihologici, care constau din prejudecăți împotriva persoanelor cu dizabilități, uneori exagerând și atribuindu-le „dificultăți” în plus, subestimându-le capacitățile și imaginea de sine ca persoane dependente, care necesită îngrijire permanentă. Aceste stereotipuri pot fi de folos pentru persoanele cu dizabilități care au nevoie cu adevărat de hipertutelare, dar totodată pot provoca impedimente acelor persoane care sunt capabile, dispuse și doresc să fie independente. Din acest considerent activitatea de informare, profilaxie din partea psihologului este necesară.

De remarcat că stigmatizarea socială este activ interiorizată de către însăși persoanele cu dizabilități, astfel încât acestea sunt captive rolului lor social. Totodată, psihologul trebuie să contribuie la depășirea fenomenului „cultul bolii”. Acest fenomen provoacă diminuarea/scăderea motivației de a depăși dificultățile în urma experienței sau încercărilor nereușite. Sursa acestui fenomen se regăsește în fenomenele psihologice individuale. Indiferent de vârstă, efectul „cultului bolii” provoacă anxietate, frică și contribuie la diminuarea rezultatelor activității sale, iar posibilitatea de a controla/a ține sub control situația dimpotrivă mărește eficacitatea.

Pentru a ajuta persoanele cu dizabilități să facă față fricii, anxietății care se referă la viitorul lor, trebuie să fie dezvoltată capacitatea de a gândi strategic, de a vedea în perspectivă și planifica de urgență, de a construi o succesiune logică de etape posibile de viață și relațiile lor cauzale, iar în orientarea lor profesională să includă construirea de scheme și algoritmi ale diferitor moduri de viață și de dezvoltare profesională după modelul „Dacă nu varianta A, atunci varianta B”.

De asemenea, este necesară modelarea fanteziilor compensatoare, ce înlocuiesc autodeterminarea profesională. Ex.: *dacă nu voi deveni ce doresc, de exemplu general, dar mie îmi propun să fiu lemnar, eu consider că nu e de mine, mama și tata mă vor hrăni.*

O particularitate a orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități este locul care trebuie să-l ocupe pregătirea psihologică către *trecerea de la activitatea de învățare la activitatea profesională*. Atâta timp cât aceste persoane se află în instituția

de învățământ, colegiu, universitate/institut etc., acestea și părinții lor se află într-o stare psihologică stabilă. Deși ei nu activează în câmpul muncii, au scopuri bine determinate, iar activitatea de învățare într-o măsură oarecare cunoscută le oferă posibilitatea de a comunica cu cei din jur. Odată cu finisarea studiilor și trecerea la activitatea de muncă, dacă orientarea profesională a acestora a fost incorectă și n-a contribuit la formarea unor planuri profesionale adecvate, ce pot fi îndeplinite, persoana întâmpină mai multe dificultăți/greutăți/probleme și riscă să realizeze că tot efortul ce l-a consacrat studiilor nu este suficient pentru a se angaja și a se menține în câmpul muncii, a fi solicitat pe piața muncii. Această deseori le provoacă stresul, fac dificile relațiile sociale, creează stări depresive, dispoziții de suicid etc. Din acest considerent pentru a se apăra de frustrare, unii încearcă să prelungească învățătura devenind „veșnicul student”.

De asemenea, intervenția psihologică în orientarea profesională trebuie să asigure socializarea acestor persoane, să le dezvolte competențe de comunicare. De cele mai dese ori persoanele cu dizabilități, sunt pasive, anxioase, nu dispun de capacitatea de a lua o decizie, manifestă neîncredere față de specialiști (consideră că aceștia, găsind o problemă de sănătate, vor influența negativ asupra orientării în profesie). Specialiștii psihologi implicați în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități, trebuie, în primul rând, să contribuie la înlăturarea acestor probleme. Din aceste considerente psihologul, părinții trebuie să ia în mâinile lor inițiativa orientării profesionale, deoarece în cele mai multe cazuri persoanele în cauză nu se pot autodetermina profesional. Prin urmare, nu trebuie de așteptat ca persoana cu dizabilități să „se coacă” independent pentru a se orienta profesional, din contra – scopul asistenței psihologice este de a o pregăti, însă nu de a lua decizie în locul ei.

Un rol primordial îl au părinții persoanei cu dizabilități și alți specialiști cu care aceasta este în contact. Este important, ca psihologul să lucreze și cu părinții persoanelor cu dizabilități, cu specialiștii, ca aceștia să nu-și impună autoritar punctul lor de vedere la alegerea profesiei, ci să găsească un consens. Părinții/specialiștii trebuie să ia în considerare faptul că anume persoana cu dizabilități va activa în profesia aleasă, de aceea trebuie să se țină cont de dorințele persoanei, capacitățile/competențele acesteia, și ce este important, să contribuie la dezvoltarea competențelor formate pentru a le aplică ulterior în procesul de orientare profesională. Este de dorit ca să li se formeze copiilor hobbyuri



stabile încă din copilărie, care mai apoi pot deveni bază în însușirea profesiei. Totodată este important să se creeze un mediu de orientare profesională pentru a scoate în evidență mai multe profesii pe care le-ar putea însuși persoana, ca mai apoi acesta să-și aleagă ce dorește.

În procesul de orientare profesională a persoanelor cu dizabilități psihologului îi revin următoarele funcții de bază:

- familiarizarea persoanelor cu dizabilități și a părinților acestora cu unele caracteristici psihologice ale activității profesionale în diverse domenii, cerințele înaintate față de persoană pentru a deprinde o profesie;
- diagnosticarea psihologică a aptitudinilor, intereselor, capacităților și limitărilor persoanei cu dizabilități în alegerea domeniului profesional;
- sprijin psihologic în alegerea traiectoriei individuale de învățare;
- organizarea trainingurilor psihologice privind dezvoltarea capacităților intelectuale, creative și speciale ale persoanei;
- consilierea persoanelor cu dizabilități, a părinților și profesorilor, altor specialiști în rezolvarea problemelor specifice care apar în procesul de orientare profesională.

Totodată, psihologul nu trebuie să se limiteze doar la diagnostic și elaborarea recomandărilor despre profesie, ci să utilizeze diverse forme/metode de orientare profesională ce se completează una pe alta:

- întâlniri cu specialiștii;
- vizionarea și discutarea emisiunilor televizate;
- excursii la întreprinderi și instituțiile de învățământ;
- lecții de informare;
- concursuri pentru evidențierea aptitudinilor;
- jocuri;
- seara de artă, cărți, matematică etc.;
- săptămâna profesiilor;
- participarea la „Ziua ușilor deschise”;
- cercuri „Mâini dibace”/ tehnice;
- etc.

Un loc aparte trebuie să îl ocupe metodele de diagnostic. Este recomandabil de a diagnostica nivelul de orientare profesională folosind diferite metode de diagnostic – începând cu convorbirea, focus-grup, teste standardizate, teste proiective. În baza rezultatelor obținute, e necesar de a planifica activitatea de orientare profesională, luând în considerare și opiniile persoanelor implicate.

Pentru a optimiza procesul de învățare/orientare profesională și a-l face mai agreabil ne-am bazat pe următoarele strategii [1]:

1. Pentru dezvoltarea personalității persoanei și formarea competențelor ei psihosociale, procesul de învățare este mai important ca produs.
2. Persoana nu poate fi considerată o problemă, dacă nu se adaptează ritmurilor propuse de învățare. Ea este un model de învățare, expresie și dezvoltare.
3. Sunt utilizate strategii de microgrup, activ-participative, cooperative, colaborative, parteneriale și socializante, prin implicarea acestora în activități ce presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme, unde pot învăța atât să negocieze, să asculte, să accepte opinii diferite, indiferent de statutul sau rolul pe care îl dețin în grup, cât și să rezolve unele sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici.
4. Acordarea de funcționalitate învățării. Obiectivele formulate presupun antrenarea sistematică a capacităților persoanelor cu dizabilități de a cunoaște, înțelege, reacționa, transfera cunoștințele în practica vieții.
5. Trezirea interesului pentru conținut prin folosirea studiilor de caz. Utilizarea situațiilor de joc.
6. Folosirea problematizării pe secvențe didactice și aplicarea practică a rezultatelor prin metode și procedee de expresie: desen, povestire, modelaj, lucru manual etc.
7. Realizarea interdisciplinarității se face într-un mod cât mai atractiv posibil la această vârstă, stimulând interesul persoanelor pentru cunoaștere, prin corelarea activităților.

Orientarea profesională presupune o gamă de activități: consilierea, informarea, evaluarea și îndrumarea, cu scopul de a ajuta persoanele interesate să opteze în ceea ce privește formarea profesională inițială și continuă și oferta de locuri de muncă. Din acest considerent, credem că un program de consiliere și orientare profesională a persoanelor cu dizabilități bine structurat ar avea următoarele beneficii: oferirea de alternative viabile pentru alegerea profesiei, pentru o schimbare în carieră sau în profesie; crearea de suport în perioada în care persoana este în căutarea unei noi profesii sau unui nou statut la locul de muncă; prezența de suport în procesul de calificare și recalificare profesională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Chicu V. et al. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău, CEP USM, 2008;
2. Gherghit I. *Domenii de investigație a dificultăților de învățare: cognitiv, emoțional și acțional*. In: Revista de psihopedagogie, 2009, nr. 2. București, Editura Fundației Humanitas. 2009. p. 50-56;
3. Mara D. *Strategii didactice în educația incluzivă*. București, Editura Didactică și pedagogică, R.A., 2009;
4. Verza E. *Științele educației*. Dicționar enciclopedic, vol. II. București, Editura Sigma, 2009;
5. Атрощенко И.Ю., Храмова Л.Г. *Методические рекомендации по созданию специальных образовательных условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в учреждении профессионального образования*. Черняховск, 2013;
6. Бонкало Т.И. et al. *Методические рекомендации по подготовке и организации профессионального ориентирования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в инклюзивных школах*. Москва, Издательство Российского государственного социального университета, 2015;
7. Выготский Л.С. *Собрание сочинений в 6-ти томах*. Т. 5. Москва, Педагогика, 1983;
8. Маймачук Л.М., Шипицына Л.М. *Необучаемый ребенок в семье и обществе. (Социализация детей с нарушением интеллекта)*. Москва, СП. Изд. „Дидактика Плюс”, 2002;
9. *Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина]*. Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. Сыктывкар, КРИРО, 2014;
10. Стребелева Е.А., Екжанова Е.А. *Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта*. In: Дефектология, 2006, № 6, с. 3-14.

## SEMNIFICAȚII ISTORICE ȘI INTERDISCIPLINARE ALE STRESULUI

**Rezumat.** În contextul actual privind semnificația termenului de „stres” există mai multe accepțiuni și definiții, ce poartă amprenta diferitelor abordări ale acestui concept, în funcție de perspectiva disciplinei științifice din care s-a făcut abordarea. Astfel, în acest articol prezentăm definiții pe criterii fiziologice, psihologice și sociologice, ce atribuie cauzalitatea stresului caracteristicilor agenților stresori din mediu. În general, noțiunea de stres desemnează acele situații (de natură fizică sau psihică), care impun individului eforturi de adaptare care depășesc capacitățile sale obișnuite. Astfel de situații, abuziv repetate, produc la nivelul organismului modificări non-specifice (reunite de Selye sub expresia generică – sindrom general de adaptare), iar în efortul continuu de a le depăși pot avea loc dereglări ale mecanismelor adaptative ale organismului și, în consecință, instalarea unei stări de anormalitate/suprasolicitare.

**Cuvinte-cheie:** stres, eustres, distres, stres psihic, stresul posttraumatic, anxietatea, furia, agresivitatea, apatia, depresia, sindrom general de adaptare, coping.

### Introducere.

Experiența de viață a fiecăruia dintre noi ne confirmă faptul că evenimentele pe care le percepem ne afectează echilibrul și starea de sănătate nu atât prin ceea ce reprezintă ele însele, ci prin semnificația deformată pe care le-o acordăm. *Dorințe puternice* care sunt înfrânate de *nereușite, reacții exagerate la frustrări, modul irațional de a gândi, fixarea cognitivă a modului defectuos de a gândi* contribuie în principal la perturbarea comportamentului și **aparitia stresului** [19, p. 46].

**Stresul** este un fenomen natural, obișnuit, ca și emoțiile, legate de adaptarea organismelor (inclusiv a omului) la condițiile de mediu. După cum se știe [Apud 7; 17; 26], stresul a fost descoperit de medicul canadian de origine austriacă **Hans Selye**, cercetător și profesor la Universitatea *McGill* din Montreal. Deși Selye a realizat importanța descoperirii unui nou fenomen fundamental al vieții organismelor în anii '30 ai secolului al XX-lea, de-abia în anii '70 ai aceluiași secol au fost clarificate multiplele aspecte ale stresului. Într-adevăr, după Selye, stresul este o reacție nespecifică, fundamentală pentru toate organismele vii. Prin cele trei faze ale stresului, organismele își organizează apărarea, dar se și adaptează noilor condiții de mediu care l-au generat, asigurând supraviețuirea.

Fenomenul denumit „stres” cunoaște o intensificare în manifestări atât ca obiect ontic, cât și gnoseologic, demonstrează I. Iamăndescu (2002): pe de o parte, auzim tot mai des despre acest aspect al vieții cotidiene, și, respectiv, pe de altă parte, se pune tot mai insistent problema stresului la nivelul științe-

lor umanistice (*psihologie, pedagogie, management* etc.). Faptul se datorează, în primul rând, unei deplasări de accent – de pe colectivitate pe individ – specifică societății post-sovietice, care a provocat o serie de mutații la nivelul relației realitate: om – societate – producție [27, p. 18].

Reamintim că și emoțiile sunt tot o reacție a organismelor superioare la un pericol **imediat**. Numai din compararea definițiilor rezultă că emoțiile și stresul sunt două aspecte (fenomene) ale aceleiași reacții fundamentale: apărarea organismului față de un pericol (iminent, real în cazul emoțiilor) sau față de niște condiții, situații dificile, care amenință supraviețuirea (stresul). În cazul emoțiilor, reacția organismului este rapidă, eficientă și de scurtă durată, pentru că este vorba de un pericol, deci fugă sau luptă. În cazul stresului, reacția organismului este de adaptare la condiții agresive, deci de lungă durată.

Din literatura din domeniu, desprindem termenul „**stres**”, fiind asociat cu un șir de concepte, iar, ca urmare, prezentăm în *Tabelul 1* precizarea termenului de „stres” ca fenomen psihologic, ca fenomen social și medical.

Cercetări interdisciplinare intense au repus stresul în centrul atenției medicilor, psihologilor, pedagogilor, terapeuților. S-a creat o disciplină de graniță – **stresologia**. S-au creat institute de cercetări specializate, programe de cercetare care-și propun investigarea structurilor celulare-moleculare pentru a depista mecanismele profunde ale stării stresante. Teoreticienii au clasificat stresul după mai multe criterii. După durată este *acut și cronic*; după

Tabelul 1. *Stresul ca fenomen psihologic, social și medical (elaborare personală)*

Interdisciplinaritatea termenului de „STRES”		
Psihologic	Social	Medical
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frustrare</li> <li>• Iritare</li> <li>• Frică</li> <li>• Furie</li> <li>• Rușine</li> <li>• Anxietate</li> <li>• Agresivitate</li> <li>• Neliniște sufletească</li> <li>• Confuzie</li> <li>• Conflicte interne</li> <li>• Strigăte</li> <li>• Învinuiri</li> <li>• Egoism</li> <li>• Răutate</li> <li>• Respingere</li> <li>• Adaptare</li> <li>• Rezistență</li> <li>• Disconfort</li> <li>• Insatisfacție</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acțiune externă</li> <li>• Suprasolicitare</li> <li>• Amenințare</li> <li>• Agitație</li> <li>• Criză de timp</li> <li>• Exigențe</li> <li>• Lipsă de resurse</li> <li>• Nedreptate</li> <li>• Conflicte externe</li> <li>• Ceartă</li> <li>• Pericol</li> <li>• Izolare</li> <li>• Luptă</li> <li>• Povară</li> <li>• Forță</li> <li>• Efort</li> <li>• Dezechilibru</li> <li>• Prejudiciu</li> <li>• Eveniment critic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tensiune</li> <li>• Încordare</li> <li>• Insomnii</li> <li>• Oboseală</li> <li>• Lentoare</li> <li>• Epuizare</li> <li>• Plâns</li> <li>• Solicitare</li> <li>• Șoc</li> <li>• Adrenalină</li> <li>• Rezistență</li> <li>• Nervi</li> <li>• Presiune</li> <li>• Modificări morfo-funcționale</li> <li>• Sindrom</li> <li>• Reacție</li> <li>• Factor de risc</li> <li>• Nocivitate</li> <li>• Euforie</li> </ul>

stimuli – fizic și psihosocial; după modul de manifestare – *continuu și discontinuu*, după aria de cuprindere – *sistemic și neuroendocrin*; după intensitatea stimulilor – *de subsolicitare și de suprasolicitare*; după natura efectelor – *eustres și distres*; după tipul de activități – *profesional, politic, medical, sportiv, militar*; după stadiul ontogenetic – *prenatal și postnatal* [19, p. 411].

După Selye, există două forme de stres: 1. *stresul negativ*, dăunător, distrugător, *distres*. Dis-stresul reprezintă nesatisfacerea unor nevoi vitale, respectiv stimularea zonelor de neplăcere ale sistemului limbic; 2. *stresul pozitiv*, vitalizant, favorabil vieții, *eu-stres* (din limba greacă „eu” – bun) reprezintă satisfacerea unor nevoi vitale, respectiv stimularea zonelor de plăceri ale sistemului limbic [13, p. 584].

**Scopul cercetării** noastre constă în definirea „stresului” prin prisma semnificațiilor istorice și interdisciplinare oferite acestui concept de literatură din domeniu.

#### Rezultate și discuții.

Din punct de vedere etimologic, *stres* provine din latinescul *stringere*, „a constrânge”, și are o utilizare extrem de variată în limba engleză. Ca substantiv, poate fi utilizat cu sensuri diferite – „forță”, „solicitare”, „sarcină (mecanică)”, „importantă”, „accent (lingv.)”, iar ca verb poate avea accepțiuni ca „a insista”, „a sublinia”, „a solicita (tehnic)”, „a accentua (lingv.)”. Termenul „stres” este întâlnit în mai multe domenii, cu sens aproximativ asemănător. Cuvântul *stres* a fost introdus în arealul terminologiei știin-

țifice prin *cercetările de fizică* și cele de rezistență a materialelor de construcție prin constrângerea excesivă suportată. Preluat apoi în domeniul *biologiei*, această noțiune se referă în același timp la agresiunile care se exercită asupra organismului (agenți stresanți), dar și la reacția organismului la agresiuni [11, p. 750].

Stresul nu este un concept vag, ci este un *fenomen biologic și medical* ce poate fi clar definit, ale cărui mecanisme pot fi obiectivate și care a fost studiat științific încă de la începutul secolului XX. Cel care a lansat în limbajul medical cuvântul *stres* a fost Walter Bradford Cannon, profesor la Harvard University. Inițial, W. Bradford l-a folosit în sens strict fiziologic (1914), pentru ca în 1928 să adauge conceptului și un sens *psihologic*, prin menționarea rolului pe care factorii emoționali îl au în declanșarea și evoluția bolilor. Ulterior, el a mai demonstrat și legătura directă dintre reacțiile fiziologice și comportamentele, în cazul apariției unor posibile situații de pericol (vital). Astfel, demonstrând apariția unei secreții de adrenalină la animalele supuse unui șoc emoțional, W. Bradford a descris pentru prima oară elementele de ordin psihocomportamental, precum și de ordin fiziologic, înregistrabile la acea dată, ale unui **stres psihic experimental** (la animal), punând bazele și a ceea ce în zilele noastre se va desemna sub numele de „corelatele somatice” ale proceselor afective [3, p. 49]. Pe de altă parte, în 1934 Paul-Marie Reilly a descris sindromul reactiv general care apare ca un răspuns la orice agresiune

și este legat de sistemul nervos vegetativ, pe care l-a denumit „sindromul de iritație”.

Începând cu anul 1936, conceptul de *stres* a fost dezvoltat și popularizat în mediile științifice și medicale din lumea întreagă de către fiziologul canadian **Hans Selye**. Încă din vremea când era student în medicină la Universitatea din Praga, Selye a fost surprins de sindromul general al maladiei, sindrom descris la pacienții afectați de boli infecțioase, prezentând toți aceiași simptomatologie, însă fără vreun simptom specific. Selye deduce din aceasta că trebuie să fie vorba despre un răspuns nespecific al organismului la boală. Tot în anul 1936, Selye descrie „sindromul general de adaptare” (SGA) ca fiind efortul făcut de organism pentru a răspunde solicitărilor mediului [6, p. 286].

În limba română, cuvântul „**stres**” este în „general utilizat pentru orice factor din mediu (*traumatism, emoții, frig, căldură etc.*) capabil să provoace la om și la animale o stare de tensiune și o reacție de alarmă a organismului, determinând uneori îmbolnăviri grave; efect nefavorabil produs asupra organismului ființelor de un factor de mediu” [10].

Conform *Dicționarului de pedagogie (1979)*, **stresul** înseamnă agresiune din partea mediului sau orice stare de tensiune creată de acesta, față de care organismul se apără prin reacții adaptative de suprasolicitare a axului hipotalamo-hipofizo-suprarenal. Concomitent, au loc stări emoționale deosebite (teamă, anxietate), create de efortul continuu de adaptare la factorii stresanți [9, p. 425].

Conținutul psihologic și poziționarea *stresului* în **sfera afectivă** a psihicului uman este relevat în

*Figura 1*, fiind însoțit de un complex de emoții fundamentale. **Sfera afectivă** – generatorul vieții mentale (psihicului uman), prin senzitivitatea sa, edifică exhaustiv relațiile și atitudinile inter/intra-umane, produce un impact major asupra formării personalității. Ea propulsează transformările de personalitate, reorientează și ierarhizează valorile, exprimă confortul și disconfortul psihicului în diverse situații existențiale [5, p. 31].

Odată cu dezvoltarea psihologiei, a fost preluat termenul „*stres*”, iar H. Selye este autorul care îl folosește în domeniul psihologiei pentru prima dată, în anul 1936, pentru a desemna starea în care se găsește un organism amenințat cu dezechilibrul, sub acțiunea unor agenți sau condiții care pun în pericol condițiile homeostatice [8, p. 301].

În accepțiunea sa inițială, termenul de „*stres*” desemna o stare de tensiune, de încordare. H. Selye i-a dat un conținut și un sens nou, exprimând prin el așa-numitul *sindrom general de adaptare (General adaptation sindrom)*. Pentru Selye, **reacția la stres** este nucleul adaptării însăși: „*În timp ce stresul se reflectă în suma tuturor modificărilor nespecifice generate de expunerea continuă la un stresor, în dezvoltarea lor în timp, sindromul general de adaptare încorporează toate aceste modificări nespecifice determinate de expunerea continuă la un stresor, așa cum apar ele* [6, p. 287].

**Definițiile stresului** poartă amprenta diferitelor abordări ale acestui concept, în funcție de perspectiva disciplinei științifice din care s-a făcut abordarea. Astfel, prezentăm:

- definiții pe criterii **fiziologice**, care, pe baza

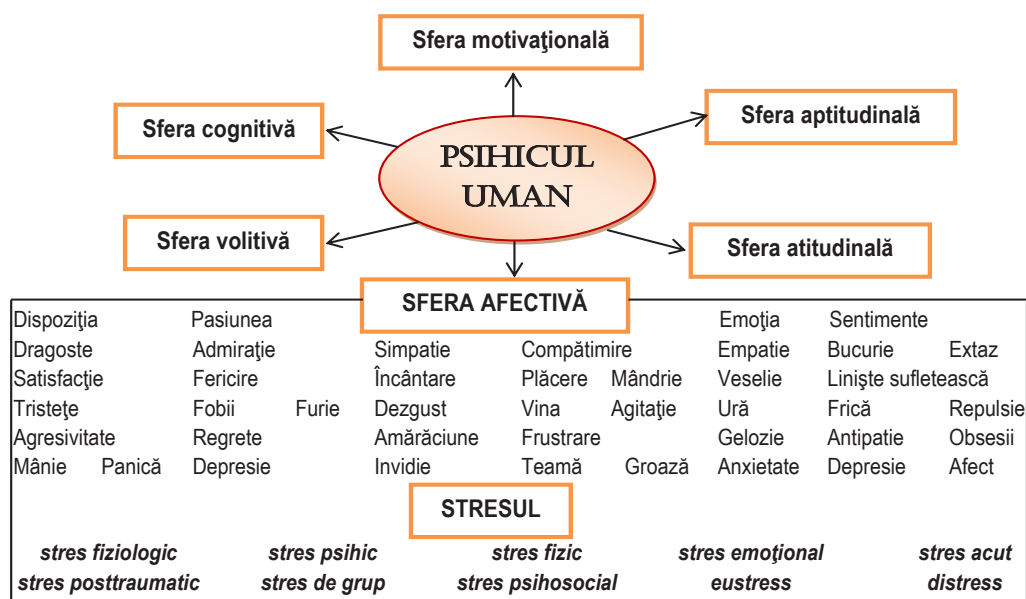


Figura 1. Stresul în structura psihicului uman (elaborare personală)

cercetărilor clinice și de laborator, afirmă că *stresul* este un răspuns al organismului la stimulii exteriori;

- definiții pe criterii **psihologice**, care postulează că *stresul* ar rezulta din perceperea de către individ a unei stări de efort de adaptare, prin necesarul de reorientare față de solicitarea nou-apărută (*stresul* apare ca o discrepanță percepută, subiectiv, între solicitare și autoevaluarea capacităților proprii, conform lui M. Miclea);
- definiții pe criterii **sociologice**, care atribuie cauzalitatea stresului caracteristicilor agenților stresori din mediu [6, p. 289].

P. Popescu-Neveanu (1978) definește **stresul** dându-i două accepțiuni: situație, stimul, ce pune organismul în stare de tensiune, dar și însăși starea de tensiune a organismului prin care își mobilizează resursele pentru a face față. El introduce totodată și sintagma „stres sociometric/stres de grup/stres psihosocial”, pe care o definește ca stare de stres la nivelul psihosocial la care se înregistrează modificările [23, p. 685]. Cu alte cuvinte, stresul poate fi studiat nu numai la nivel intra-individual, ci și la nivelul unui sistem, în care individul este element subordonat. În același context, P. Popescu-Neveanu subliniază că termenul „stres”, așa cum l-a creat Selye, se referea la starea organismului aflat în situații amenințătoare.

Păstrând oarecum sensurile date de dicționare, dar pentru a face și o diferențiere totodată, R. Atkinson și colaboratorii săi, definesc **stresul** ca stare care apare atunci când oamenii se confruntă cu evenimente pe care le percep ca fiind periculoase pentru bunăstarea lor fizică sau psihologică; aceste evenimente sunt deseori considerate stresori, iar reacțiile oamenilor sunt denumite răspunsuri de stres [1, p. 674].

În general, *noțiunea de stres* desemnează acele situații (de natură fizică sau psihică), care impun individului eforturi de adaptare care depășesc capacitățile sale obișnuite. Astfel de situații, abuziv repetate, produc la nivelul organismului modificări non-specifice (reunite de Selye sub expresia generică – *sindrom general de adaptare*), iar în efortul continuu de a le depăși pot avea loc dereglări ale mecanismelor adaptative ale organismului și, în consecință, instalarea unei stări de anormalitate/suprasolicitare [2, p. 3].

O altă definiție a stresului este cea propusă de Ph. Jeammet și colaboratorii săi: „Noțiunea de stres, în accepția ei cea mai largă, cuprinde orice agresiune asupra organismului, de origine externă sau internă, care întrerupe echilibrul homeostatic”.

R. Lazarus a inițiat o altă concepție despre stres – în cadrul teoriei tranzacționale -, pe care a emis-o în anul 1966 și a dezvoltat-o de-a lungul a trei decenii. Lazarus a considerat stresul ca fiind o tranzacție dinamică între agentul stresor și resursele de care dispune individul în acel moment. Această teorie (Lazarus, 1966) se bazează pe patru concepte:

- *interacțiunea (tranzacția)* este văzută ca relația bidirecțională dintre persoană și mediu, în vederea menținerii unui echilibru între presiunile și cerințele mediului, pe de o parte, și ierarhia scopurilor individuale, pe de alta;
- *sistemul cognitiv* este mediatorul permanent al evaluării situației și a resurselor individului de a face față acesteia;
- *evaluarea* presupune monitorizarea informațiilor obținute din mediu și atribuirea de semnificații personale informațiilor astfel obținute;
- *copingul cognitiv* este considerat strategia adaptării la stres [6, p. 290].

După cum sublinia P. Griffiths [Apud 16], pe când emoțiile, anxietatea sunt termeni preciși ca înțeles, **stresul** a devenit o noțiune cu largi implicații, mai degrabă legată de o *agresiune, nu fizică, ci de situație*. Iată ce scria Hans Selye: „Anxietatea derivă din felul cum o persoană este legată de stres, dacă îl înțelege, dacă îl acceptă. Stresul este la o jumătate de stație depărtare de drumul către anxietate. Anxietatea este modul cum tratăm stresul”. În mod paradoxal, dacă stresul devine mai puternic (de fapt trece în frică), anxietatea scade. În timpul celui de-al doilea război mondial, s-a observat că în toate țările, datorită luptelor, bombardamentelor, condițiilor austere, cazurile de nevroză produse de anxietate au scăzut considerabil [21, p. 214].

Chiar și dicționarul universal **Webster** caracterizează **stresul** ca „o condiție de fapte ce produc un efort de solicitare” sau „o tensiune asupra unui organ sau organism”, ori „presiune puternică a unor forțe adverse asupra capacității mentale”. Ultima definiție este mai aproape de înțelesul psihologic.

Plecând de la accepțiunile date și de la problema cercetării noastre, scoatem în evidență chintesenta celor mai cunoscute reacții psihologice la stres, printre care putem enumera:

- a) anxietatea**, definită ca emoție neplăcută, caracterizată prin termeni precum neliniște, aprehensiune, tensiune, teamă, pe care fiecare dintre noi le resimțim uneori și cu diferite intensități [1, p. 681];
- b) stresul acut și stresul posttraumatic**, definite ca stări patologice de răspuns la acțiunile

Tabelul 2. Principalele diferențieri dintre emoții și stres

Caracteristici	Emoții	Stres
Durată Intensitate Forță psihică Obişnuință Producere	Scurtă: minute/ore Mare sau moderată Toate gradele Neprevăzută Bruscă	Lungă: zile, săptămâni, luni Medie și continuă Conștientizată, așteptată Bruscă sau nu, intensitatea crește cu timpul până la apogeu

unor factori de o agresivitate extremă care, punând în pericol viața sau integritatea fizică și psihică a individului, au un caracter traumatic [12; 28];

c) **furia și agresivitatea**, care sunt reacții frecvente la situații stresante. Prin prisma ipotezei frustrare-agresivitate, se presupune că, atunci când efortul unei persoane este blocat, se induce o stare de agresivitate care motivează comportamentul de a leza obiectul sau persoana care provoacă frustrarea. Uneori, sursa de blocaj poate fi vagă sau intangibilă. În acest caz, persoana este oricum furioasă și caută un obiect pentru a se descărca;

d) **apatia și depresia**, reacții la situații stresante, care sunt explicate prin teoria învățării neajutorate. Deși această teorie nu are o aplicabilitate absolută, ea explică de ce femeile agresate de soții lor nu încearcă să scape [1, p. 683].

Emoțiile și stresul sunt două fenomene biologice, care aparțin unui mecanism sau reacții de apărare a organismelor, complexe și variate, căci în acest sens mai pot fi adăugate imunitatea, inflamațiile, febra ș.a., care acționează tot la nivelul întregului corp în scopul asigurării supraviețuirii [21, p. 243].

Emoțiile sunt fenomene biologice având la bază modificări *fiziologice, endocrine, biochimice*. În funcție de **natura emoției, de durata și intensitatea lor**, aceste modificări pot trece de la stadiul reversibil, fără consecințe, la un stadiu ireversibil, cu manifestări psihice (obsesii, fobii către boli psihologice). Repetarea continuă, cu intensitate mare, obosește organismul, favorizând provocarea unei **stări de stres emoțional** și instalarea unor boli psihosomatice, care apar legate de un organ „mai șubred”, căci fiecare individ are unele organe, membre, încheieturi mai sensibile, cu o funcționalitate mai slabă [21, p. 130].

Atât în cărțile și articolele de popularizare, cât și în cele de specialitate (apărute mai ales în 1995) nu se făcea o distincție clară între **emoții** și **stres**. În cea mai mare parte, aceste două procese complexe și înrudite sunt înglobate, având caracteristici comune cu implicații psihologice și medicale. În 1992 a apărut în limba română o monografie științifică exhaustivă despre **stres**, scrisă de o echipă a Universității din Cluj [7]. În *Tabelul 2* prezentăm principalele diferențieri dintre emoții și stres.

Dacă emoțiile au apărut în scopul rezolvării rapide a unei probleme, stresul pare caracteristic omului, deși există în anumite condiții și la animale.

Tabelul 3. Varietatea categoriilor de stres care afectează aproape toate aspectele vieții

Tip	Cauze	Manifestări	Referințe
<b>De mediu</b>	Zgomot, poluare, radiații etc.	Variate, nespecifice, nevroze, mult individualizate	[7]
<b>Profesional</b>	Tensiuni, supraîncărcare	Obsesii, efecte psihice	[4; 7; 26]
<b>Urban</b>	Zgomot, poluare, violență	Efecte psihice, depresie, mult individualizate	[4; 7; 16; 24]
<b>Pre- și postnatal</b>	Graviditatea și nașterea	Efecte psihice și metabolice individualizate	[4; 18]
<b>Sportiv</b>	Fizice și psihoemoționale	Efecte foarte variate și individualizate, metabolice	[4; 18]
<b>Osos</b>	Suprasolicitare la bătrâni, copii	Fracturi	[4]
<b>Infectios</b>	Expunere repetată la microbi	Efecte variate, afectând imunitatea	[4; 20]
<b>Oxidativ</b>	Expunere la radicali liberi	Boli psihosomatice, dar și modificări la nivelul celular	[22]

Principala diferențiere dintre emoții și stres constă în durata mai lungă a acestuia din urmă, când un număr mai mare de neuroni sunt implicați în activarea din creier și când, mai ales, cascada hormonală curge din plin, depășind capacitatea autoregulatorie endocrină. Ambele procese au multe puncte comune în mecanismul producerii activării neuronale și mai ales a alarmării hormonale, care devine *cascadă* prin secreția prelungită calitativă și cantitativă. De-abia după 1995 și în SUA a început o diferențiere clară între emoții și stres, cu atât mai mult, cu cât există și noțiunea de **stres emoțional** [7; Apud 20].

Din Tabelul 3 rezultă marea varietate a categoriilor de stres, care afectează aproape toate aspectele vieții. Ultimele două categorii acționează mai întâi la nivelul celular, unde în cazul unor expuneri repetate la astfel de noxe nespecifice sunt mobilizate sisteme enzimatice și imune de apărare. În anii '90 ai secolului al XX-lea s-au acumulat dovezi impresionante, care arată că în cazul unei agresiuni repetate (expunere, stres), cum sunt toxicele sau microbii, radicalii liberi, poluanții chimici, se mobilizează sistemele de apărare enzimatice și imunologice atât la nivel celular, cât și al întregului corp [Apud 20; 22]. Mai mult, în cazuri de stres la nivel celular se produc așa-zise *proteine de stres*, și enzime, care participă la apărarea structurilor celulare.

Majoritatea unei populații este relativ rezistentă la problemele curente ale vieții, are capacitatea de a lupta (sau a se adapta), cu excepția indivizilor de tip A (emotivi, impulsivi), la care stresul produce efecte, iar principalele consecințe sunt de ordin psihic, deoarece cele metabolice sau psihosomatice apar mai târziu.

Citându-l pe B. Pomek [29, p. 45], cercetătoarea S. Rusnac, în lucrarea *Asistența psihologică a cazurilor de violență în familie. Program de diagnostic și reabilitare a victimei și abuzatorului*, consideră **starea de stres** drept normală și adecvată psihicului uman, menționând funcția lui adaptativă realizată prin formarea unor reacții stereotipe, filogenetic formate ale organismului care constituie experiențe și modele de răspuns la situațiile dificile de viață [25, p. 11-12].

Trăirea afectivă, manifestată în forme variate – *încordări, tensiuni, disconfort, agitație, insatisfacție, furie* etc. – reprezintă principalul indicator subiectiv al stării de stres.

*Stresul psihic* se delimitează (relativ) de *cel fiziologic* prin aceea că el se produce pe fondul interacțiunii Eului, a persoanei conștiente de sine și cu o anumită prețuire de sine, cu evenimentele existențiale. O nemulțumire de sine, sentimentul unei neîmpliniri, o discrepanță între aspirație și realizare, o apreciere nedreaptă la adresa competenței sau activității perso-

nale, un diferend sau conflict interpersonal, o neînțelegere în familie, pierderea unei ființe apropiate etc., toate acestea pot acționa ca stresori, determinând o anumită bulversare a echilibrului vieții interioare. Ca și în cazul stresului fiziologic, dacă acest efect nu este înlăturat prin mecanismele de apărare a Eului, atunci el se perpetuează și se cumulează în timp, transformându-se în „focar” generator de tulburări nevrotice. Trăirile care însoțesc sau se dezvoltă pe fondul stresului psihic îmbracă forma unei suferințe existențiale sau morale (a unei insatisfacții de sine sau de lume, a unei neplăceri de a trăi, a unei disperări, a unei depresii) [15, p. 482].

Dintre numeroasele definiții ale stresului psihic (SP) vom menționa ca punct de plecare pe cea „sintetică” dată de P. Fraisse care circumscrie în această sferă noțională „totalitatea conflictelor personale sau sociale ale individului care nu-și găsește soluția”, cu amendamentul nostru că aceste conflicte sunt mai degrabă *agenți stresori insinuați în procesele adaptative ale organismului* pe care le solicită de o manieră capabilă să genereze o adevărată reacție de stres [Apud 14].

O definiție mai amplă, cuprinzând mai multe note, prin desemnarea principalilor agenți stresori, este cea dată de M. Golu, după care, SP reprezintă „o stare de tensiune, încordare și disconfort determinată de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimare a unor stări de motivație (trebuiețe, dorințe, aspirații), de dificultatea sau imposibilitatea rezolvării unor probleme” [15, p. 481].

Din aceste considerații, apreciem faptul că SP are un caracter primar, când el este rezultatul unei agresiuni recepționate în sfera psihicului (conflicte și suprasolicitări psihice induse de stimuli verbali, dar și realizate prin concentrarea atenției, cu evocarea sau persistența unor imagini, sentimente etc.) și un caracter secundar, care de fapt este o reacție de însoțire ori chiar de conștientizare a unui stres fizic, biologic etc. căruia i se acordă o semnificație de amenințare sau de altă natură [3, p. 49].

#### Concluzii.

- Stresul este un termen important, dar destul de vag.
- Definițiile stresului poartă amprenta diferitelor abordări ale acestui concept, în funcție de perspectiva disciplinei științifice.
- În articolul nostru am prezentat definiții pe criterii *fiziologice, psihologice și sociologice*.
- În baza celor prezentate în Tabelul 1 și Figura 1 (elaborări personale), am dedus semnificația termenului „stres” ca fiind fenomen psihologic, ca fenomen social și medical.



## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Atkinson R., Atkinson R., Smith E., Bem D. *Introducere în psihologie*. București, Editura Tehnică, 2002;
2. Bere C. *Măsurarea rezistenței la stres*. In: Psihologie, Revista științifico-practică nr.1, Chișinău, Tipografia „Reclama”, 2011;
3. Bradu-Iamandescu I. *Psihologie medicală*. București, Editura Infomedica, 1997;
4. Brothers L. *How Society shapes the Human Mind*. Oxford University, 1997;
5. Calancea A. *Trainingul de dezvoltare a competențelor afective*. Ghid pentru formarea practică în consilierea psihologică. Chișinău, Tipografia centrală, 2012;
6. Cosman D. *Psihologie medicală*. Iași, Editura Polirom, 2010;
7. Derevenco P., Anghel L., Baban A. *Stresul în sănătate și boală*. Cluj, Editura Dacia, 1992;
8. *Dicționar de psihologie – Larousse*. București, Editura Univers Enciclopedic, 1998;
9. *Dicționarul de pedagogie*. București, EDP, 1979;
10. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ed. a II-a. București, Editura Univers Enciclopedic, 2009;
11. Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Humanitas, 1999;
12. *DSM-IV – Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale*. București, Editura Asociației Psihiatrilor Liberi din România, 2003;
13. Ețco C. *Management în sistemul de sănătate*. Chișinău, Editura Epigraf, 2006;
14. Fraisse P., Piaget J. *Traite de psychologie experimentale*. Paris, Editure PUF, 1967;
15. Golu M. *Fundamentele psihologiei*, Volumul II. București, Editura Fundației România de mâine, 2003;
16. Griffiths P. *What emotions really are?* Nature, 1998;
17. Herbert T. *Stress and Immunity*. Psychosomatic Medicine, 1993;
18. Loranyi E. *Stress Hormones*. In: S. Keren (editor), *Psychology of Stress in Psychosomatic Medicine*, vol. 1, Harper-Collins, 1989, p. 241-277;
19. Macavei E. *Pedagogie, Teoria educației*. București, Aramis, Vol. II., 2002;
20. Meerson F. *Adaptation, Stress and Prophyl axis*. Berlin, Springer, 1984;
21. Olinescu R. *Despre emoții și stres*. București, Editura 100+1 Gramar, 2004;
22. Olinescu R. *Radicalii liberi în fiziopatologia umană*. Editura Tehnică, 1994;
23. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Albatros, 1978;
24. Porter N. *Stress Hormones and Brain aging*. In: Nat. Neurosci, 1998, nr. 1, p. 3-19;
25. Rusnac S., Gonța V., Clivadă S. et al. *Asistența psihologică a cazurilor de violență în familie. Program de diagnostic și reabilitare a victimei și abuzatorului*. Chișinău, 2009;
26. Selye H. *Stress without distress*, V ed. New York, Signet Books, 1975;
27. Șova T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014;
28. Tănăsescu I. *Stresul psihic*. București, Editura Argument, 2008;
29. Ромек В., Конторович В., Крукович Е. *Психологическая помощь в кризисных ситуациях*. Санкт-Петербург, Речь, 2005.

*Nicolae Bucun, Silvia Vrabie.  
(Republica Moldova)*

## ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE FAȚĂ DE INCLUZIUNEA ELEVILOR CU AUTISM ÎN ȘCOALĂ

**Rezumat.** *Autismul este una dintre tulburările de comportament cu o incidență din ce în ce mai mare. Integrarea în școală a elevilor cu autism, participarea, încă de la vârste fragede, la activități alături de elevii tipici, îi ajută pe copiii cu autism să deprindă abilități pentru o viață firească și să-și fructifice cât mai bine potențialul de dezvoltare. Succesul incluziunii școlare eficiente a elevilor cu autism depinde, în primul rând, de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice față de incluziunea școlară.*

**Cuvinte-cheie:** *autism, tulburare din spectrul autist, atitudine, incluziune școlară.*

Orice copil cu autism are dreptul să fie în compania copiilor tipici, astfel încât să poată învăța comportamente sociale pe care să și le însușească gradual în procesul de dezvoltare, pentru a se putea adapta la grup și pentru a câștiga încrederea în sine. Timpul necesar copilului cu autism pentru a se adapta la programul școlii depinde de individualitatea fiecărui copil, de atitudinea pedagogului cu care intră în contact, dar și de potențialul acestuia.

Termenul de *atitudine* a intrat cu desăvârșire în limbajul cotidian uzual și în diverse situații este utilizat având semnificații diferite. În știința psihologică problema atitudinilor a generat un număr mare de studii reflectate și în psihologia occidentală, și în cea americană: W. Tomas și F. Znaniecki, S. Bogardus, R. La Piere, G.W. Allport, S. Asch, L. Festinger, D. Katz, R. Zajonc, M. Fishbein și I. Ajzen, H. Mendras, D. Myers, A. Eagly et al. Studiarea atitudinilor reprezintă o linie independentă de cercetare, devenită una dintre cele mai studiate domenii din psihologia socială și unul dintre conceptele ei centrale [4].

Definirea unitară a atitudinilor sociale este un demers dificil, atât datorită complexității fenomenului, cât și a influențelor pe care concepțiile teoretice generale ale autorilor le exercită asupra dezvoltării conceptuale a acestei problematice.

Astfel, Petru Iluț (2004) avansează o definiție analitică a atitudinilor, care cuprinde principalele caracteristici descrise în cele mai utilizate definiții ale acestui concept, cu accent pe latura socială a ati-

tudinilor: „atitudinea este o dispoziție psihică dobândită și are caracter social; chiar dacă nu înseamnă numai luare de poziție față de anumite obiecte sociale, în ea se manifestă influența mediului sociocultural; coloratura socială este specifică atât atitudinilor de grup cât și celor individuale” [5, p. 42]. Or, atitudinea, ca fenomen psihologic complex, exprimă poziția individului sau a grupului față de aspectele variate ale realității, constituind unul dintre conceptele fundamentale ale psihologiei. Atitudinea se situează la intersecția mai multor fenomene psihice: cognitive, afective și voliționale, fiind expresia orientării selective a acestora într-o structură care ne permite să anticipăm conduita pe care o va manifesta o anumită persoană într-o anumită situație [13, p. 211].

Fenomenul atitudinii a constituit ținta cercetărilor din cadrul mai multor ramuri ale psihologiei. Pentru o elucidare mai clară a conceptului de atitudine și o diferențiere față de altele care exprimă esențe psihologice apropiate.

Conceptul de atitudine este definit în diverse ramuri ale psihologiei, cercetătorii accentuând influența reglatoare asupra comportamentului uman, asupra relațiilor pe care și le edifică individul cu lumea înconjurătoare.

Diversele abordări se completează reciproc și vizează diferite aspecte ale atitudinilor, menționând mai multe caracteristici comune:

- atitudinea prezintă o predispoziție acțională, un anumit grad de pregătire pentru a reacționa într-un fel la diferite influențe externe (obiecte, fenomene, persoane);
- atitudinea este o stare latentă, potențială, care se manifestă în opinii, sentimente, comportament, din care fapt reiese și necesitatea măsurării ei indirecte;
- poartă un caracter relativ stabil, manifestând rezistență la schimbare; totuși, este supusă influențelor externe și astfel poate fi schimbată;
- atitudinea este cea care conferă comportamentului uman coerență, integritate;
- în contextul atitudinii pot fi evidențiate mai multe componente: cognitivă (opinii, idei), afectivă (trăiri, sentimente, stări de dispoziție) și comportamentală (dispoziții de acțiune).

Obiectul cercetării îl constituie atitudinea cadrelor didactice față de elevii cu tulburări din spectrul autist integrați în învățământul general, din care propunem să dezvăluim anumite aspecte ce țin de subiecții prezentei investigații: elevii cu tulburări din spectrul autist și cadrele didactice.

O tulburare din spectrul autist este o dizabilitate de dezvoltare complexă, care afectează modul în care o persoană comunică și relaționează cu cei din jur. Termenul de *spectru autist* este folosit adeseori, deoarece tulburarea variază de la o persoană la alta; unii oameni pot avea și dizabilități de învățare asociate, în timp ce alții sunt mult mai înzestrați, având o inteligență medie sau peste medie. Toți copiii cu această tulburare au dificultăți de interacțiune socială, de comunicare socială și de imaginație.

#### **Caracteristicile principale ce definesc autismul sunt:**

- Perturbarea calitativă a interacțiunilor sociale;
- Perturbarea calitativă a comunicării;
- Caracterul restrâns, repetitiv și stereotip al comportamentelor, intereselor și activităților.

La unii copii se manifestă doar o parte a acestor caracteristici, de unde – și expresia frecventă „elemente de autism”. Abordările și mediile educaționale adecvate pot permite și acestor copii să învețe și să facă progrese semnificative [16, p. 137-138].

Menționăm că autismul este o afecțiune care persistă pe tot parcursul vieții, însă toți copiii și adulții au beneficii în urma intervențiilor școlare sau terapierilor care pot reduce simptomele și crește aptitudinile și abilitățile. Cel mai bine este ca intervenția să fie începută cât mai curând posibil; beneficiile tera-

piei pot continua pe parcursul întregii vieți. Rezultatele, pe termen lung, sunt variabile. Un procent mic de copii își „pierd” diagnosticul în timp, pe când alții continuă să fie grav afectați. Mulți au abilități cognitive normale, în pofida problemelor de socializare și de limbaj. Multe persoane cu autism își dezvoltă vorbirea și învață să comunice cu ceilalți. Intervenția timpurie poate avea un impact major în dezvoltarea copilului [1, p. 8-9].

În același context remarcăm că educația incluzivă este cea care oferă șanse egale tuturor copiilor. Grație acesteia, învățământul general devine accesibil și copiilor cu autism și a celor cu nevoi speciale. Educația incluzivă vine să răspundă cerințelor speciale prin individualizarea procesului instructiv-educativ, prin asigurarea accesului la educație tuturor copiilor. Deciziile și acțiunile întreprinse la scară națională demonstrează atenția sporită acordată problemei incluziunii persoanelor cu CES de societate, dar și de autoritățile Republicii Moldova. Principiul dreptului egal la educație este legiferat în numeroase acte normative internaționale și naționale: „Strategia de Creștere Economică și Reducere a Sărăciei”, „Strategia națională a Educației Pentru Toți”, „Planul de Acțiuni pentru Realizarea Obiectivelor la început de Mileniu”, „Codul Educației” confirmă tendința spre democratizarea continuă a societății, spre respectarea drepturilor omului și spre oferirea unei educații de calitate fiecărui copil.

Până nu demult, referindu-ne la incluziunea școlară a copiilor cu CES, aduceam ca exemplu țările europene dezvoltate. Astăzi, însă, afirmăm cu toată certitudinea și în cunoștință de cauză că putem prezenta exemple proprii – cele ale unor școli care au încercat și au reușit să răspundă provocărilor timpului, să se transforme pentru a oferi asistență educațională unor anumite categorii de copii [2, p. 38].

Nașterea copilului reprezintă principalul eveniment în viața unei familii. Părintele vede în copil continuitatea sa, își leagă de apariția acestuia speranțele, dorințele, visurile neîmplinite. Dificultățile de ordin material, oboseala ce apar în acest caz sunt compensate din plin prin trăirile emoționale pozitive pe care le generează această situație. Cu totul altfel stau lucrurile în familia unde apare un copil cu autism. În majoritatea cazurilor e o reacție de șoc a părinților. Ei se simt dezorientați, confuzați, uluiți, descurajați. La unii dintre ei apare reacția de negare, condiționată de incapacitatea de a accepta pentru moment cele întâmplate și negarea existenței deficienței. Dacă dizabilitatea nu este atât de severă și vizibilă la naștere, lovitura nu este trăită atât de acut, deoarece părinții singuri, treptat, încep

să observe că și copilul „nu se dezvoltă așa cum trebuie”, că „ceva nu merge”. Când diagnosticarea se târăgănează, părinții încep să se obișnuiască cu ideea că ar avea nevoie de un sprijin specializat copilul lor. De aceea uneori diagnoza copilului este primită de către părinți cu ușurare, deoarece acest fapt le permite să inițieze acțiuni concrete întru ajutorarea lui. Posibilitatea de a-l ajuta activ le îmbunătățește vădit starea morală [8, p. 5].

Familia cu un copil cu autism se confruntă cu o situație foarte dificilă care provoacă anxietate membrilor ei. La debutul școlar al copilului cu autism, situația devine mai dificilă: comparația cu ceilalți copii de vârsta lui scoate în evidență caracteristicile neobișnuite ale acestui elev. Părinții se confruntă cu decizii care trebuie luate în situații critice de viață, cum ar fi alegerea unei școli potrivite care să țină seama de nevoile copilului, integrarea copilului cu autism într-un program social și alegerea unei școli cu învățământ integrat [7, p. 44].

Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale (CES) în instituțiile școlare nu este un act de eroism. E un act firesc de respectare a dreptului tuturor copiilor la educație. Excluderea copiilor cu autism din rândurile semenilor, prin lipsa de acces la servicii educaționale, duce la marginalizarea lor și la diminuarea șanselor de inserție socială. Fiind educați în școli specializate, ei sunt privați de bucuriile copilăriei, de oportunitatea de a se forma ca personalitate în colective sănătoase.

În aceste situații, un rol deosebit îi revine cadrului didactic. El este cel care trebuie să creeze climatul psihologic favorabil pentru dezvoltarea fiecărui copil. Fiind o persoană pregătită și flexibilă, el trebuie să se apropie de sufletul fiecărui educabil, pentru a-l susține și a-l promova. Tipologia dificultăților fiind variată și manifestându-se în mod diferit de la caz la caz, solicită cadrului didactic adaptabilitate, toleranță, acceptarea fiecărui copil, indiferent de faptul dacă este sănătos sau în dificultate [6, p. 10].

Conceptul de integrare socială este parte componentă a intervenției terapeutice asupra copilului diagnosticat cu autism. În mod obișnuit, integrarea în învățământul general presupune integrarea lui parțială în colectiv. Multe școli din Republica Moldova integrează copilul cu autism în grupe obișnuite, o oră pe zi, de 2 ori pe săptămână.

Principalul motiv pentru promovarea frecvenței școlilor obișnuite de către copiii cu autism constă în sporirea posibilităților lor de a învăța din interacțiunea cu alții și în promovarea participării lor la viața comunității. Deseori acești copii sunt excluși din viața comunității. Fie că se ascund în casă dacă

arată diferit, din cauza fricii și/sau superstițiilor. Deseori necesitățile lor nu sunt recunoscute și se consideră că nu pot contribui aproape deloc la viața comunității. Dar această izolare reduce posibilitățile copiilor de a învăța, de a crește și a se dezvolta la nivelul potențialităților native. Astfel, sunt dublu dezavantajați! Frecventarea școlii locale constituie principala modalitate de a asigura includerea tuturor copiilor în societate. Procesul de învățare a copiilor nu se desfășoară exclusiv la grădiniță/școală. Ei învață de la familiile lor, din contactul cu semenii și prietenii, din participarea la diversele activități care au loc în comunitate. Dar anume grădinița/școala contribuie la promovarea acestor forme de învățare diferită [9, p. 11].

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, ultimul act esențial, se caracterizează prin obiectivele generale:

- promovarea educației incluzive drept prioritate educațională în vederea evitării excluderii și /sau marginalizării copiilor, tinerilor și adulților;
- dezvoltarea cadrului normativ și didactico-metodic pentru promovarea și asigurarea implementării educației incluzive;
- formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, capabil să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale beneficiarilor;
- formarea unei culturi și a unei societăți incluzive.

Prioritățile educației incluzive în Republica Moldova la etapa actuală sunt determinate printr-un set de acțiuni axate pe implementarea obiectivelor trasate în Programul de dezvoltare a educației incluzive.

Actualmente, atribuțiile și competențele structurilor abilitate în domeniul implementării educației incluzive pot fi clasate după cum urmează:

1. **Intersectorial.** Consiliul de coordonare a reformei sistemului rezidențial de îngrijire și dezvoltare a educației incluzive a fost instituit prin dispoziția Ministerului Educației nr. 338 la data de 14 iunie 2010.
2. **La nivel central.** Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

elaborează și promovează politici relevante de implementare a educației incluzive; armonizează cadrul legislativ-normativ din perspectiva educației incluzive; instituie structuri, forme, unități de personal etc., pentru asigurarea asistenței psihopedagogice necesare dezvoltării educației incluzive (servicii, centre, cadru didactic de sprijin, psiholog, asistent social etc.); stabilește mecanismele financiare pentru implementarea politicilor în domeniul educației incluzive. Tot aici pot fi menționate și instituțiile de formare profesională inițială și continuă care, la rândul lor, sincronizează formarea profesională a cadrelor didactice și de conducere cu principiile educației incluzive promovate prin documentele de politici naționale și internaționale; participă la elaborarea/actualizarea politicilor de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice, în conformitate cu prevederile educației incluzive; elaborează și implementează curricula de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive; dezvoltă și implementează programe de educație incluzivă pentru adulți. În același context, pot fi nominalizate și instituțiile de cercetare care stabilesc bazele științifice ale educației incluzive și inițiază și realizează proiecte de cercetare în domeniul educației incluzive.

**3. La nivel de administrație publică locală de nivel al doilea.** Direcția Generală Educație, Tineret și Sport coordonează și evaluează activitățile specifice procesului educațional incluziv; asigură condiții optime pentru incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale; dispune revizuirea planurilor anuale de activitate ale instituțiilor de învățământ general; elaborează și înaintează recomandări către instituțiile de învățământ general pentru reconsiderarea planurilor de dezvoltare instituțională; organizează informarea, documentarea, formarea continuă, recalificarea cadrelor didactice din învățământul general și special antrenate în realizarea educației incluzive, monitorizează procesul de incluziune în învățământul general a copiilor cu cerințe educative speciale. La acest nivel se identifică o structură calitativ nouă – Serviciul de asistență psihopedagogică. În cadrul acestuia se realizează evaluarea complexă și multidiscplinară a dezvoltării copiilor și identificarea timpurie a necesităților lor specifice; se acordă asistență psihopedagogică copilului aflat în situații de dificultate, prin elaborarea recomandărilor privind traseul educațional și serviciile de suport; se organizează și se acordă asistență metodologică în abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale.

**4. La nivel de administrație publică locală de nivelul întâi.** La acest nivel intervin instituția de învățământ general cu comisia multidisciplinară intrașcolară și centrul de resurse în educația incluzivă, centrul de zi.

**5. ONG-urile active în domeniu sunt partenerii autorităților în implementarea educației incluzive atât la nivel instituțional, cât și societal.** Acestea au drept scop crearea rețelei de servicii de suport la nivel raional/municipal și instituțional care antrenează un caracter complex, dar sunt flexibile în dependență de necesități (la nivel de raion/municipiu – Serviciul de Asistență psihopedagogică; la nivel instituțional – centre de resurse pentru educația incluzivă care asigură accesul la educație și incluziunea școlară a tuturor copiilor cu cerințe educative speciale în medii de învățare tipice) cât și dezvoltarea și consolidarea capacităților resurselor umane implicate în procesul de incluziune școlară.

În contextul cercetărilor din domeniul autismului, I. Lovaas perifrazează întrebarea: „*Școli normale sau școli speciale?*” în „*Copii mai avansați sau copii cu capacități mai reduse decât copilul în cauză?*”, aceasta, consideră cercetătorul, fiind reala problematică a integrării copilului cu autism într-un colectiv: „Încercați să includeți copilul într-o clasă în care sunt mai mulți copii normali sau o mixtură de copii, unii mai avansați alții nu”.

Ceea ce sugerează I. Lovaas este să i se ofere copilului cu autism un cadru „normal”, normalitatea fiind privită din punct de vedere statistic, în care există o diversitate de interacțiuni, fiecare conflict dintre colegi fiind o șansă de a-l învăța pe copilul autist să facă față problemelor reale și să lege prietenii [11].

Incluziunea/integrarea în școală trebuie să aibă drept punct de plecare coeficientul de inteligență/vârsta mentală a copilului și nu vârsta cronologică. Simptomele autiste nu se referă la ceea ce știe să facă copilul, ci coeficientul de inteligență/vârsta mentală sunt indicatoare care reflectă acest lucru. Simptomele autiste se pot combina cu toate tipurile de coeficient de inteligență. Vârsta mentală și severitatea simptomelor autiste sunt indicatori pe baza cărora se pot face prognoze asupra integrării în școală. Cu cât vârsta mentală este mai mare și simptomele autiste sunt mai ușoare, cu atât șansa integrării este mai mare. Pentru a se putea acomoda cu ambianța, copilul autist trebuie să simtă că este acceptat într-un mediu, grup care îl integrează necondiționat. Pentru o bună incluziune școlară a copiilor cu autism sunt foarte importante următoarele aspecte:

- ✓ oferirea acelorași oportunități tuturor copiilor;
- ✓ cerințe similare cu cele pentru ceilalți copii (având în vedere și nivelul de dezvoltare al copilului);
- ✓ cerințe clare, structurate, simple;
- ✓ acordarea timpului suplimentar pentru oferirea unui răspuns;
- ✓ oferirea ajutorului doar când e absolut necesar;
- ✓ recompensarea copilului, precum și a celorlalți copii, care interacționează cu el;
- ✓ completarea fișei de observație zilnică;
- ✓ întâlniri regulate cu părinții (zilnic) și terapeuții (cel puțin o dată la 2 săptămâni), pentru evaluarea progreselor copiilor, identificarea punctelor tari și slabe, stabilirea obiectivelor pentru perioada următoare, discutarea dificultăților, metodelor care facilitează învățarea.

Beneficiile pentru copilul autist în cadrul incluziunii școlare cuprind dezvoltarea abilităților sociale în compania copiilor „normali”, cu dezvoltare tipică în vederea unei mai bune funcționări, posibilitatea adaptării la un grup de copii și creșterea încrederii în sine. Beneficiile pentru ceilalți constau în creșterea toleranței la diversitate, îmbunătățirea procesului de înțelegere și conștientizare a diferențelor și asemănărilor dintre oameni și prevenirea dezvoltării unor stereotipii negative în legătură cu persoanele cu dizabilități [10, p. 5].

După cum observăm, a avea acces real la educație este vital pentru elevii cu autism dacă luăm în considerare cel puțin două aspecte: valorizarea ca ființă umană și integrarea școlară ca formă efectivă de integrare socială. Nu putem vorbi de integrare socială în contextul în care copilul nu este integrat școlar. Integrarea socială reprezintă chiar procesul obișnuit, firesc de a trăi, învăța și munci al persoanelor cu dizabilități sau fără, aflate sau nu în dificultate. De asemenea, ea poate reprezenta un rezultat privind includerea activă a unui individ în toate domeniile și la toate nivelurile societății pe o bază egală, în absența oricărui mijloc de discriminare.

Creșterea numărului de copii cu autism nu poate fi pusă doar pe seama îmbunătățirii instrumentelor de diagnostic pe care le avem azi disponibile, ci și pe seama altor factori, ceea ce ar trebui să ne determine să luăm în considerare atât cauzele și prevenția lor, simultan cu oferirea de servicii adecvate și terapii eficiente. Realitatea ne-a arătat că, la momentul actual, copiii/elevii cu autism sunt supuși riscului marginalizării. Și, cu toate că se fac eforturi deose-

bite în acest sens, societatea moldovenească se află la început de drum vis-à-vis de acceptarea copiilor/persoanelor cu cerințe educaționale speciale, cei care au fost diagnosticați cu tulburare din spectrul autist sunt, cel mai adesea, izolați social. Vorbim de izolare din perspectiva familiei care nefăcând față situației de criză, neavând modele de *coping* adecvate, prezintă tendința de a-și proteja copilul de „vecinătate”, de tot ce ar însemna pentru ei explicații ale comportamentului copilului lor; ale absenței limbajului la o vârstă la care ar trebui să fie atestat, de lipsa interesului copilului lor pentru jocul cu alți copii, de acțiunile stereotipe și interesele limitate, considerate „stranii” de către ceilalți adulți și copii.

Profilul special de dezvoltare a copilului cu autism determină o abordare specială în plan psihosocial și comunitar. Particularitățile copiilor cu tulburări din spectrul autist trebuie avute în vedere în momentul planificării metodelor de intervenție din punctul de vedere al asistentului social, al psihologului, al educatorului, al învățătorului, al medicului, al pedagogului de recuperare, al kinetoterapeutului etc. Un prim pas în acest proces ar fi începerea cât mai timpurie a tratamentului, deoarece un plan de activitate are o influență considerabilă în procesul de *coping*. Cu cât mai devreme va începe intervenția, cu atât mai repede vor vedea și părinții schimbările apărute și vor simți că efortul lor nu este în zadar.

Potrivit specialiștilor, este esențial ca dascălii să înțeleagă barierele pe care le întâmpină un astfel de copil și să-l ajute să facă progrese. Modul în care încearcă să comunice poate fi ciudat, neadecvat social (copilul pare indiferent față de învățător și colegii de clasă, poate țipa sau poate deveni uneori agresiv). Un învățător bine antrenat va observa imediat comportamentele care evidențiază frustrarea copilului de a nu putea comunica și va găsi un răspuns adecvat la mesajul transmis. Un învățător rigid îl va trata ca pe cineva care are tulburări de comportament. Va percepe manifestările copilului ca fiind ciudate și înspăimântătoare, fapt pentru care va încerca de fiecare dată să le stopeze, prin neasumarea responsabilității și pasarea către părinții sau însoțitorul copilului. Acest învățător pierde șansa de a găsi soluții creative care ar putea să-l ajute pe copil să facă față stresului său, întărindu-i comportamentul negativ.

Un cadru didactic care învață un copil cu autism în clasă, trebuie să țină cont de o serie de reguli care să contribuie la instruirea și educarea copilului respectiv:

- ✓ va folosi un limbaj cât mai adecvat, verificând permanent dacă a fost înțeles;

- ✓ va utiliza material intuitiv adecvat;
- ✓ va lega noile cunoștințe de experiența de viață a copilului;
- ✓ se va insista și repeta aceeași temă, prin exerciții diversificate, până în momentul în care elevul o va însuși, apoi va trece la altă temă;
- ✓ se va lucra pe unități mici de învățare;
- ✓ se vor include cunoștințele în sistem, pornind întotdeauna de la ceea ce știe copilul;
- ✓ se vor da doar noțiuni de bază, cât mai simple, dar necesare;
- ✓ sarcinile de lucru vor fi ușoare, clare, agreabile;
- ✓ se va urmări și îndruma permanent copilul;
- ✓ după fiecare sarcină efectuată corect (sau parțial corect) va fi lăudat, apreciat;
- ✓ să nu fie izolat de restul clasei (așezarea lui în apropierea unui coleg mai bun la învățătură, acordarea unor responsabilități ușoare, dar permanente, în cadrul colectivului);
- ✓ să fie antrenat în activități extracurriculare, demers care facilitează integrarea copiilor cu autism în clasele obișnuite.

Domeniul ce vizează incluziunea socială și școlară a persoanelor cu autism s-a dezvoltat vertiginos în ultimii ani. Au apărut abordări teoretice noi, la fel și practici ce vin să le îmbogățească, din care cauză unele informații necesită noi explicații. În prezent există o serie de termeni, care descriu și explică abaterea în dezvoltarea umană. Căutarea unei definiții unitare, complexe și care în același timp să nu stigmatizeze, constituie ținta preocupărilor din ultimii ani.

Aceste aspecte ale interacțiunii elevului cu tulburări din spectrul autismului cu mediul școlar determină eficiența adaptării și integrării lui școlare cât și sociale. În prezenta cercetare ne propunem să determinăm complexitatea relației dintre atitudinile cadrelor didactice manifestate în raport cu acest copil și dezvoltarea personalității lui. Relevanța studiului de față pentru realitatea țării noastre este actuală în contextul necesității formării la nivel de societate a unei atitudini favorabile față de copiii cu autism, fiind determinată mai cu seamă de actualitatea problemei incluziunii și adaptării sociale a acestor copii.

**Metoda principală utilizată în procesul cercetării** a fost conversația. Itemii folosiți conțin întrebări închise și deschise.

**Eșantionul cercetării** l-au constituit 39 de cadre didactice care activează în ciclurile primar și gimnazial de învățământ din orașul Cahul.

Rezultatele obținute în urma evaluărilor realizate în experimentul de constatare și cel de formare sunt descrise în continuare.

Chestionând cadrele didactice, am obținut următoarele rezultate: O primă întrebare a vizat percepția asupra gradului de informare a cadrelor didactice cu privire la autism, și anume „Cât de multe ați afirma că știți despre autism?”. Rezultatele obținute sunt reprezentate în Figura 1.

Conform datelor prezentate grafic în Figura 1, observăm: cadrele didactice la desfășurarea experimentului de constatare (74%) nu cunoșteau multe despre problematica autismului, doar 5% dintre

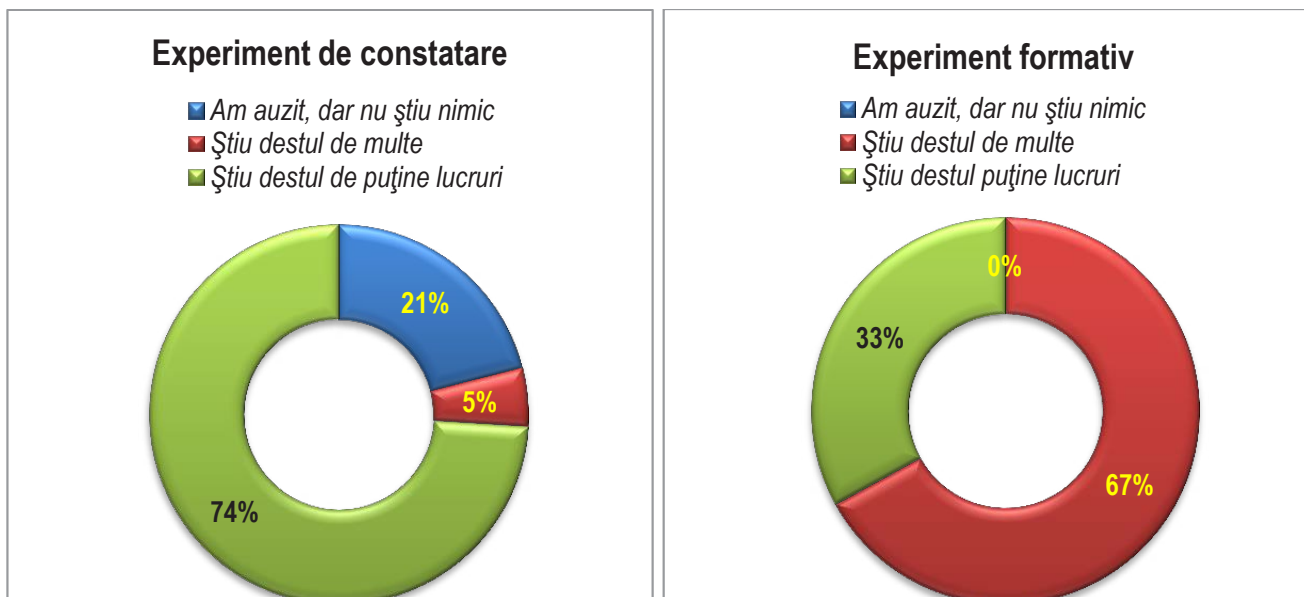
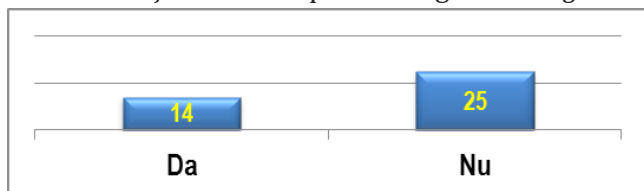


Figura 1. Gradul de informare a cadrelor didactice cu privire la problematica copiilor cu autism

respondenți știu destul de multe despre autism (prin intermediul întrebărilor deschise, determinând că aceste persoane au rude-copii cu autism), iar 21% – nu au auzit niciodată și nu cunosc nimic despre această problemă. În urma experimentului formativ, situația s-a schimbat și observăm că 67% dintre respondenți consideră că deja cunosc mai multe despre autism, în timp ce 33% – menționează că știu totuși puține lucruri despre această tulburare.

O altă întrebare a vizat de asemenea percepția asupra gradului de informare a cadrelor didactice cu privire la problematica autismului, și anume dacă „În ultimul an, au văzut, auzit sau citit despre campanii referitoare la problema autismului?”. Rezultatele obținute le-am prezentat grafic în *Figura 2*.

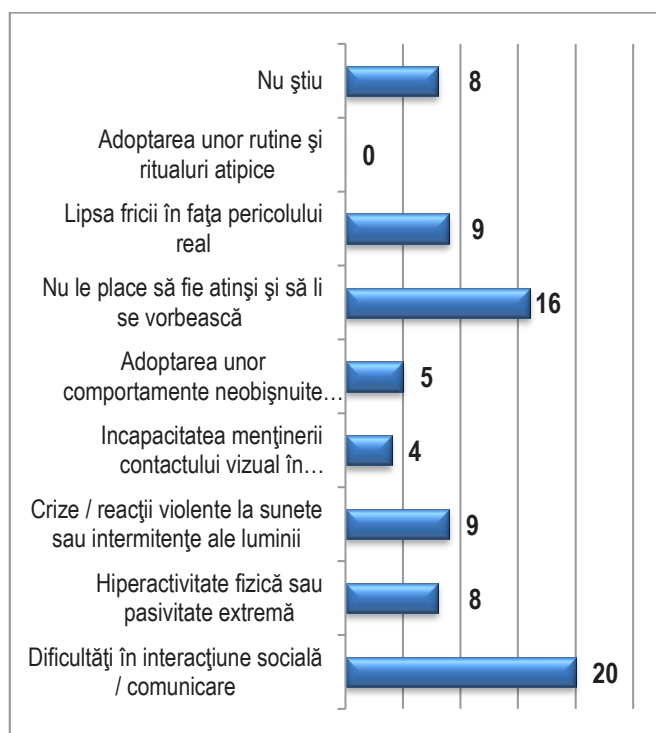


**Figura 2. Gradul de informare a cadrelor didactice cu privire la problematica autismului, în ultimul an**

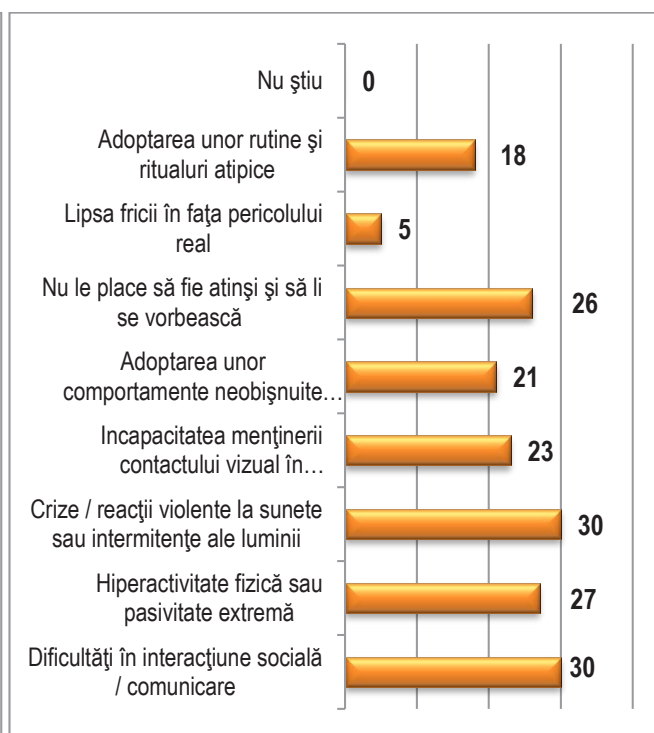
Potrivit datelor, observăm că 14 dintre cadrele didactice pe parcursul ultimului an au dat dovadă de curiozitate și s-au informat despre problematica autismului – prin intermediul emisiunilor TV, revistelor de specialitate etc. Pe când ce 25 dintre profesori nu au auzit despre această problemă, dar nici nu s-au informat din alte surse. Deducem, astfel, că problematica autismului nu este vehiculată îndeajuns prin instituțiile școlare, de aceea și cadrele didactice ce au în clase elevi cu autism nu cunosc particularitățile acestei tulburări și nu știu cum să facă față manifestărilor comportamentale ale acestor elevi.

În continuare, ne-am propus să determinăm dacă cadrele didactice cunosc manifestările comportamentale ale copiilor cu autism. Datele sunt prezentate grafic în *figurile 3 și 4*.

În cadrul experimentului de constatare (*Figura 3*), am determinat că deseori cadrele didactice nu cunosc îndeajuns manifestările de comportament ale elevilor cu autism, majoritatea indicând că acești elevi întâmpină dificultăți în interacțiunea socială și în inițierea procesului de comunicare, precum și nu le place să fie atinși sau să li se vorbească. În urma sensibilizării și informării despre manifestările comportamentale, observăm în *Figura 4* că res-



**Figura 3. Experimentul de constatare**



**Figura 4. Experimentul formativ**



pondenții au indicat în marea majoritate toate acele manifestări pe care un elev le poate manifesta în cadrul interacțiunilor sociale cu ceilalți.

Tot în acest context, ne-am propus în final să determinăm ce atitudine manifestă cadrele didactice în legătură cu incluziunea acestei categorii de elevi în procesul de învățământ. Rezultatele obținute le-am prezentat grafic în figurile 5 și 6.

Interpretând datele reprezentate în Figura 5, observăm că 15 dintre profesori nu sunt de acord cu incluziunea copiilor cu autism în învățământul de masă, indicând că această categorie de copiii ar trebui să învețe în școli speciale, 8 dintre respondenți au indicat că și copiii cu autism ar trebui să învețe în clase obișnuite la școală, asistat de către un terapeut, alături de ceilalți copiii, 6 – au menționat că acești copiii trebuie să învețe acasă, 5 – au indicat că copiii cu autism trebuie să învețe în clase speciale din cadrul școlilor de masă, 3 cadre didactice spun că aceștia pot să învețe în clase obișnuite alături de ceilalți copii, fără asistența unui terapeut, iar 2 profesori au indicat că nu știu, pentru că nu s-au confruntat cu asemenea cazuri. Potrivit datelor din Figura 6, în urma experimentului formativ, atitudinea cadrelor didactice s-a schimbat și acestea sunt de părere că acești copiii trebuie să învețe în școli de clase normale, asistați de un terapeut.

Generalizând, putem menționa că inițial rezultatele au demonstrat existența unui număr mic de cadre didactice care sunt pentru acceptarea acestor copii și un număr de profesori care nu susțin integrarea elevilor cu autism, nefiind de acord cu prezența unor astfel de copii în clasele lor. Se constată de asemenea un procent similar în privința cunoștințelor despre autism și manifestările acestor elevi, fiind mai scăzut la cadrele didactice mai în vârstă. Un număr mare de cadre didactice ar accepta elevii cu autism în școală cu condiția prezenței unui cadru didactic de sprijin, specializat în autism, a formării unor grupe cu număr redus de copii, a unor sporuri salariale și a unei colaborări permanente cu părinții.

O altă întrebare, adresată cadrelor didactice (care manifestau inițial o atitudine negativă față de incluziunea copiilor cu autism în învățământul de masă): *Care ar fi principalul motiv atunci când nu sunt de acord cu această incluziune*. Datele sunt prezentate grafic în Figura 7.

Lipsa de pregătire a profesorilor, lipsa unui curriculum special și dotarea necorespunzătoare a școlilor sunt principalele motive invocate de cei care consideră că copiii cu autism nu trebuie să fie integrați în învățământul de masă, fiind menționate de 31 respondenți. 12 profesori menționează că incluziunea copiilor cu autism în învățământul de

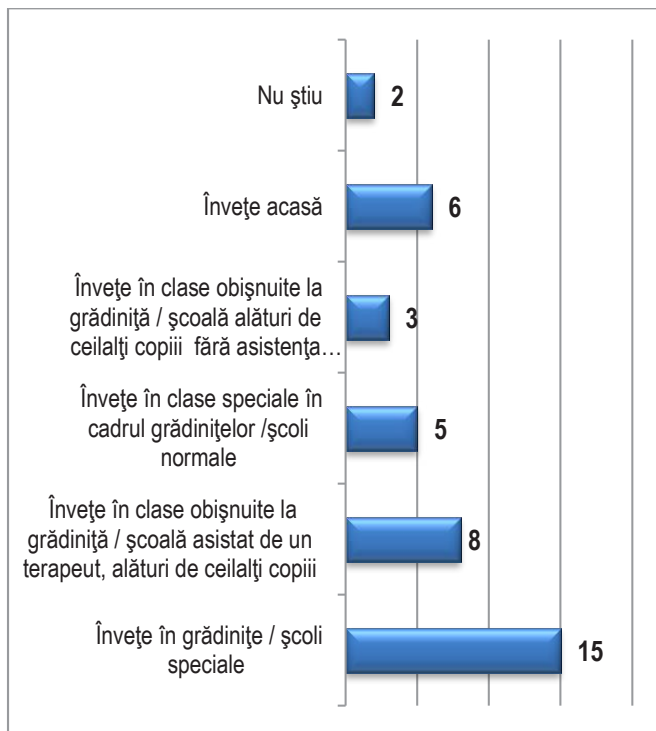


Figura 5. *Experimentul de constatare*

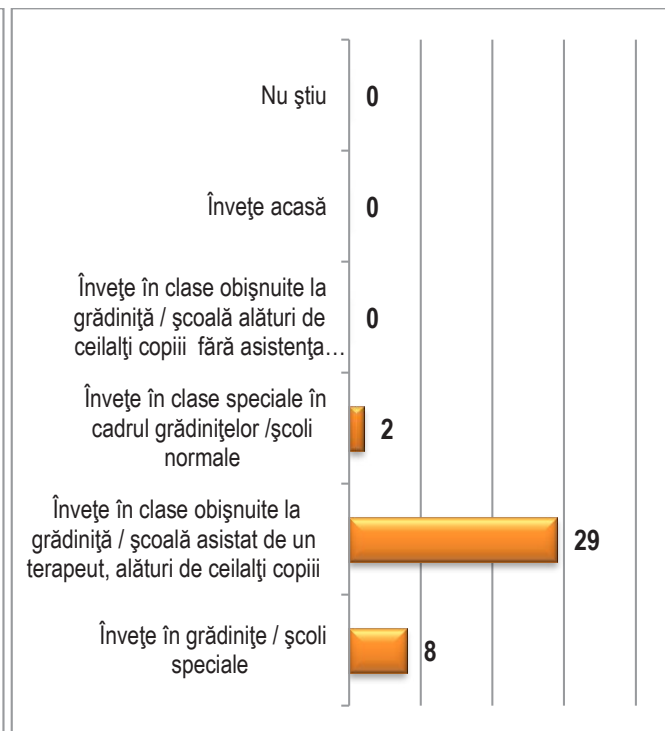


Figura 6. *Experimentul formativ*

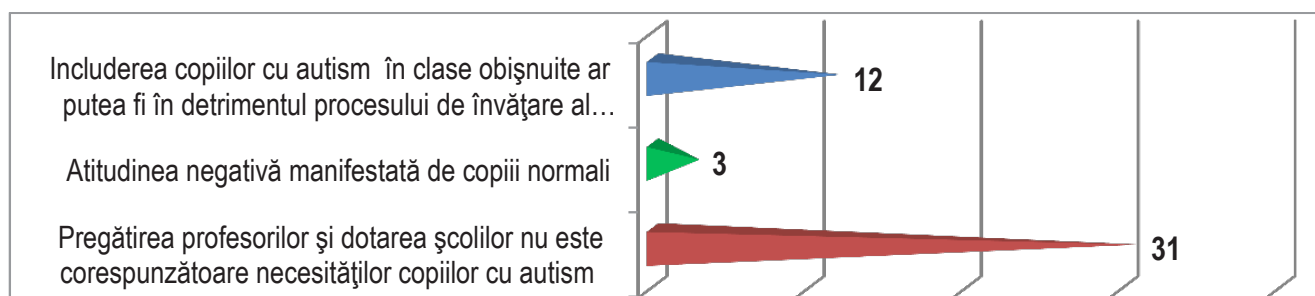


Figura 7. Motivele neacceptării incluziunii copiilor cu autism în învățământul de masă

masă ar fi în detrimentul procesului de învățare al celorlalți copii și doar 3 cadre didactice spun că ceilalți copii vor fi influențați de atitudinea negativă a copiilor cu autism.

Concluzionăm că integrarea copiilor cu autism în școală rămâne a fi o problemă dificilă. Astfel, din datele de care dispunem putem afirma că există multe școli care refuză prezența copiilor cu autism. În cadrul studiului nostru, atitudinile cadrelor didactice vizând acceptarea copiilor cu autism în școală sunt diferite.

Conștientizând sau nu, există posibilitatea ca un cadru didactic să întâlnească de-a lungul carierei cel puțin câțiva copii cu o tulburare din spectrul autist. Astfel poate apărea întrebarea „Am în clasă un copil cu autism... Cum îi voi vorbi părintelui despre problemele / așteptările mele?”, provocarea fiind: „Care sunt modalitățile prin care pot colabora cu părintele unui copil cu autism?”. În acest context, venim cu următoarele sugestii:

a) *Întrebări orientative și autoreflexive pentru profesor.* Acestea vă pot calibra la perspectiva copilului și a familiei sale, facilitându-vă înțelegerea anumitor temeri/ blocaje ale acestora.

- „Imaginează-ți că ești în locul fiecărui membru al familiei: părinți / bunici / copil. Ce explicație ați da faptului că eforturile tale de până acum nu au avut mai mult succes?”
- Care credeți că este părerea lor referitor la cerința educativă a copilului (sunt conștienți de ea, o acceptă, au informații despre ea)?
- Ce credeți că îi deranjează cel mai mult pe părinți în raport cu diagnosticul copilului lor? Dar pe copil? Dar pe Dvs. ca profesor?
- Cum credeți că se simt părinții în compania copilului (rușinați, dezamăgiți, vinovați, fericiți ... etc.)? Dar copilul în compania părinților săi (securizat, stresat ... etc.)? Dar Dvs., în compania copilului și/sau a familiei acestuia (neajutorat, nesigur, sigur ... etc.)?
- Ce așteptări credeți că au părinții de la Dvs.

(cadru didactic)? Dar copilul?

- Dvs. ce așteptări aveți de la părinții acestui copil? Dar elevul ce speră să îi ofere?
- Ce credeți că le-ar da un sentiment de confort / siguranță? Dar copilului?
- Imaginați-vă că sunteți în locul părinților copilului. Gândiți-vă la trei dorințe ale familiei copilului pentru el.

b) *Întrebări care contribuie la consolidarea unei relații de parteneriat între profesor – părinte* (acestea valorizează eforturile părintelui și încurajează conștientizarea/împărtășirea cunoștințelor despre copil (argument: profesionalismul dascălului rezidă în abilitatea lui de a face apel la expertiza părintelui):

- Care credeți că ar fi cel mai potrivit mod de a-l aborda / de a lucra cu copilul Dvs. (ex.: direct, oral, diplomat, prin mijloace scrise – poștă electronică)?
- Care sunt / au fost persoanele cele mai utile / eficiente în raport cu el?
- Au avut rezultate bune ca urmare a felului lor de a fi sau datorită modului în care lucrau?
- Care ar fi cea mai mare greșală pe care ați putea să o faceți în raport cu copilul Dvs.?

A avea grijă de un copil cu autism în clasă, nu este o sarcină ușoară, fiind un efort permanent marcat deseori de frustrări și probleme care par la un moment dat copleșitoare.

Deși unele persoane cu această tulburare au tot timpul nevoie de grijă și supraveghere, mulți pot să-și îmbunătățească și să-și dezvolte abilitățile sociale, de comunicare și școlare prin exercițiu. Aceasta înseamnă că orice facem pentru a-i ajuta este un pas în direcția potrivită. Scopul integrării educaționale în cazul unui copil autist nu este de a ajunge la performanțe foarte mari, ci de a-l dezvolta multilateral astfel, ca ajungând la maturitate să poată trăi și munci împreună cu semenii săi. El poate fi orientat spre unele activități manuale, demonstrând pricepere și talent, de exemplu: brodatul, cusutul, olăritul, tâmplăria etc.

Un prim principiu care nu trebuie uitat de cadrele didactice și părinți este că acești copii pot învăța foarte bine și depinde deseori numai de capacitatea adultului de a identifica soluțiile potrivite pentru a converti simptomele supărătoare în avantaje pentru succesul școlar și instituirea comportamentului prosocial.

Întrucât există o mare diversitate de diferențe individuale la elevii cu autism, nu se poate vorbi de o singură strategie educațională [14, p. 138-139].

Elevii cu autism rămân a fi categoria cea mai discriminată la nivel de percepție a societății în Republica Moldova. Chiar și în rândul cadrelor didactice ce lucrează cu această categorie de copii/elevi persistă stereotipurile vis-à-vis de copiii/elevii cu autism, ale căror componente centrale le constituie tulburările din sfera cognitivă și socială [16, p. 38-41]. Influențat de statutul său profesional, cadrul didactic este tentat să evalueze cu precădere componenta cognitivă a dezvoltării copilului/elevului, din care cauză de cele mai dese ori nu observă progresul copilului/elevului în sfera relaționării, comunicării, autonomiei. Acest fapt a fost stabilit prin studiul experiențelor de incluziune școlară a copiilor cu autism, dezvoltate în țara noastră, realizat în parteneriat cu echipa de specialiști din cadrul Serviciului de Asistență Psihopedagogică.

Această idee se confirmă și în studiul realizat recent de autorii ruși, axat pe determinarea reprezentărilor despre persoanele cu autism prezente la diverse grupuri sociale, atestând existența unei atitudini diferențiate față de categoria nominalizată, cele mai obiective fiind construite în baza reprezentărilor ce se formează în cadrul interacțiunii cu aceste persoane [17, p. 77-83].

Făcând o paralelă între copiii cu dizabilități, același lucru se atestă și în rândul copiilor care interacționează cu aceștia. Studiul realizat pe un eșantion de circa opt sute de elevi ce-și fac studiile în clase incluzive din Republica Moldova a demonstrat că acei copii care interacționează zi de zi cu copii ce prezintă dificultăți de ordin senzorial, fizic, intelectual reușesc să-și formeze reprezentări adecvate despre aceștia, iar, drept urmare, și atitudini favorabile, manifestate în relațiile de colegialitate, prietenie legate cu ei [3].

În concluzie, menționăm că analiza situației elevului cu autism ce crește în familie și cel ce se educă în instituția rezidențială relevă o serie de dificultăți legate de dezvoltarea lui, fiind determinate de prezența dizabilității și limitele pe care le impune aceasta în plan cognitiv, afectiv, social, dar și cele generate de atitudinea mediului față de problema descrisă.

Generalizând cele expuse, vom înțelege atitudinile cadrelor didactice ca predispoziții acționale, care înglobează în sine unitatea tridimensională dintre stilul de comportare în raport cu copilul, specificul înțelegerii lui și modul în care acesta este văzut și apreciat de către cadrele didactice. În contextul studiilor analizate, am urmărit diversele aspecte ale atitudinilor cadrelor didactice, precum caracterul lor ambivalent, contradictoriu, care include componenta necondiționată, manifestată prin acceptare, dragoste, și pe cea condiționată, reliefată în aprecierea obiectivă a copilului, controlul, orientarea spre educarea anumitor calități. La fel au fost analizate și implicațiile pe care le demonstrează atitudinile cadrelor didactice în procesul interacțiunii dintre școală și copilul cu autism, stabilind că ei sunt reflecția directă a atitudinilor și a competențelor parentale ale celor cu care relaționează. Tipul atitudinii cadrelor didactice influențează formarea personalității copilului, declanșând în situațiile nefaste apariția problemelor emoționale și de comportament la copil, ce provoacă pe termen lung dificultăți de adaptare socială. Atât cadrele didactice, cât și toți cei implicați în procesul instructiv, trebuie să conștientizeze faptul că incluziunea copiilor cu autism în școală aduce tuturor beneficii – aspecte importante, de asemenea, pentru fundamentarea teoretică a demersului de cercetare științifică. Astfel, s-a constatat că prin intermediul interacțiunilor semnificative cu cei de aceeași vârstă, copiii cu autism au înregistrat progrese la nivel cognitiv, senzorio-motor, limbaj, de abilități sociale și emoționale (copiii învață „socializarea” prin comunicare și interacțiune cu ceilalți colegi de grupă, își dezvoltă deprinderi de comunicare), se realizează prietenii prin aceste contacte zilnice, învață prin intermediul modelelor oferite de ei, cunosc interesele și preferințele pentru anumite activități. Toate acestea oferă copiilor mai multă încredere în sine, în capacitățile lor unice care îi face mai deosebiți de ceilalți, le reduce frustrarea și nesiguranța emoțională făcându-i mai toleranți și autonomi. Pe de altă parte, se remarcă și beneficiile pentru copiii tipici din clasele incluzive. Astfel, acești copii învață să accepte mult mai ușor diferențele față de persoane cu dizabilități prin extinderea diversității prietenilor, prin cooperare devin mai sensibili față de nevoile celorlalți, dezvoltându-și toleranța și sentimentul de acceptare necondiționată, empatia, îi acceptă pe ceilalți ca persoane unice, nu după etichetele acordate acestora, reduc din prejudecăți și stereotipuri, își dezvoltă inteligența socio-emoțională.

Literatura de specialitate abundă în studii ce acoperă domeniul integrării elevului cu autism în cadrul școlii, a variabilelor mediului școlar ca parte a celui social ce tranzitează creșterea și educația lui. Totuși mai puțin cunoaștem ce se întâmplă în clasa în care elevul cu autism este integrat, ce fel de atitudini se dezvoltă, cum depind ele de particularitățile

de personalitate ale cadrelor didactice și starea lor psihoemoțională, de experiența lor de lucru, cum se schimbă sub influența a diverși factori psihosociali și, nu în ultimul rând, care sunt consecințele atitudinilor școlii asupra modului în care ea se raportează la acest elev.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Autism speaks. Ghidul primelor 100 de zile. Servicii pentru familie.* Fundația Romanian Angel Appeal, 2015, p. 8-9;
2. Bolboceanu A. et al. *Inclusiv EU. Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova.* Chișinău, Centrul de zi „Speranța”, 2010;
3. Bolboceanu A., Vasian T., Pavlenko L. *Inclusiv Eu: studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova.* Chișinău, Speranța, 2010;
4. Boza M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor.* Iași, Polirom, 2010;
5. Iluț P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologi.* Iași, Polirom, 2004;
6. *INCLUSIV EU.* Chicu V. *Analize, reflecții, concluzii.* Chișinău, Pro Didactica, 2008;
7. *INCLUSIV EU.* Nr. 10. Vasian T. *Alături de copilul său.* Chișinău, 2009, p. 65-69;
8. *INCLUSIV EU.* Nr. 11. Bodiu A. *Modalități de integrare a copiilor cu CES în procesul de predare-învățare a fizicii în învățământul gimnazial.* Chișinău, 2010;
9. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii.* Asociația Obștească „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin”. Criuleni, 2011;
10. *Integrarea școlară a copilului cu autism.* Asociația Autism Transilvania. Cluj-Napoca, 2011;
11. Lovaas O.I. *Teaching Developmentally Disabled Children.* University Park Press, 1981;
12. Malcoci L. *Percepțiile populației din Republica Moldova privind fenomenul discriminării: studiu sociologic.* Chișinău, Cartier, 2011;
13. Moscovici S. *Notes toward a description of social representations.* In: *European Journal of Social Psychology.* Vol. 18, No. 3, 1988, p. 211-250;
14. Roșan A. (coord.) et al. *Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale.* Departamentul de Psihopedagogie Specială. Cluj-Napoca, 2013;
15. Vrânceanu M., Pelivan V. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii.* Chișinău, 2015;
16. Московкина А.Г. *Изучение стереотипов отношения к умственно отсталому ребенку учителей и родителей.* In: Московкина А.Г., Пахомова Е.В., Абрамова А.В. *Психология семьи и больной ребенок: учебное пособие: хрестоматия / Сост. И.В. Добряков, О.В. Защирина.* Санкт-Петербург, Речь, 2007, с. 376-379;
17. Нурлыгаянов И.Н. *Представления о человеке с нарушениями интеллекта в современном российском обществе.* In: *Дефектология,* 2012, № 5, с. 77-83.

## EVALUAREA CAPACITĂȚILOR ORGANIZATORICE LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE DIN PERSPECTIVA CULTURII MUNCII

**Rezumat.** În contextul noilor abordări ale educației și instruirii elevilor cu cerințe educaționale speciale e simțită necesitatea formării culturii muncii ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală și profesională. În acest articol sunt prezentate datele experimentului de constatare cu referire la nivelul de formare la elevii cu dizabilități mintale a capacităților organizatorice drept componente importante ale culturii muncii. Demersul diagnostic în direcția dată va releva două mari obiective, pe de o parte se va determina nivelul capacităților organizatorice la elevii cu dizabilități mintale, iar pe de alta se va proiecta calea unui model pedagogic de formare a culturii muncii.

**Cuvinte-cheie:** cultura muncii, elevi cu dizabilități mintale, capacități organizatorice.

Noile realități și perspective sociale au determinat necesitatea formulării finalităților *Educației tehnologice* nu doar în termeni concreți și pragmatici de obiective, ci, mai ales, din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat [3, p. 5]. Reprezentativă pentru științele educației devine și activizarea/intensificarea didacticii funcționale. Noile abordări vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe necesare pentru a asigura optimizarea integrării sociale și, în perspectivă – profesională.

După cum remarcă A. Danii, A. Racu, E. Postolachi în lucrarea „*Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire*” atât în planul dezvoltării personale, cât și în cel ce vizează viața socială și profesională în ansamblul ei, se poate observa că *Educația tehnologică* se conturează ca premisă și rezultat care condiționează atitudinea și conduita elevului cu dizabilități mintale. În procesul *Educației tehnologice* elevii însușesc componentele principale ale activității de muncă, fiind orientați spre perceperea elementelor fundamentale ale culturii muncii. În acest scop se impune o opinie conceptuală privind rolul, locul și conținutul *Educației tehnologice* în modelarea personalității elevului [4, p. 7].

Autorii – la elaborarea Curriculumului pentru învățământul special „*Educație tehnologică*” (2006) – au pus la bază principiile actuale de dezvoltare a învățământului, luând în considerare posibilitățile psihofizice individuale și diferențiate, tabloul clinic și structura defectului elevilor; accentul pe recuperarea lor psihofizică, pregătirea pentru integrarea activă în societate. În această ordine de idei, după cum menționează savantul M. Rotaru, „se urmărește

formarea la elevi a intereselor stabile pentru muncă, formarea priceperilor și deprinderilor practice, care asigură adaptarea la instabilele condiții de muncă în societate” [5, p. 61].

Ancorate la *Educația tehnologică*, componentele culturii muncii se formează la elevi în procesul activității de învățare în școală, în timpul lecțiilor de *Educație tehnologică* și de muncă productivă social-utilă. Cercetarea savantului E.И. Иголкина [9] justifică această afirmație, precizând că în cea mai mare parte cultura muncii are exprimare subiectiv-personală, deoarece reflectă gradul individual de stăpânire a abilităților generale de muncă și, în consecință, asigură funcționarea optimă a activității de muncă.

În cadrul *Educației tehnologice*, subliniază С.Я. Батышев, elevii dobândesc cunoștințe, priceperi și deprinderi generale de muncă. Autorul menționează că priceperile generale de muncă, precum sunt planificarea, controlul/autocontrol, măsurarea, organizarea locului de muncă, coordonarea mișcărilor, efectuarea de calcule constituie fundamentul formării profesionale ulterioare [7, p. 17-26].

În acord cu opinia savantului rus vine cercetarea efectuată de C. Badâr. Organizarea oricărei munci, relatează autoarea, trebuie să repereze pe economisirea maximă a timpului, folosirea rațională a condițiilor optime de muncă și odihnă. În acest mod „condițiile psihofiziologice, igienosanitare, social-economice și ergonomice permit și contribuie la formarea priceperilor organizatorice, precum și la modelarea culturii muncii” [2, p. 100].

Cultura muncii este propulsată de C. Badâr ca un set de priceperi organizatorice „care asigură

activității corespunzătoare cea mai înaltă productivitate...: alegerea și pregătirea ustensilelor, plasarea lor la locul de muncă; modul de creare a condițiilor elementare de muncă, menținerea ordinii în procesul muncii; alegerea și folosirea rațională a materialelor, eforturilor și timpului rezervat pentru activitatea de muncă; respectarea consecutivității acțiunilor; respectarea cerințelor sanitaro-igienice față de ținuta corectă și acțiunile adecvate în timpul muncii” [ibidem, p. 103].

Un aport esențial în studierea particularităților organizării muncii copiilor cu cerințe speciale l-au adus C. Badâr (1998), N. Bucun (1988), T. Bârsanu (1991), V. Corceac (1999), S. Gonciaruc (1993), D. Gînu (1995), V. Stratan (1983), Н.П. Павлова (1983), Б.И. Пинский (1985), Г.Н. Мерсиянова (1965), С.Л. Мирский (1990) et al.

Capacitățile organizatorice sunt interpretate ca o metodă comprimată de cunoștințe, noțiuni și reproducere verbalizată a normelor de lucru. Organizarea corectă a muncii anticipează orientarea în sarcina de muncă (analiza modelului și a condițiilor necesare de realizare), aceasta având o puternică influență asupra deprinderilor de muncă, iar, în ultimă instanță, este condiția cea mai importantă în efectuarea reușită a activității [2, p. 99-100].

Copilul deficient mintal întâmpină mari dificultăți în formarea deprinderilor de muncă atât în perioada școlarizării precum și după. Dificultățile sunt legate de organizarea propriei activități, ritmul, viteza executării, calitatea și cantitatea lucrului efectuat. Diminuarea din punct de vedere cantitativ și calitativ a eficienței muncii produce dificultăți și în procesul integrării socioprofesionale [8, p. 61]. Ca și oricare altă disciplină școlară, *Educația tehnologică* soluționează sarcina dezvoltării multilaterale a copilului cu dizabilități mintale, contribuind considerabil la dezvoltarea fizică și morală a elevului. Sarcina de bază a acestei discipline este totuși de a forma la elevi cunoștințe și deprinderi de muncă, accesibile unei activități concrete [1, p. 199].

V. Stratan, cercetând particularitățile formării acțiunilor de orientare și organizare a activității de muncă la elevii claselor primare din școala auxiliară, remarcă lipsa deprinderilor de a organiza locul de muncă și a menține ordinea pe tot parcursul lucrului, a determina condițiile necesare și suficiente pentru realizarea sarcinii. Caracteristică s-a constatat și neputința elevilor de a efectua analiza modelului prezentat, a determina particularitățile constructiv-tehnice. Nediferențierea imaginii formate a modelului impune schimbări în organizarea și planificarea acțiunilor de muncă, ele devenind superficiale, unilaterale, cu un număr limitat de

operații, neglijând aspectele esențiale ale etapelor de lucru [10, p. 84].

De asemenea, autorul a demonstrat că elevii cu dizabilități mintale întâmpină dificultăți nu numai în procesul de organizare a muncii, dar și în alcătuirea planului de lucru ce urmează a fi îndeplinit; prezentarea orală a raportului despre etapele de efectuare a sarcinii, fapt ce ține de dereglarea funcției reglatorii a vorbirii; a se ghida de instrucțiuni, modele intuitive, desene, schițe și fișe tehnologice în procesul de proiectare a activității de muncă. Pornind de la perspectiva profesională și socială a *Educației tehnologice*, V. Stratan concluzionează că fără un demers didactic special, cu modificări în demersul educațional (asistare și dirijare), de activizare eficientă a formării capacităților de muncă, priceperile/capacitățile generale de muncă nu se vor contura în structura activității de muncă a copiilor cu dizabilități mintale. Semnificația dezvoltativă în aspectul organizării muncii în clasele primare o au activitățile practice, jocurile didactice, exercițiile, atitudinea diferențiată [6, p. 55].

Cercetarea fundamentelor psihopedagogice ale *Educației tehnologice* în școala ajutătoare a demonstrat că organizarea activității de muncă este influențată în mare măsură de particularitățile psihofizice specifice ale elevilor: insuficiența coordonării și nesiguranța mișcărilor, menținerea dificilă a echilibrului static și dinamic, viteza scăzută a efectuării anumitor mișcări și a ritmului general al activității, însușirea lentă a deprinderilor motore [2, p. 102].

Analiza literaturii permite să concluzionăm că activitatea de muncă a elevilor cu dizabilități mintale este un proces specific, astfel că Educația tehnologică este subordonată obiectivului major de formare a cunoștințelor, capacităților de muncă și atitudinilor ca componente constitutive ale culturii muncii, laolaltă valabile pentru integrarea profesională și socială a acestei categorii de copii.

În prezentul articol vom analiza datele obținute în urma evaluării la elevi a nivelului de formare a cunoștințelor și capacităților organizatorice, apreciate drept componente importante ale culturii muncii. În experimentul de constatare au participat 36 de elevi de clasele primare (clasa a IV-a) din patru școli auxiliare din Republica Moldova.

Determinarea nivelului de formare a capacităților organizatorice la elevii cu DM s-a realizat prin aplicarea probelor practice de efectuare de către elevi a unor produse/modele, adaptate curriculumului de Educație tehnologică, clasa a IV-a a școlii auxiliare. Toate probele practice includeau setul de cunoștințe, capacități și atitudini derivate din curriculumul disciplinar.

Diagnosticarea nivelului de formare la elevii a capacităților organizatorice s-a realizat evaluând următorii indicatori:

- pregătirea corectă a locului de muncă,
- respectarea regulilor/cerințelor securității și igiena muncii,
- selectarea adecvată a instrumentelor și materialelor necesare,
- utilizarea rațională a materialelor.

Rezultatele observațiilor asupra activității elevilor pe parcursul lecțiilor de *Educație tehnologică* ne-a permis să determinăm gradul de formare a capacității de a pregăti corect locul de muncă și de a-l păstra în ordine pe tot parcursul activității (prima serie de observații), la fel și capacitatea de a respecta securitatea și igiena muncii (a doua serie de observații), ceea ce formează baza culturii muncii a elevilor în activitățile ulterioare. Rezultatele observațiilor au fost evaluate pe un sistem de cinci puncte și sunt prezentate în *Figura 1*.

Determinarea punctajului corespundea următoarei aprecieri:

- ✓ Corect pregătesc locul de muncă și îl mențin în ordine – 5 puncte;
- ✓ Greșesc la aranjarea unor instrumente, dar mențin în ordine locul de muncă – 4 puncte;
- ✓ Corect pregătesc locul de muncă, dar nu-l mențin în ordine – 3 puncte;
- ✓ Greșesc la aranjarea unor instrumente și nu

mențin în ordine locul de muncă – 2 puncte;

- ✓ Nu pregătesc locul de muncă și nu mențin ordinea – 1 punct.

Analiza datelor din *Figura 1* cu privire la indicatorii de manifestare a culturii muncii atestă că elevii din clasele primare într-un număr foarte mic posedă capacitatea de a pregăti locul de muncă, a-l menține în ordine pe tot parcursul lecției și a respecta regulile de lucru cu instrumentele și materialele. Astfel, pentru nivelul corect al pregătirii locului de muncă și al menținerii în ordine nu a obținut cinci puncte nici un elev din grupele de cercetare. Pentru nivelul greșit la aranjarea unor instrumente, dar menținerea în ordine a locului de muncă, apreciat cu patru puncte, s-a înregistrat aproximativ același număr de elevi din toate grupele.

Realizarea seriilor de observații și analiza conversațiilor cu elevii arată că o bună parte din ei mecanic distribuie instrumentele și rechizitele necesare la locul de muncă, fără să conștientizeze pentru ce trebuie de făcut aceasta sau în mod formal urmează instrucțiunile profesorului. Aplicarea inconștientă a regulilor a fost și motivul consolidării lor insuficiente. Evident că de aici și apar indicii scăzuți ai formării la elevii a unor componente ale culturii muncii.

A doua serie de observații a oferit posibilitatea de a stabili nivelul formării următorului component al capacităților organizatorice: respectarea securi-

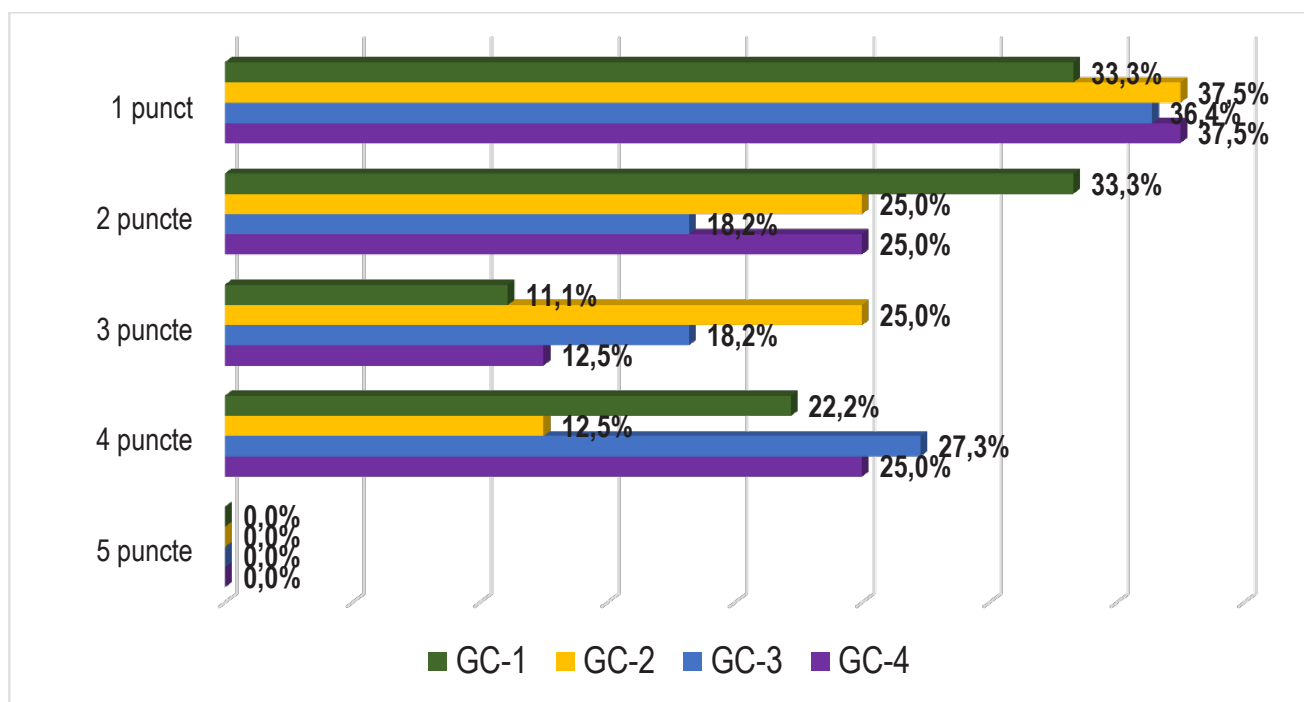
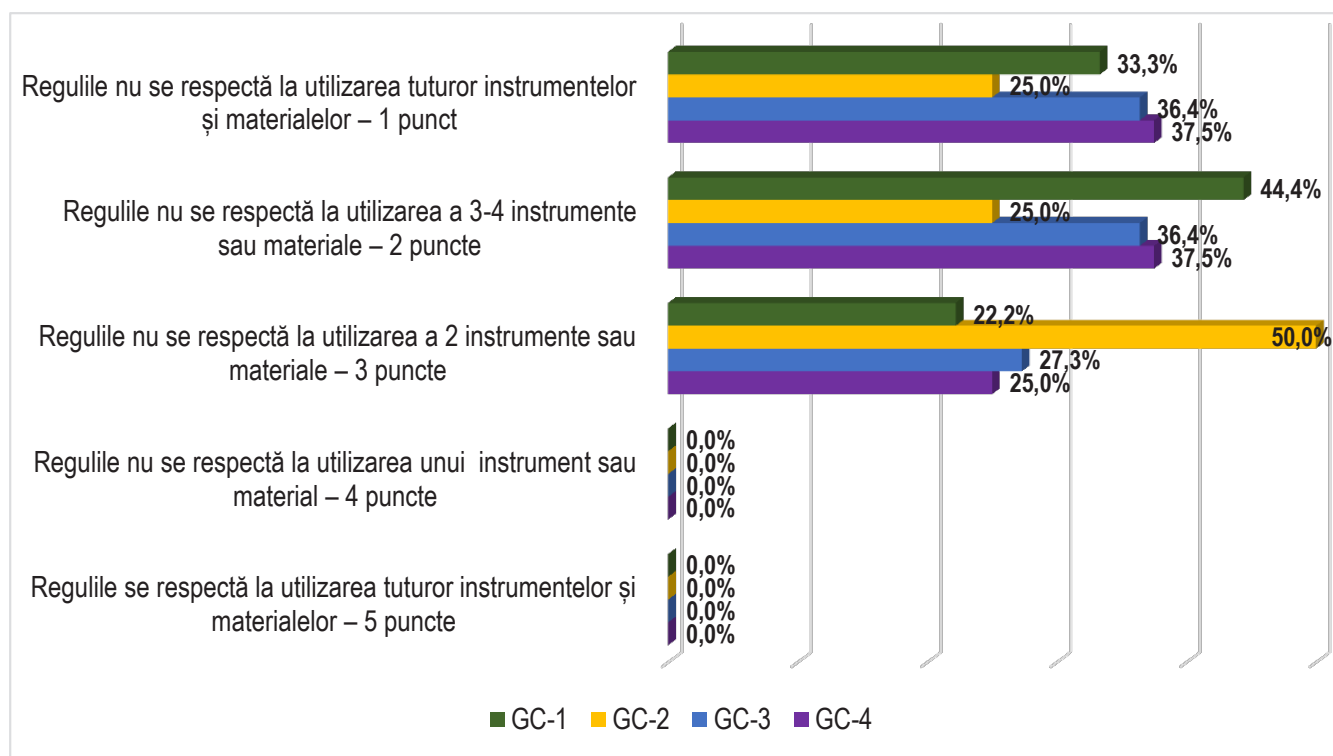


Figura 1. Pregătirea corectă a locului de muncă



**Figura 2. Regulile de respectare a securității și igienei muncii**

*\*Notă:* 1 – nivel scăzut; 2 – nivel sub mediu; 3 – nivel mediu; 4 – nivel peste mediu și 5 – nivel avansat.

tății și igiena muncii. Datele obținute sunt incluse în *Figura 2* și sugerează că nivelul de formare a capacităților de respectare a regulilor de securitate și igiena muncii, de asemenea, rămâne suficient de scăzut. Cu cinci și patru puncte nu a fost apreciat nici un elev din loturile de elevi. Doar la nivelul apreciat cu trei puncte au fost notați în mediu câte 2-3 elevi din fiecare grup. Cu un punctaj de două și un punct (regulile nu se respectă la utilizarea a 3-4 sau a tuturor instrumentelor sau materialelor) au fost evaluați majoritatea elevilor din toate cele 4 grupe.

Conform interpretării datelor, reprezentate în *Figura 2*, nivelul de manifestare a capacității de respectare a regulilor de securitate și igiena muncii este în cea mai directă legătură cu *Educația tehnologică* care promovează o puternică componentă educațională, cum este integrarea socială și profesională a elevilor cu dizabilități.

O altă componentă din grupul de capacități organizatorice, dar care este importantă în achiziționarea culturii muncii, este selectarea rațională a materialelor și instrumentelor adecvate însărcinărilor propuse. Au fost elaborate însărcinări speciale. Elevii trebuiau să îndeplinească sarcina care permitea să se determine cum pot aceștia selecta în mod corespunzător materialele în funcție de scopul lor. Cu acest scop a fost propusă asamblarea unui avion din hârtie și carton.

Elevii erau rugați să marcheze materialul care va fi selectat pentru fiecare detaliu al avionului. Datele obținute sunt expuse în *Figura 3*.

Rezultatele fixate în *Figura 3* demonstrează nivelul insuficient al formării la elevi a capacității de a selecta corect materialele necesare pentru îndeplinirea sarcinii de muncă. Cinci puncte nu au fost înregistrate nici la un elev. Doar câte 1-2 elevi din fiecare grup au obținut patru puncte, ceea ce denotă necorespunderea unuia din materiale. Necorespun-

Pentru asamblarea unui avion e necesar de confecționat următoarele detalii:	Elevul dispune de următoarele materiale:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 2 aripi;</li> <li>2. corpul avionului;</li> <li>3. coada avionului;</li> <li>4. roțile (șasiuri).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. hârtie colorată;</li> <li>2. carton (subțire și gros);</li> <li>3. ață;</li> <li>4. clei;</li> <li>5. sârmă.</li> </ol>



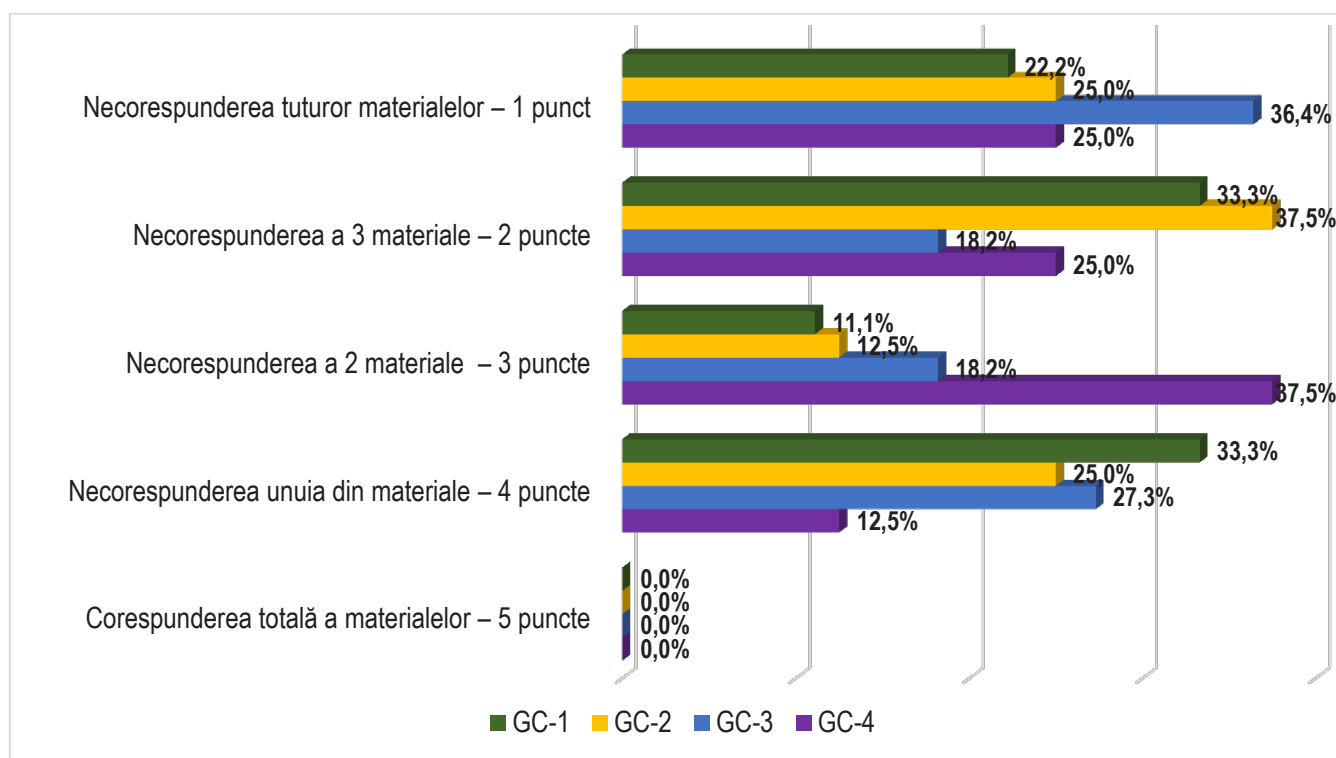


Figura 3. Selectarea rațională a materialelor

derea a 3 materiale și a tuturor materialelor a fost apreciată la majoritatea elevilor.

Următoarea probă a fost propusă pentru a verifica selectarea și utilizarea corectă și rațională a instrumentelor necesare de lucru, ceea ce reprezintă unul din indicii formării culturii muncii. Copiii au primit câte două cutioare, într-o cutioară erau aranjate instrumentele: foarfece, riglă, ac și pensulă, în cealaltă - materialele: hârtie, carton, acuarelă, ață, sârmă, clei. Elevii erau rugați să selecteze și să potrivească materialul instrumentului respectiv astfel, încât operația care poate fi executată cu instrumentul dat să corespundă materialului selectat. Datele obținute din observațiile organizate sunt prezentate în Figura 4.

O examinare a acestor date mărturisește că și capacitățile indicate sunt la un nivel jos de formare, doar câte 1-2 elevi din fiecare grup au manifestat necorespunderea a 2 instrumente, apreciați fiind cu 3 puncte. La restul elevilor necorespunderea a 3 instrumente sau a tuturor s-a situat la punctajul 2 și 1.

Cultura muncii elevilor din clasele primare se manifestă și prin capacitatea de a lucra ritmic, rațional utilizând timpul și materialele. Formarea acestei capacități am testat-o în procesul execu-

tării operației de marcare. Inițial, elevii au fost îndemnați pe o foaie de hârtie (cu dimensiunea 100 X 290 mm) să depună după tipar (șablon) conturul unui cerc cu diametrul de 70 mm încât pe fâșia de hârtie să fie cât mai multe cercuri posibile. În acest proces de conturare era necesar să se respecte următoarele condiții: toate liniile de cerc să fie închise, plasate integral în limitele foii de hârtie și nu se suprapun. Ulterior, elevii efectuau în mod similar marcarea cercului cu diametrul de 10 cm cu ajutorul compasului pe o foaie de hârtie (cu dimensiunea A4). Rezultatele executării acestei însărcinări sunt prezentate în Tabelul 1.

Analiza rezultatelor reflectate în Tabelul 1 ne-a condus la concluzia că la majoritatea elevilor care absolvesc clasele primare capacitatea de a utiliza eficient materialele este formată insuficient.

De asemenea, am detectat utilizarea acestei capacități în situații în care elevii fabricau din hârtie o aplicație în volum, atunci când marcajul nu a fost clar definit ca scop, deoarece ei se confruntau cu o sarcină mult mai dificilă – ornamentarea modelului cu elemente de design artistic. În acest caz, determinând gradul de achiziție a capacității de a utiliza rațional materialele, am luat în considerare dacă elevii aplică regulile unui marcaj rațio-

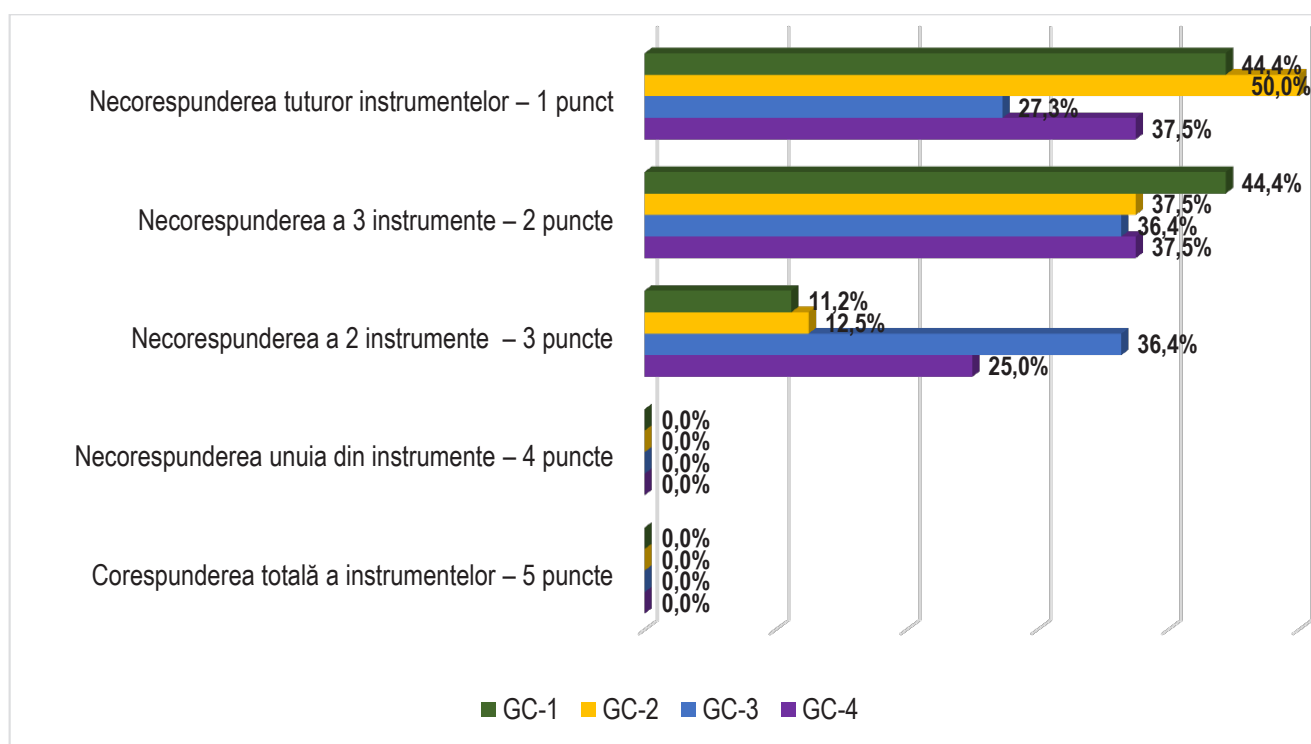


Figura 4. Selectarea rațională a instrumentelor

Tabelul 1. Utilizarea rațională a materialelor

Criteriile de apreciere a formării priceperilor	Numărul de elevi în grup / %			
	GC-4	GC-3	GC-2	GC-1
	8	11	8	9
<b>I. Marcarea după tipar (șablon)</b>	-	-	-	-
1. Marcarea a 4 cercuri – 5 puncte	-	-	-	-
2. Marcarea a 3 cercuri – 4 puncte	-	-	-	-
3. Marcarea a 2 cercuri – 3 puncte	2 / 25%	5 / 45,5%	4 / 50%	4 / 44,4%
4. Marcarea unui cerc – 2 puncte	3 / 37,5%	4 / 36,4%	3 / 37,5%	4 / 44,4%
5. Nici un cerc marcat – 1 punct	3 / 37,5%	2 / 27,3%	1 / 12,5%	1 / 11,1%
<b>II. Marcarea cu ajutorul compasului</b>	-	-	-	-
1. Marcarea a 4-5 cercuri – 5 puncte	-	-	-	-
2. Marcarea a 3 cercuri – 4 puncte	-	-	-	-
3. Marcarea a 2 cercuri – 3 puncte	5 / 62,5%	7 / 63,7%	4 / 50%	5 / 55,5%
4. Marcarea unui cerc – 2 puncte	2 / 25%	2 / 27,3%	4 / 50%	3 / 33,3%
5. Nici un cerc marcat – 1 punct	1 / 12,5%	2 / 27,3%	-	1 / 11,1%

nal și economic, dacă este o mulțime de deșeuri, dacă deșeurile de hârtie se utilizează în lucrare. Astfel, noi distingeam un indicator care reflectă esența culturii muncii la elevii din clasele primare.

Aceste rezultate ale observațiilor sunt prezentate în *Figura 5*. Criteriile de apreciere a formării capacității de marcarea rațională a materialelor au fost următoarele:

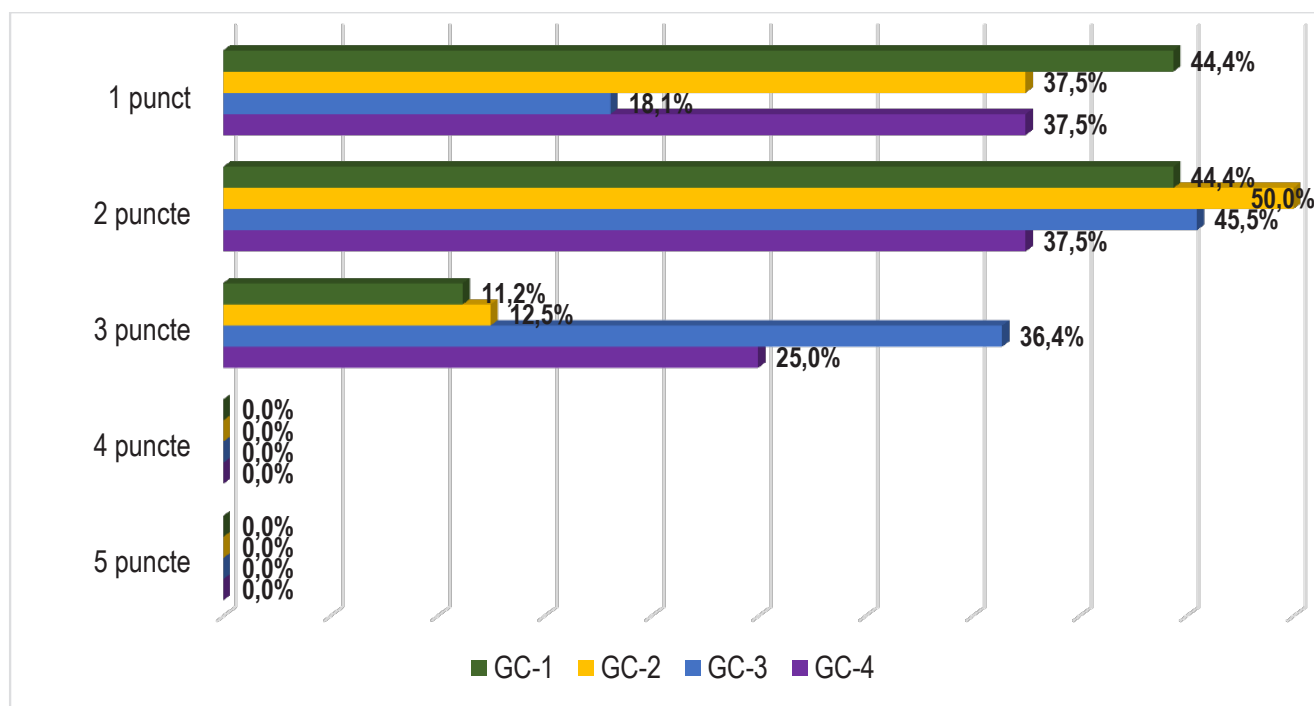
✓ Regulile marcajului rațional se respectă permanent, deșeurile se folosesc – 5 puncte;

✓ Regulile marcajului rațional se respectă permanent, deșeurile nu se folosesc – 4 puncte;

✓ Regulile marcajului rațional nu se respectă permanent, deșeurile se folosesc – 3 puncte;

✓ Regulile marcajului rațional nu se respectă, deșeurile se folosesc – 2 puncte;

✓ Regulile marcajului rațional nu se respectă, deșeurile nu se folosesc – 1 punct.



\*Notă: 1 – nivel scăzut; 2 – nivel sub mediu; 3 – nivel mediu; 4 – nivel peste mediu și 5 – nivel avansat.

Figura 5. Marcarea rațională a materialelor

Analiza datelor sugerează constatarea că regulile de marcarea rațională și economă a materialelor sunt formate la majoritatea elevilor insuficient (de la 11,2% la 50%), o mare parte din elevi nu dețin această capacitate (de la 18,1% la 44,4%) și doar o mică parte din elevi (de la 12,5% la 36,4%) au prezentat un nivel relativ adecvat de marcarea rațională a materialelor.

Analiza rezultatelor tuturor probelor ne-a condus la concluzia că la majoritatea elevilor claselor a IV-a ale școlii auxiliare indicatorii de formare a celor cinci componente ale culturii muncii, integrate în capacități de organizare sunt scăzuți. Deficiențele identificate reprezintă cauza unei formări joase la ei a culturii muncii. Pe baza analizei datelor obținute am distribuit elevii grupurilor de cercetare în trei niveluri de formare a culturii muncii: I – nivelul limitat de formare a cunoștințelor și capacităților culturii muncii; II – nivel suficient în formare; III –

nivelul bun de formare a culturii muncii. Rezultatele generale au constatat că mai mult de o treime din elevi se caracterizează printr-un nivel limitat de formare a culturii muncii.

Concluziile studiului întreprins confirmă existența unor particularități de formare a culturii muncii la elevii claselor primare ale școlii auxiliare, atât în ceea ce privește ponderea de exprimare a componentelor de bază ale culturii muncii, cât și a apariției unor premise/condiții psihopedagogice de organizare și desfășurare a activității didactice în funcție de relațiile care se stabilesc între anumite componente ale acesteia. Conținuturile curriculare, adaptate *Educației tehnologice* pentru școala auxiliară, nuantează și conturează perspectivele de învățare prin stabilirea unor „piloni ai învățării”, care imprimă conotații extinse conceptului de cultura muncii.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Badâr C. *Educația tehnologică – fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiență mintală*. In: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozionul internațional. Chișinău, Epigraf, 1998, p. 199-204;

2. Badâr C. *Fundamente psihopedagogice ale educației tehnologice în școala ajutătoare*. Teză de doctorat. Chișinău, 1998;
3. *Curriculum școlar: Clasele I-IV*. ME. Chișinău, 2010;
4. Danii A., Racu A., Postolachi E. et al. *Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire*. Chișinău, Epigraf, 2002;
5. Rotaru M. *Metodologii speciale în debutul școlar*. Ed. revăz. Chișinău, S.n., 2012;
6. Stratan V. *Particularitățile formării priceperilor generalizate de muncă la elevii școlilor auxiliare în procesul instruirii prin muncă*. In: Bazele psihopedagogiei reabilitare: [culegere de art.] Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și psihopedagogie reabilitare, Chișinău, 1994, p. 43-55;
7. Батышев С.Я. *Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики*. Москва, Педагогика, 1981;
8. Букун Н.И., Даний А.И. et al. *Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ*. Кишинев, Штиинца, 1990;
9. Иголкина Е.И. *Формирование культуры труда младших школьников на уроках трудового обучения*. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Оренбург, 2002;
10. Стратан В.С. *Некоторые пути формирования умения ориентироваться в трудовом задании у учащихся младших классов вспомогательной школы*. Дисс. канд. пед. наук. Москва, 1984.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФУТБОЛУ С УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ УЧАЩИМИСЯ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Резюме.** Проведение тренировочных занятий является обязательным условием чёткой организации учебно-тренировочного процесса. При организации тренировок наиболее благоприятным вариантом является наибольшее соответствие условий занятий правилам и нормам ФИФА, поэтому при подготовке тренировочной базы необходимо следить за этим соответствием.

**Ключевые слова:** физическая подготовка, техническая подготовка, тактическая подготовка, психологическая подготовка, теоретическая подготовка.

Физическая подготовка – это процесс воспитания физических способностей, повышения общего уровня функциональных возможностей организма, разностороннего физического развития. Физическая подготовка необходима для всестороннего развития организма детей и для правильного формирования основных двигательных функций. Она направлена на воспитание быстроты, ловкости, скоростной – силовых качеств, силы и выносливости [6; 7]. В данной научной работе мы предусматривали следующие цели физической подготовки: гармоничное развитие физических и духовных сил девочек-подростков с нарушением интеллекта; подготовка спортивных резервов в футболе, достижение девочками-подростками с нарушением интеллекта высоких спортивных результатов.

В представленной программе нами разработано и предложено содержание тренировочных занятий по футболу, раскрыта тема организации, проведения занятий футболом. При рассмотрении этого вопроса мы имели в виду само понятие „Спортивная подготовка“, которая включала разные виды подготовки: физическую, техническую, тактическую, психологическую, теоретическую.

Физическая подготовка как общая, так и специальная включает множество специальных действий (см. Рисунок 1).

В учебно-тренировочной работе задачи общей и специальной физической подготовки

органически связаны между собой [10, с. 20-22].

Важное значение имеет тактическая подготовка – это педагогический процесс, направленный на достижение эффективного применения технических приёмов на фоне непрерывных изменений игровых условий с помощью тактических действий, которые представляют собой рациональную форму организации деятельности футболистов в игре для обеспечения победы над соперником [5; 8]. Среди основных направлений тактического совершенствования мы выделили следующие основные методы обучения тактике: метод упражнения (многократное повторение разучиваемых упражнений); метод демонстрации и показа; метод слова; целостный метод (закрепление и совершенствование тактических действий); анализ своих действий и действий соперника.

Не последнее место занимает и техническая подготовка. В системе спортивной тренировки техническая подготовка является одной из важных сторон. В полной мере это относится к такому виду спорта как футбол. Под технической подготовкой понимают обучение основам техники двигательных действий и совершенствование избранных, характерных для данного вида спорта форм спортивной техники, обеспечивающих достижение высоких спортивных результатов [3; 4]. В нашем исследовании мы решали основные задачи технической подготовки юных футболисток (см. Рисунок 2).

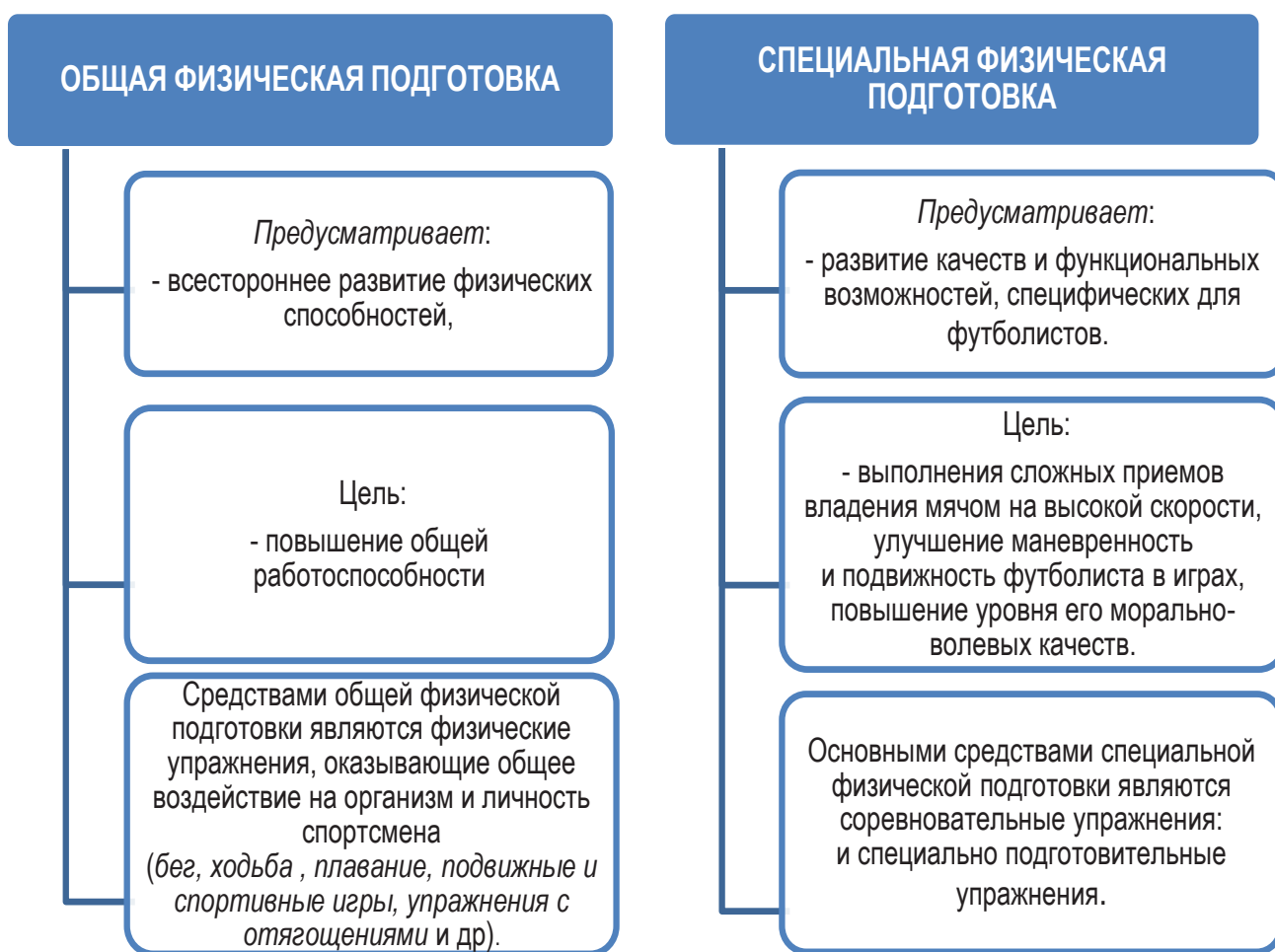


Рисунок 1. Общая и специальная физическая подготовка

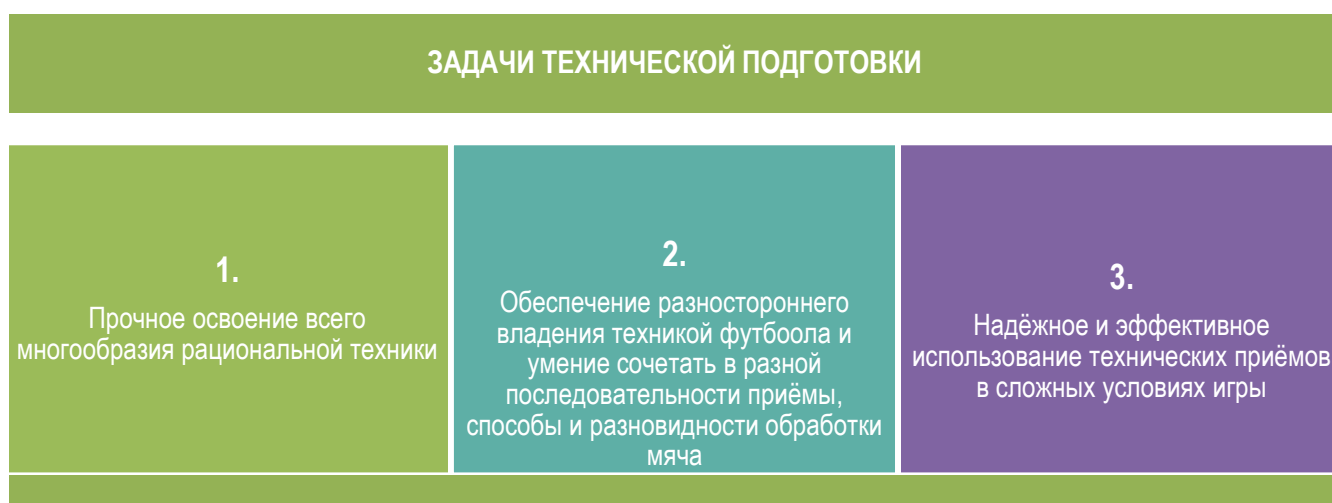
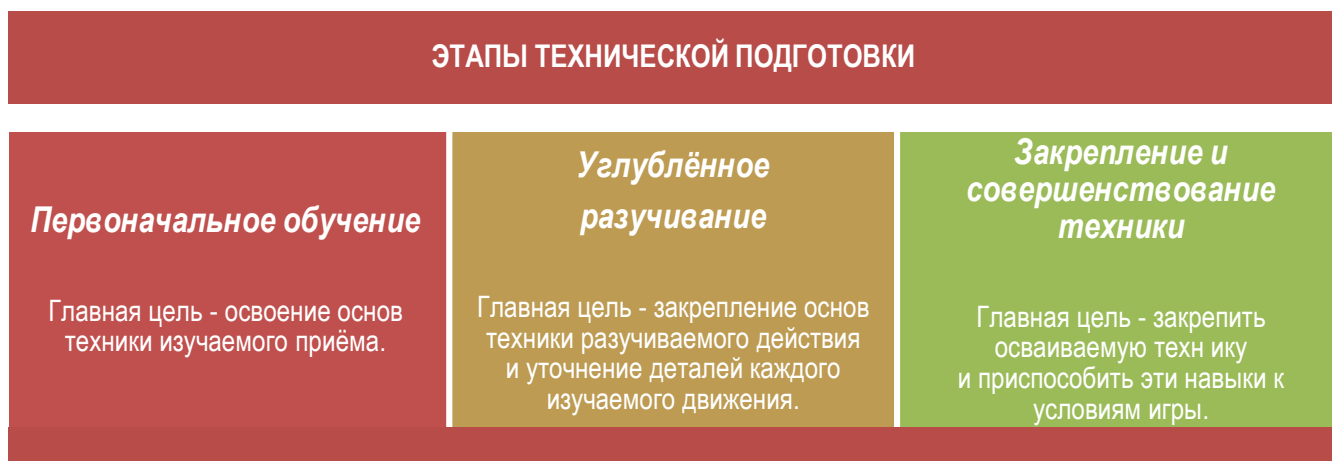


Рисунок 2. Задачи технической подготовки

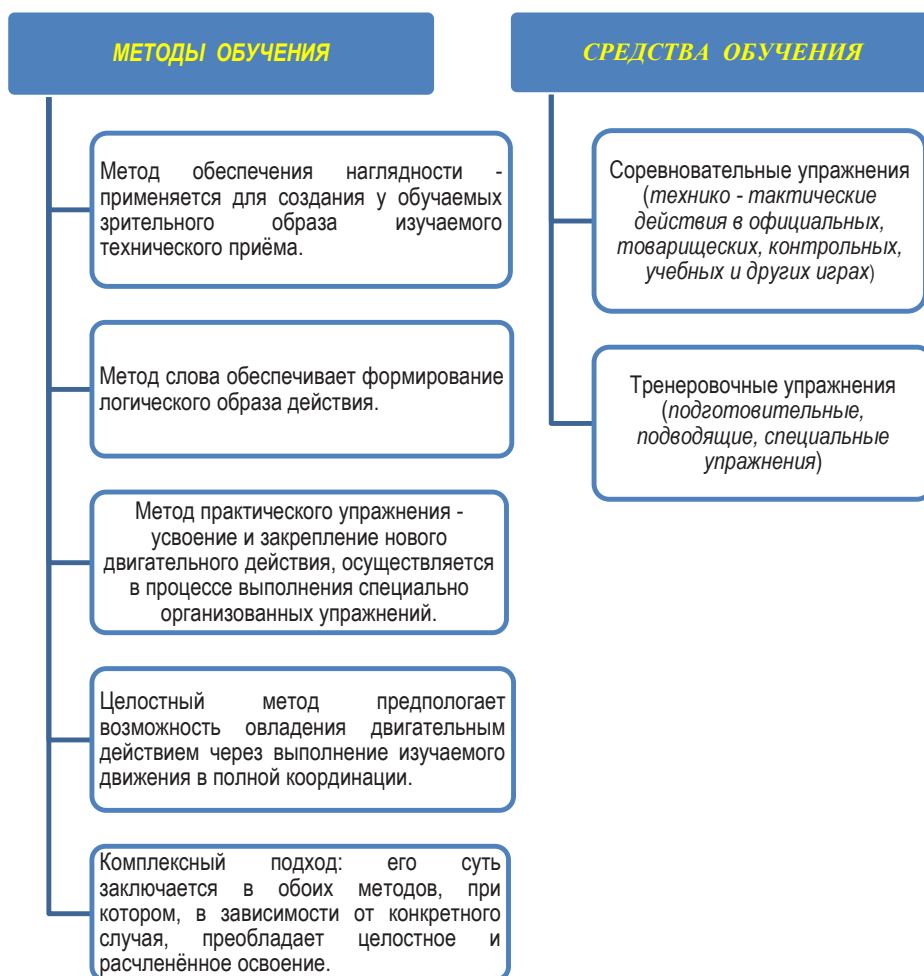
При изучении технического приёма мы выделяли этапы технической подготовки (см. Рисунок 3).



**Рисунок 3. Этапы технической подготовки**

Эффективность решения задач технической подготовки игроков зависит от правильного выбора методов и средств обучения. Мы исполь-

зовали целый ряд разнообразных эффективных методов и средств обучения, которые представлены на *Рисунке 4*.



**Рисунок 4. Методы и средства обучения в процессе технической подготовки**

Психологическая подготовка является ведущим фактором при формировании личностных и волевых качеств, которая необходима футболистам в условиях напряжённой спортивной борьбы [2; 9].

Психологическая подготовка предусматривает включение в программу: формирование значимых морально – волевых качеств; совершенствование свойств внимания; создание психологических предпосылок для ускорения процесса овладения техникой игры в избранном упражнении; развитие координационных способностей; овладение умением сосредотачиваться и мобилизоваться во время выполнения упражнений и других видов деятельности; овладение умением управлять своими чувствами, эмоциями, действиями, поведением; овладение умением регулировать психическое состояние во время игры; развитие способностей к самоанализу, самокритичности, требовательности к себе; овладение умением противостоять неблагоприятным воздействиям внутренних и внешних факторов; создание уверенности в своих силах; формирование стремления целеустремлённости бороться за победу.

Большое внимание уделяли теоретической подготовке, которая проводилась на футбольном поле, в специально оборудованном кабинете и др. В нашем распоряжении имелся макет футбольного поля с фигурками игроков. На занятиях мы использовали:

учебные плакаты, фильмы, кинограммы и схемы. Теоретическая подготовка тесно связана с физическими, психическими и тактическими возможностями детей, а также с условиями внешней среды [1, с. 24-32].

В структуре теоретической подготовки всегда присутствовали базовые и дополнительные движения (см. *Рисунок 5*).

На теоретических занятиях мы давали испытуемым информацию по изучению игры в футбол, проводили опрос на знание теории футбола, а также стимулировали закрепление футболистками знаний по технико-тактической подготовке. Проводимые нами уроки футбола состояли из трёх частей: подготовительной, основной и заключительной. Непременность такой схемы диктовалась психофизическими закономерностями функционирования организма при выполнении мышечных нагрузок и изменении его работоспособности: зона предстартового состояния, зона выработки, зона относительной стабилизации и временной утраты трудоспособности. Занятия проводились в наиболее подходящее, по нашему мнению, время, длились не более 1,5 часа. Большое значение придавалось содержанию средств занятий, которые представлены на *Рисунке 6*.

В процессе игры мы использовали упрощенный, но проверенный на объективность, метод определения наступлений разных стадий утомления. Их мы устанавливали по

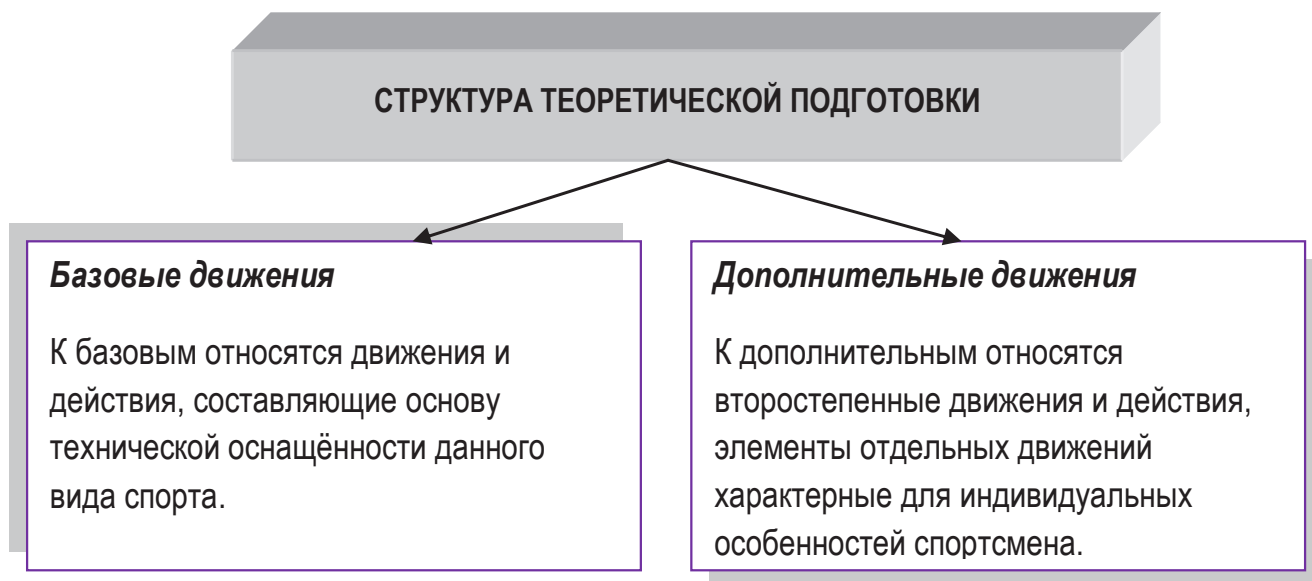


Рисунок 5. Структура теоретической подготовки





Рисунок 6. Содержание средств занятия

соотношению величины работоспособности и динамики частоты сердечных сокращений (ЧСС) и частоты дыхания (ЧД).

Первая стадия утомления характеризовалась моментом резкого увеличения ЧСС и ЧД в конце фазы максимальной работоспособности и начинающегося её уменьшения; вторая стадия утомления ярко свидетельствовала о стабилизации ЧСС и увеличении ЧД при продолжающемся снижении работоспособности; третья стадия утомления происходила

как резкое уменьшение работоспособности, вплоть до отказа испытуемого от работы, и как уменьшение величин ЧСС и ЧД.

Следовательно, оптимальными были такие нагрузки, которые при систематическом воздействии давали эффективный результат в совершенствовании какого-либо двигательного качества. В то же время эти нагрузки не должны быть чрезмерными, чтобы не наносить вред здоровью детей. При планировании нагрузок для девочек - подростков с нарушением интеллекта мы следили за тем, чтобы они не реагировали резко и негативно на любой возможный дискомфорт – перегрев или переохлаждение, тесноту, избыток информации, утомление. При проведении урока (тренировок) по футболу мы соблюдали ряд обязательных условий (см. Рисунок 7).

Проводимые нами уроки физической культуры, на которых осваивались приёмы техники футбола, вызвали большой интерес как у девочек-подростков с сохранным интеллектом, так и у их сверстниц с нарушением интеллекта. Упражнения с элементами футбола были доступны для всех девочек-подростков. Они развивали функциональные возможности основных систем организма, воспитывали широкий спектр физических качеств, в том числе координацию движений.

Таким образом, организация и проведение занятий по футболу зависит от насыщенности адаптивными физическими нагрузками, формами, методами, условиями их проведения.

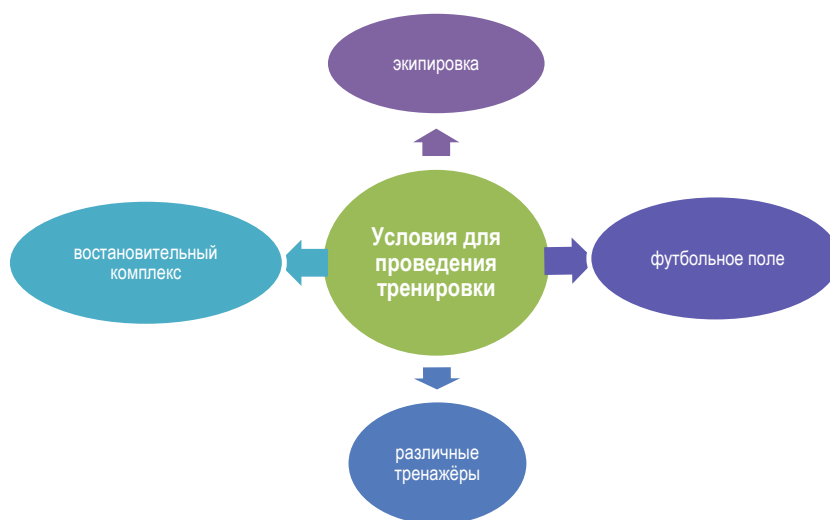


Рисунок 7. Условия проведения тренировок

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Герасименко А.П. et al. *Совершенствование методов контроля технического мастерства юных футболистов*. In: Вопросы оптимизации учебно-тренировочного процесса юных футболистов. Волгоград, 2007, с. 24-32;
2. Гогунев Е.Н., Мартьянов Б.И. *Психология физического воспитания и спорта*: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, Издательский центр „Академия”, 2000;
3. Голомазов С.В., Чирва Б.Г. *Теория и методика футбола. Техника игры*. Москва, „Спартак Адем Пресс”, 2002;
4. Кошбахтиев И.А. et al. *Особенности и тактики игры и подготовки футболистов отделения спортивного совершенствования в соревновательном периоде*. In: Молодой учёный, 2015, № 2, с. 91-94;
5. Лобановский В.В. *Технико-тактические действия футболистов*. Москва, Физкультура и спорт, 2007;
6. Матвеев Л.П. *Теория и методика физической культуры*. In: Физкультура и спорт. Москва, Академ. Пресс, 2008, с. 85-159;
7. Монаков Г.В. *Подготовка футболистов. Теория и практика*. Москва, Советский спорт, 2005;
8. Новицкий А.Н., Матвеев Ю.Г. *Повышение технико-тактического мастерства как фактор результативности соревновательной деятельности футболистов*. In: Мат. межд. научно-практ. конф. студентов и молодых учёных. 22 апреля 2011. Т. II. Иркутск, 2011, с. 128-130;
9. Савенков Г.И. *Психологическая подготовка спортсменов в современной системе спортивной тренировки*. Санкт-Петербург, Физическая культура, 2007;
10. Шальнов. В.А. *Общая и специальная физическая подготовка футболистов в учебно-тренировочном процессе*. Ульяновск, УлГТУ, 2009.

## CRITERII ALE DEZVOLTĂRII PERSONALE A CADRELOR DIDACTICE

**Rezumat.** În articol se analizează conceptul dezvoltare personală, se sintetizează criteriile intrapersonale și interpersonale de manifestare a creșterii personale a cadrelor didactice. În acest context, cadrele didactice – ca persoane adulte ce se implică în educația permanentă, iar schimbările personale percepute de acestea – ca procese independente, interreceptive, interactivate.

**Cuvinte-cheie:** dezvoltare, dezvoltare personală, cadru didactic, educația adulților, criteriile intrapersonale ale dezvoltării personale, criteriile interpersonale ale dezvoltării personale.

Dezvoltarea personală devine astăzi tot mai răspândită datorită necesității persoanelor de a evolua și a prospera atât în anumite domenii de activitate, în relații cu alte persoane, cât și în autocunoaștere, automotivare, autoeficacitate. Aceasta apare datorită faptului că reacționăm nu numai la nevoile noastre psihologice, dar și la imperativele morale și schimbările sociale, de aceea am vrea să fim mai mult decât așteptați de la noi societatea.

De aceea, dezvoltarea personală a cadrului didactic reprezintă la momentul actual un deziderat important pentru ca să ajute profesorul să răspundă cerințelor societății în schimbare, procesului educațional, precum și satisfacției personale.

Pentru a înțelege integritatea conceptului dezvoltare personală, vom analiza conceptele dezvoltare și personal. Astfel, în Dicționarul de psihologie, autor P. Popescu-Neveanu, **dezvoltarea** – la om este un proces prin care se realizează *noi structuri funcționale* – care diferențiază comportamentul conducând la o *mai bună adaptare* la mediu; continuă devenirea a structurilor psihocomportamentale; o schimbare calitativă de sens ascendent în pofida momentelor de regres pe care le cuprind [5, p. 195].

În același context, Larousse, dicționarul de psihologie, explică **dezvoltarea** – ca o serie de etape noi prin care trece ființa vie spre a-și atinge deplina realizare [4, p. 100].

Deci, dezvoltarea reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrarea mai multor forțe prin care are loc evoluția, schimbarea, realizarea în cazul de cercetare – personală.

*Sintagma Personal*, -ă (adj.) care aparține unei anumite persoane, care se referă la o anumită

persoană. Analizând termenul **persoana** (filosof, etic) – este individul uman rațional, care acționează în concordanță cu valori morale. Evoluția acestui termen s-a realizat în strânsă dependență cu evoluția conceptului de *om*, deoarece persoana îl exprimă pe om într-o anumită postură. De la o etapă istorică la alta, conceptul de *persoană* a dobândit noi nuanțe. Astfel, semnificația inițială a noțiunii *persoană mascată* este transferată la *cea de rol social* îndeplinit de cineva în teatru sau în viață, apoi reprezentând chiar *actorul* însuși, care joacă roluri.

Și în final, *persoană* este un atribut *valoric*, referindu-se la calitatea de a fi om, la rangul, statutul său social. Dintre cele patru semnificații o pondere mai mare a dobândit-o persoana ca *rol social* și exprimând o *valoare*. Aspectul *filosofic* și *psihologic* al noțiunii de *persoană* a evoluat spre cea de *personalitate*, fiind utilizată pentru a desemna ființa liberă, rațională, conștientă, creatoare de valori și responsabilă de acțiunile sale [2].

*Prin urmare, dezvoltarea personală:* este procesul de acțiuni succesive care conduce la evoluția, schimbarea persoanei; reprezintă trecerea unui fenomen prin conlucrare a mai multor forțe prin care are loc evoluția personală.

Analizând sursele ce identifică apariția dezvoltării personale ca un concept, menționăm următoarele direcții – din studiul propus de M. Calusni – două forțe afirmate în psihologia sec. XX ce au fundamentat concepția cu privire la dezvoltarea personală:

- ✓ Prima forță – conceptul de individuație a lui C. Jung și psihologia umanistă prin C. Rogers, A. Maslow și psihologii români A. Pavelcu, I. Holban, N. Mărgineanu;

✓ A doua forță – Psihologia transpersonală prin R. Assagioli, J. Lili, I. Mânzat [Apud 3].

Prin urmare, C. Jung, precursorul psihologiei umaniste, menționează I. Mânzat, a explicat că prin individuare persoana ajunge la o stare de autoîmbogățire a totalității psihice, a interiorului în care inconștient se comportă într-un mod complementar. Deci, afirmă I. Mânzat., C. Jung arată că în cadrul complexului proces de individuare se desfășoară o *confruntare creatoare* a omului cu opusele, până la realizarea lor în Sine, prin individuare omul își construiește individualitatea și sinele [Apud 7, p. 136].

Deci, C. Jung, pe această realitate, plantează personalitatea printr-un proces psihologic de *individuație* în contact cu mediul, educația, care determină liniile individuale de dezvoltare ce nu ar putea fi atinse doar pe calea normelor vieții colective. În același context, individuația reprezintă o lărgire a sferei conștientului, dar în strânsă dependență de rezervorul imens de experiență reprezentat în inconștient, care se manifestă prin: inconștientul personal, adică toate achizițiile vieții personale; individuația reprezintă experiența individului și inconștientul colectiv: conținuturi impersonale, structura ereditară a creierului.

Conceptul dezvoltare personală a fost fundamentat de psihologia umanistă, marcată de C. Rogers, prin tendința de autoactualizare, care este specifică nu doar oamenilor, ci tuturor ființelor vii, ea fiind *aspirația*, care se manifestă prin dorința de a se extinde, de a se răspândi, de a deveni autonome, de a se dezvolta, de a atinge un anumit nivel de maturitate de a-și exprima și de a-și manifesta toate capacitățile organismului în măsura în care aceste acțiuni îmbunătățesc organismul sau pe sine însuși.

C. Rogers afirma că autoactualizarea este un proces, o tendință și un produs finit folosind termenul de „persoană în proces de realizare a sinelui” (*self-actualizing*). Această dezvoltare reprezintă un proces continuu, o schimbare perpetuă ce are în final persoana ce trăiește plenar: „*the fully functioning person*”.

A. Maslow descrie conceptul autoactualizare ca fiind dorința de sine a oamenilor, mai exact de a-și atinge potențialul maxim în conformitate cu predispoziția naturală. Această tendință poate fi descrisă drept dorințe de a deveni tot mai mult ceea ce este persoana în toată specificitatea ei, de a deveni tot ce poate deveni.

Astfel, A. Maslow preciza că actualizarea Sinelui reprezintă procesul continuu de actualizare a potențialităților, capacităților și talentelor de împlinire a misiunii, soartei, destinului sau vocației; o cunoaștere de acceptare deplină a naturii intrinseci,

o tendință permanentă spre unitate, înțelegere și sinergie. Această tendință către actualizare se găsește în fiecare om și îl conduce spre propriul lui drum. Iar procesul de actualizare când nu e blocat, conduce spre personalitate matură, care pe lângă nevoile umane și psihice are și metanevoia împlinirii sinelui [6, p. 25].

Umaniștii, afirmă I. Mânzat, pun conștiința umană în centrul dramei devenirii omului și pledează pentru dezvoltarea la maximum a potențialului creator prin autodirijare și libertate de alegere. În același context, autorul enumeră *funcțiile dezvoltării personale*: de conștientizare a propriilor calități, limite, dorințe, temeri, expectanțe; de identificare și reducere a blocajelor; de deschidere a conștiinței prin accesarea fluxului personalității; de activare a resurselor; de identificare a vocației; de găsirea sensului vieții ce se multiplică într-o societate a cunoașterii spirituale [7, p. 11].

La fel, menționăm și rolul forței secundare a dezvoltării personale – psihologia transpersonală, care specifică că procesul de împlinire a sinelui, denumit de Assagioli psihosinteză, reprezintă procesul transformativ, care are ca obiect de atins *pacea, armonia și forța*. Astfel, precizează autorul, procesul împlinirea sinelui are 4 etape: cunoașterea deplină a personalității noastre; controlul diferitor elemente; descoperirea sau crearea unui centru de unificare spre care să se îndrepte toate eforturile individului; psihosinteza, adică individul după ce și-a stabilit un centru de unificare personală își construiește o nouă personalitate în jurul centrului stabilindu-și un plan de acțiune interior. Dar, aprecia Assagioli, puține ființe își ating scopul propus [Apud 3, p. 246].

Concluzionând ideile autorilor, am stabilit că dezvoltarea personală se conturează în sintagma actualizarea Sinelui Individual și Psihosinteză. Prin urmare, care ar fi relația dintre individual și social în realizare a sinelui?

În acest context, relația dintre unicitatea și apartenența sinelui a fost abordată mai nou de psihosociologii canadienii C.R. Adams și S.K. Marshal, care explică termenul individual ca pe o „unitate esențială în interiorul grupului” însă, totodată, autorii consideră că și contextul este „o caracteristică vitală a sinelui”. Așa dar, *înțelegerea unei persoane presupune abordare contextuală a sinelui* [9, p. 90].

Deoarece socializarea în calitatea ei de proces de devenire a finitei umane, presupune două funcții: individuală și socială între care se observă o poziție aparentă; este de fapt „un joc dialectic”, „o tensiune creativă” a sinelui.

Deci, dezvoltarea personală se conturează, conform autoarei americane C. Raeff, pe *independența și interdependența* ca fiind două dimensiuni

inseparabile ale *sinelui* în toate culturile. În cele din urmă, menționa autoarea, întrucât ființa umană, din punct de vedere fizic, este separată de ceilalți, dar din punct de vedere social, este legată de ceilalți prin *independența și interdependența sinelui*, adică diferențierea și integrarea socială sunt inerente oricărei culturi. Astfel, autoarea propune definirea sinelui ca „o construcție a experienței subiective, organizate și dinamice a individului ca agent separat, autonom care se află în relații cu ceilalți într-o relație socială mai largă” [10, p. 208].

Prin urmare, dezvoltarea personală acoperă o sferă mai largă de beneficiari, motivați să se autodepășească sau să-și împlinească viața performând în relațiile lor cu sine și cu alții, cu cariera sau mediul. În zilele noastre, dezvoltarea personală a devenit ingredientul sau condiția necesară a prezervării sănătății, competenței și bunăstării în majoritatea domeniilor vieții, fiind un fel de „terapie pentru normali”, expune Iolanda Mitrofan. Iar scopul în dezvoltarea personală, precizează autoarea, reprezintă armonizarea și unificarea Eu-sine, optimizarea și autotransformarea creatoare, maturizarea psihospirituală a persoanei în dinamica sa evolutivă. Indicatorii realizării sale fiind: conștientizarea extinsă de sine, potențarea propriilor calități evolutive, redirecționarea responsabilă și eficientă a propriului scenariu de viață și dinamicele evolutive relaționale și colective [8, p. 12].

Anume aceste modificări, transformări în conținutul, direcția și dinamica procesului de creștere determină criteriile creșterii personale propuse de autorii С.Л. Братченко, М.Р. Миронова [Apud 11, p. 38-46].

Generalizarea criteriilor **creșterii/dezvoltării personale**, propuse de autori, e reprezentată în Tabelul 1.

Prin urmare, toate din *schimbările* prezentate se realizează prin *legile specifice* personale, iar aceste transformări măcar în una din dimensiuni va duce cu sine și modificări ale celorlalte. Dezvoltarea personală este procesul de transformări *interperceptive interactive*, astfel, persoana nu numai că se transformă intern, dar transformă și lumea din jurul ei.

Astfel, capacitatea de dezvoltare reprezintă o organizare pozitivă, iar mediul de viață își pune amprenta, astfel, acționând asupra persoanei prin intermediul percepției subiective pe care persoana o are asupra realității. Deci, toate aceste criterii le identificăm în dezvoltarea personală a cadrelor didactice.

În aceeași viziune, menționăm că dezvoltarea personală a cadrului didactic se abordează contex-

tual în a conceptele educația permanentă, educația adulților.

Prin urmare, expresia „educație permanentă” desemnează un proiect global, care vizează restructurarea sistemelor educative existente, de la dezvoltarea tuturor posibilităților formative până la sistemele educative; într-un asemenea proiect, omul este un agent al propriei educații, demersul său rezultând din interacțiunea permanentă între acțiunea și reflecția sa.

O direcție evolutivă în acest proiect global îl reprezintă educația adulților, care nu poate fi considerată o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subsansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente.

Iar educația adulților reprezintă procesul de emancipare și transformare rațională a societății în schimbare și transformare. De aceea, prin educația adulților se transmit tehnici de gândire și comportament necesare persoanei, inclusiv în situațiile de criză socială și personală. Prin urmare, educația adulților reprezintă o cale de deschidere a noi orizonturi, de soluționare a problemelor de viață, de însușire a unor abilități de învățare, de corectare a unor atitudini și de dobândire a unor deprinderi apte să contribuie la realizarea obiectivelor esențiale atât de necesare dezvoltării cadrelor didactice.

Cadrelor didactice reprezintă grupele sociale, determinate atât după criteriul etativ, cât și după cel valoric – grupe de adulți. Deci, educația adulților – desemnează ansamblul organizat al proceselor educației, ale conținutului, ale metodelor de formare, dezvoltare care prelungesc sau completează educația inițială atât de necesară și cadrelor didactice.

La fel, educația adulților acordă ajutor cadrului didactic pentru a se putea integra socio-profesional mai bine, a participa la dezvoltarea sa personală și a colectivității din punct de vedere socioeconomic și cultural.

Deci, educația adulților vizează nemijlocit pe cadrul didactic, în multiplele sale *statusuri* și roluri izvorând din *responsabilitățile* pe care și le asumă. Adultul este obligat permanent să dea *soluții*, să elaboreze *strategii de dezvoltare* și, mai ales, să *acționeze*. Prin urmare, autocunoașterea, spiritul critic, autocontrolul sunt trăsături esențiale pentru această vârstă.

Astfel, menținerea motivației cadrului didactic în profesie, pentru profesia prestată a devenit astăzi un deziderat, cel mai dificil datorită diversificării problemelor cu care aceștia se *confruntă* în relaționare cu elevii, dar și cu schimbările din sistemul educației, de aceea automotivarea și autoeficacitatea

Tabelul 1. Criteriile creșterii/dezvoltării personale

<b>Intrapersonale</b> (schimbări ce au loc în lumea internă a persoanei - în relaționare cu sine)	<b>Interpersonale</b> (schimbări ce au loc în lumea externă - în relaționare cu ceilalți)
<b>Acceptarea de sine:</b> aprecierea, dragostea față de sine și capacitatea de a te respecta pentru <b>deciziile</b> făcute (Rogers, 1993, p. 69)	<b>Acceptarea celorlalți,</b> respect față de persoane, corectitudine.
Deschiderea experienței personale și retrăirilor emoționale spre acumularea de <b>experiențe noi.</b>	<b>Înțelegerea celorlalți.</b> O persoană matură personal va aprecia adecvat situațiile apărute și va avea o viziune diferențiată a urmărilor, fiind minimalizate gândurile stereotipice. Capacitatea de a iniția o <b>comunicare</b> interpersonală bazată pe <b>înțelegere, sensibilizare, empatie.</b>
<b>Înțelegerea sinelui,</b> capacitatea de a te auzi, de a te vedea <b>autentic.</b> Acum când măștile și mecanismele de apărare se minimalizează, schimbările <b>sensibile</b> ale persoanei, <b>flexibilitate și viziune</b> adecvată la schimbările din viață, <b>acumularea experienței</b> ce apropie de corelația ideală: Eul-real de Eul-ideal.	<b>Socializarea</b> – capacitatea de a fi <b>constructiv</b> în relațiile sociale cu ceilalți, „a trăi cu alții într-o armonie cât mai maximală”(Rogers, 1989).
<b>Responsabilitate</b> pentru actualizarea personală, deschidere, libertate.	<b>Adaptarea creativă</b> – este o calitate profundă a unei persoane mature, prin atitudinea de a lua o poziție fermă, a fi deschis în întâmpinarea problemelor apărute, adaptând o creativitate personală în rezolvarea lor; adoptarea creativă la situații noi, concrete și capacitatea de a folosi potențialele interne la maximum posibil” (Rogers 1989, p. 81).
<b>Integritate și congruență</b>	
<b>Dinamicitatea</b> – a fi dinamic, flexibil, deschis pentru schimbare în același timp păstrând identitatea sa.	

cadrelor didactice reprezintă corelația semnificativă pentru dezvoltarea sa. Deoarece procesul dezvoltării personale corespunde nu doar imperativelor interne, dar necesită implicații și realizări globale determinate de intenții de implementare.

Educația pedagogică modernă actualizează în prezent cele mai *integrative* modalități de dezvoltare a omului, creând astfel oportunități pentru autoperfecționare. Astăzi, ca niciodată, avem nevoie de cadre didactice mobile, constructive, morale capabile pentru colaborare, responsabile pentru viitor.

Astfel, multitudinea de opinii privind *dezvoltarea personală* care poate fi descrisă ca o adevărată politică socială și educațională permanentă, arta de a fi fericit, precum și realizarea nevoii de dezvoltare, ne-a condus spre descifrarea conceptului prin abordare teoretico-științifică, precum și viziunea cadrelor didactice în urma implementării programului *Dezvoltarea personală centrat pe persoana cadrului didactic.*

În acest context, sunt mândră că formarea și dezvoltarea profesională pe care am început-o în Colegiul Pedagogic „V. Lupu” din Orhei a creat premise pentru dezvoltarea mea în domeniul educațional. Iar aspirațiile științifice și aplicative au înrădăcinat o colaborare eficientă între foștii și prezenții mei profesori, percepuți ca modele demne de urmat. Cu această ocazie, îmi exprim recunoștința mea pentru atitudinea și sensibilizarea cadrelor didactice din acest colegiu. La fel, mulțumesc administrației colegiului, condus de directorul Valentina Sandul, pentru colaborare, responsabilitate și activism în realizarea programului de dezvoltare personală. Astfel, din decembrie 2016 și până în aprilie 2017 am implementat un program de *Dezvoltare personală centrat pe persoana cadrului didactic* din acest colegiu. În continuare prezentăm reflecțiile despre program, precum și explicațiile personale ale cadrelor didactice privind implementarea dezvoltării personale în *Tabelul 2.*

Tabelul 2. Reflecții despre Dezvoltarea personală

Semnificație personală / CE?	Explicație personală / DE CE?	Acțiune personală / CUM?
<p>Flexibilitatea și depășirea zonei de confort, experiență;</p> <p>Actualizarea conceptului;</p> <p>Exemplificarea prin parabole;</p> <p>A fi mereu în căutare, să mă dezvolt continuu, să acumulez noi experiențe;</p> <p>Să fii tânăr și cu spirit inovator indiferent de vârstă sau experiența pe care o ai;</p> <p>Stabilirea unor obiective pe termen scurt, bine determinate și un plan de acțiune;</p> <p>Prezența convingerii de reușită, motivație intrinsecă;</p> <p>Învățare permanentă, mereu în cercetare, formare continuă, luarea deciziilor, comunicare, dezvoltare continuă;</p> <p>Să fiu în căutare mereu, să acumulez noi experiențe;</p> <p>Acumularea de noi informații prin parcurgerea anumitor etape de pregătire, calificare;</p> <p>Necesitatea racordată la noile cerințe pentru dezvoltarea profesională;</p> <p>Dorința persoanei de a crește în plan profesional;</p> <p>Modele de implementare practică;</p> <p>Felul omului de a fi;</p> <p>Dorința persoanei de a crește în plan spiritual.</p>	<p>Deoarece totul este într-o semnificație profundă, în veșnică schimbare;</p> <p>Sintetizarea strategiilor de implementare practică;</p> <p>O lecție morală de învățat;</p> <p>Să fiu la curent cu tot ce este nou;</p> <p>Niciodată nu te plictisești;</p> <p>Identificarea surselor concrete, pentru a vedea care sunt așteptările și realizările;</p> <p>Să acumulez noi experiențe;</p> <p>Te simți împlinită;</p> <p>Ești ceea ce poți afirma, educa, dezvolta;</p> <p>Pentru a-mi elabora planul personal de dezvoltare;</p> <p>Cadrul didactic este persoana flexibilă în toate.</p>	<p>Prin studiere, aplicare, selectare;</p> <p>Autoevaluarea personală a direcțiilor de creștere în baza testelor proiective;</p> <p>Notarea de exemple, aplicarea testelor în practică;</p> <p>Să nu încetez să studiez ceea ce-mi place;</p> <p>Prin implementarea surselor, condițiilor, dimensiunilor;</p> <p>Prin exersarea permanentă, sistematică și conștientă a gândirii pozitive;</p> <p>Inițierea în ceea ce este nou;</p> <p>Nu încetez să studiez;</p> <p>Să conștientizezi importanța propriului set de valori;</p> <p>Prin dialog, lectură și exerciții personale;</p> <p>Implementarea practică;</p> <p>Interacțiunea cu diverse surse;</p> <p>Cercetând, analizând, imitând, creând.</p>

Deci, cele sintetizate identifică ce este pentru cadrele didactice dezvoltarea personală: motivație intrinsecă, flexibilitate, depășirea zonei de confort, dezvoltare continuă, învățare permanentă, necesitatea personale, luarea deciziilor, dorința de a crește. La fel, cadrele didactice expun acțiunile, modalitățile de implementare: plan de implementare, dialog, comunicare, exerciții, teste, lectură, cercetare.

În contextul celor relatate anterior, **concluzi-năm:** cadrul didactic este o persoană adultă, care este în permanentă educație, schimbare, învățare. În urma procesului dezvoltării va da dovadă de maturitate afectivă, fiind definitivat valoric, conști-

ent de necesitatea schimbării, afirmându-se ca *subiect al propriei deveniri*.

În planul de reflectare asupra schimbărilor, cadrele didactice din colegiu expun acele schimbări ce au avut loc după realizarea programului de dezvoltare personală, iar rezultatele le expunem generalizat în *Tabelul 3*.

Prin urmare, implementarea programului a creat condiții facilitatoare pentru dezvoltarea personală a cadrelor didactice conform criteriului intrapersonal, în relația cu sine: prin acceptare, echilibru, viziune personală privind schimbarea. La fel, identificăm și unele reflecții în criteriul interpersonal prin sintag-

Tabelul 3. Schimbări personale

<i>În relații cu Sine</i>	<i>În relații cu alții</i>	<i>În relații cu formatorul</i>
<p>Nu accepți multe lucruri, deoarece te epuizezi completamente;                      Înțelegere;                      Acceptare de sine;                      Conștientizarea propriei valori;                      Acceptare, deoarece mai important este să te accepți pe tine, astfel vei putea accepta și pe alții;                      Raționalizarea timpului pentru diverse activități;                      Acceptarea schimbărilor și relații mai bune în procesul de comunicare;                      Acceptare;                      Mă accept așa cum sunt, uneori încerc să-mi modelez felul de a fi, dar nu întotdeauna îmi reușește;                      Să aplic condițiile eficacității;                      Determinarea mecanismelor de reglare, autoreglare afectivă;                      Mai echilibrat(-ă);                      Nimic, nu s-a produs nici o schimbare și nu o planific pentru viitorul apropiat.</p>	<p>Conștientizarea obligațiilor;                      Distribuirea sarcinilor;                      Completare armonioasă;                      Acceptarea celorlalți;                      Acceptare;                      Cunoașterea emoțiilor colegilor;                      Abilități de comunicare, responsabilitate, stimă;                      Să fiu o persoană activă, benefică;                      Cooperare cu colegii, schimb de idei;                      Atent(-ă);                      Cooperare cu colegii, schimb de idei;                      Nimic, deoarece nu văd rostul și necesitatea de a mă schimba;                      Las lucrurile așa cum sunt, adaptându-mă conform situațiilor create.</p>	<p>Admirație;                      Inspirație și folosirea unor metode în calitate de formator;                      Evaluare/ autoevaluarea indicatorilor DP; sugestii și recomandări pentru activitatea de formator;                      Participări active în demonstrarea trainingului;                      Comunicarea reciprocă;                      Admirație, satisfacție;                      Sunteți cu adevărat umanistă, autentică;                      Formatorul este tipul de persoană care corespunde valorilor mele;                      Informații utile și eficiente. Bravo, dnă formator, succese și realizări frumoase;                      Exprimare deschisă a gândurilor, deschidere, optimism, ajutor reciproc;                      Aprofundarea cunoștințelor, participare la diverse acțiuni;                      Comunicativă;                      Formatorul a fost inovativ, capabil, interesant;                      Formatorul a intervenit cu metode eficiente de lucru. Am învățat lucruri frumoase, sper să continuăm colaborarea.</p>

mele: cooperare, conștientizarea propriilor valori, acceptarea celorlalți, atenție față de ceilalți, inspirație, activism, comunicare reciprocă, admirație.

Astfel, propunem unele concluzii și recomandări:

- Cadrul didactic reprezintă persoana adultă, care este în permanentă educație, schimbare, învățare;
- Capacitatea de dezvoltare reprezintă o organizare interactivă, iar mediul de viață își pune amprenta, astfel, acționând asupra persoanei prin intermediul percepției subiective pe care persoana o are asupra realității;
- Dezvoltarea personală a cadrului didactic reprezintă procesul modificării interperceptive interactive, astfel, persoana nu numai că se schimbă intern, dar transformă și lumea din jurul ei;
- Toate schimbările prezentate se realizează prin legile specifice personale, iar aceste

transformări modifică criteriile intrapersonale/interpersonale ale personalității cadrului didactic;

- Crearea condițiilor facilitatoare, mediilor dinamice de dezvoltare caracterizate prin încredere, bunăvoință, echitate, asumare de riscuri, independență și colaborare vor permite creșterea personală a cadrelor didactice;
- Susținerea dezvoltării personale a cadrelor didactice prin diverse modalități: programe de formare/dezvoltare, stagii de formare continuă, lecții demonstrative, elaborări metodice, cercetări psihologice și pedagogice, participare la proiecte inovative;
- Promovarea dezvoltării profesionale pornește în mod primordial de la nevoile, obiectivele, exigențele instituției de învățământ, politici-



le educaționale ale statului, iar dezvoltarea personală pune accentul pe nevoile individuale de dezvoltare ale cadrului didactic în domeniul profesional;

- Prin urmare, cu cât cultura organizațională a instituției va fi mai avansată spre realiza-

rea nevoilor de dezvoltare personală, cu atât cadrele didactice vor obține un feedback pozitiv corelat cu performanțele lor; vor fi stimulați, vor fi ghidați spre oportunitățile profesiei, se vor orienta spre succes și eficiență.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Abric J. *Psihologia comunicării: teorie și metode*. Iași, Polirom, 2002;
2. Ardelean D. *Istoria psihologiei. Note de curs*. Universitatea de Vest „V. Goldis”, Arad. Baia Mare, 2007;
3. Caluschi M. *Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem*. In: *Psihologie, revistă științifico-practică*, 2011, nr. 3, p. 69-74;
4. Larouse. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Univers Pedagogic, 1998;
5. Mânzat I. (coord.) *Psihologia Sinelui. Un Perelinaj spre centrul Ființei*. București, Editura Eminescu, 2000;
6. Maslow Ab. *Motivația și personalitate*. București, Editura Trei, 2013;
7. Mitrofan I. *Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative)*. București, Editura SPER, 2008;
8. Modrea M. *De la sinele psihanalitic la SELF (ismul) contemporan*. In: *Revista de psihologie, seria nouă*, tomul 54, nr. 1-2, București, 2008, p. 89-97;
9. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Albatros, 1978;
10. Raeff C. *Individuals in Relationstrips: Cultural Values, Childre’s Social Interactions and the Development of an American Individualistic Self*. In: *Developmental Review*, 1997, Nr. 17, p. 205-238;
11. Братченко С.Л., Миронова М.Р. *Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности*. Санкт-Петербург, Издательство Евразия, 1997, с. 38-46.

## **DIAGNOSTICAREA COMPETENȚELOR STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL INGINERESC: ABORDARE METODOLOGICĂ**

**Rezumat.** În articol se argumentează actualitatea și rolul diagnosticării competențelor profesionale și transversale ale studenților din învățământul ingineresc, se prezintă metodologia și se descrie particularitățile privind implementarea în cadrul formării specialiștilor în domeniul ingineriei de securitate.

**Cuvinte-cheie:** învățământ ingineresc, diagnosticare, evaluare, competențe profesionale, competențe transversale, formare profesională.

Misiunea învățământului superior, conform Codului Educației art. 75, constă în formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivă pe piața națională și internațională a muncii [3]. Componenta-cheie în activitatea profesională o constituie experiența acumulată care se manifestă prin integrarea într-un tot unitar a acțiunilor, mijloacelor și procedurilor de soluționare a problemelor cu caracter ingineresc. Calitatea formării experienței profesionale a absolventului instituției de învățământ ingineresc este caracterizată de competențe. Competențele profesionale presupun perfectarea continuă și formarea sistemului de cunoștințe profesionale noi, asimilarea informației noi privind soluționarea cu succes a sarcinilor profesionale de către absolventul învățământului ingineresc.

Actualmente, în perspectivele abordării învățământului prin competențe, se modifică formele de învățământ, accentul plasându-se pe implementarea metodelor active și interactive de învățare, în care studentul poate să-și manifeste capacitățile sale integral. În consecință, în prim-plan avansează problema aprecierii caracteristicilor activității de învățare și a calităților individuale ale studentului. Astfel, apare necesitatea de implementare a unui astfel de sistem de evaluare și apreciere care ar integra metodele, mijloacele și formele de evaluare purtând un caracter acumulativ pe toată perioada de formare. Considerăm că este necesar de perfectat sistemul de evaluare a cunoștințelor studenților în învățământul ingineresc, de elaborat un astfel de sistem de evaluare, care adecvat ar reflecta procesul de formare a competențelor profesionale și celor transversale determinat de capacitatea și gradul de pregătire al absolventului

pentru realizarea acțiunilor concrete profesionale și sociale caracteristice domeniului de formare.

Deși există cercetări în domeniul formării competențelor profesionale, în domeniul standardizării și evaluării calității învățământului din perspectiva competențelor, actualmente cerințele de calificare a specialistului contemporan solicitate din partea angajatorului încă sunt la etapa de formare, în timp ce procesul de învățare deja este construit în baza competențelor profesionale și transversale stabilite de standardele de formare.

Competențele reprezintă în sine un complex de cunoștințe, abilități, capacități și calități individuale, pe care absolventul poate să le demonstreze, confirmate prin diploma de studii. În sens larg competențele profesionale sunt abordate din punct de vedere al completivității specialistului de pe piața națională și internațională a muncii, ca răspuns la rigorile angajatorului, disponibilitatea de a instrumenta calitativ unele acțiuni determinate.

În viziunea autorilor V. Caprini, E. Mitroi et al., competența profesională reprezintă capacitatea de a aplica, transfera și combina cunoștințe și deprinderi în situații și medii de muncă diverse, pentru a realiza activitățile cerute la locul de muncă, la nivelul calitativ specificat în standard [2]. Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții sub formă de valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și utilitate. Competența reprezintă rezultatul integrativ al învățării, ea se manifestă și există sub formă de acțiune, ea fiind corelată cu un număr esențial de obiecte de acțiune, se constituie cu alte competențe,

formându-se competențele profesionale. Competența ca acțiune nu se manifestă automat de la sine, dar ea se formează în mod conștient, asigurând prezența experienței profesionale. Considerăm că abordarea învățământului prin competențe în mare măsură contribuie la atingerea calității de formare profesională, argument care corespunde nevoilor socio-economice și asigură echilibrul între ofertă și cerințele pieții muncii.

De aceea, pentru diagnosticarea competențelor profesionale și transversale, propunem utilizarea abordării cvalimetrice, procedură care asigură măsurările prin utilizarea indicatorilor convenționali ce includ combinația metodelor de cercetare, îndreptate în scopul obținerii diverselor informații despre obiect, urmărirea dinamicii privind modificările indicilor și analiza abaterilor posibile și asigurarea trecerii de la descrierea calitativă unilaterală a fenomenelor spre obiectivitate prin utilizarea metodelor precise de control.

În continuare se descrie diagnosticarea competențelor profesionale și transversale ale studenților învățământului ingineresc prin următoarele repere metodologice:

- ✓ Se identifică competențele profesionale și transversale și structura lor în funcție de domeniul de formare. Acestea sunt înscrise în Planul-cadru de formare profesională.
- ✓ Se determină nomenclatorul unităților de curs, conținutul lor selectat și integrat pe domenii de formare. Acestui aspect i se acordă o atenție deosebită, în special integrării inter-și transdisciplinare.
- ✓ Se determină metodologia formării competențelor profesionale specifice unității de curs și transversale ca parte componentă a competențelor descrise în Planul-cadru.
- ✓ La nivel de unitate de curs se formează și argumentează instrumentarul de evaluare privind diagnosticarea competențelor profesionale și transversale. Din partea cadrelor didactice se cer competențe didactice privind corectitudinea formulării concrete a cerințelor privind evaluarea.
- ✓ Se conturează profilul profesional al studentului, aspect care include evaluarea integralizată a competențelor profesionale și transversale, prin susținerea examenului respectiv.
- ✓ Se analizează rezultatele de diagnosticare a competențelor profesionale și transversale atât de pe poziția studentului, cât și de pe poziția cadrelor didactice, administrației instituției și a angajatorului.

Metodologia recomandată realizează concomitent câteva funcții: *funcția de structurare*, care se manifestă prin evidența cerințelor standardelor de formare, a angajatorului, a administrației instituției de învățământ; *funcția de control*, care se manifestă prin elaborarea instrumentarului de evaluare, control, prin asigurarea informațională și a procesului de formare, și *funcția de monitoring*, care se manifestă prin corectarea procesului de asimilare a materialului de învățare a unității de curs conform rezultatelor diagnosticării competențelor.

Nivelul competențelor formate se manifestă prin utilizarea integrală în practică a cunoștințelor, a abilităților în condițiile limitei de timp, completată cu calități personalizate *motivație, disciplină, organizare* etc.

La etapa privind elaborarea instrumentarului este necesar ca pentru fiecare domeniu de formare de analizat standardele de formare și de selectat minuțios genurile de activitate și lista competențelor profesionale și transversale necesare pentru a fi formate. Dacă o astfel de informație lipsește, nu are nici un rost de a merge mai departe. De corectitudinea acestei etape depind rezultatele formării profesionale. Fiind preocupați de pedagogia formării profesionale propunem utilizarea următoarelor componente structurale care caracterizează competențele profesionale și transversale: *cognitivă* (aspect care reflectă plinătatea și diversitatea cunoștințelor profesionale), *acțională* (aspect care reflectă nivelul de dezvoltare și formare a abilităților praxiologice profesionale), *comunicativă* (aspect care reflectă abilitatea de a munci în/și cu echipa, a adopta soluții constructive); *axiologică* (aspect care reflectă poziția civică). Aceste componente pot fi evidențiate în cadrul evaluării pe niveluri după cum urmează: *nivel redus*, caracterizat de activitate reproductivă; *nivel mediu*, caracterizat de activitate productivă de sine stătătoare și *nivel înalt*, caracterizat de activitate creativă.

*Reperete metodologice* privind diagnosticarea competențelor constau în determinarea conținutului învățării, formelor, metodelor și tehnologiilor pedagogice, capabile să formeze competențele profesionale și transversale. Competențele formate ale absolventului trebuie să-i permită ca să activeze și să se integreze reușit în mediul profesional ales, să demonstreze calități sociopersonale și transversale, capabile să favorizeze mobilitatea socială și stabilitatea pe piața muncii. Pentru formarea profesională a cadrelor ingineresti într-o dimensiune esențialmente nouă formele prioritare sunt metodele active și interactive de învățare, care sunt necesare a fi implementate nu numai în cadrul unei unități de curs, dar și în segmentul activității profesionale. În procesul formării profesionale studentul trebuie să

realizeze acțiuni concrete, similare celor din cadrul activității profesionale practice. Din punctul nostru de vedere ca metodă activă utilizată sunt *stagiile de practică* realizate în cadrul întreprinderilor, unde studenții pot fixa cunoștințele și obține abilități concrete în domeniul profesional ales, pot asigura monitoringul proceselor tehnologice, au posibilitatea să opereze și să lucreze cu documentația normativ-tehnică, să însușească cerințele înaintate locurilor de muncă etc.

Este evident, că aportul său în aprecierea dată implică și alte aspecte: nivelul competențelor formate în cadrul prelegerilor, lecțiilor practice, lucrărilor de laborator, seminarelor; nivelul dezvoltării personale; influența factorilor externi etc. Din observațiile realizate asupra studenților înscriși la programul de studiu „*Inginerie Antiincendii și Protecție Civilă*”, putem puncta următoarele: interesul în domeniul profesional ales, posedarea terminologiei profesionale, a mijloacelor de comunicare și de interacțiune, manifestate anume în cadrul implementării metodelor active și integrative de învățare.

Pentru fiecare formă de activitate prevăzută în cadrul curriculumului de bază și curricula disciplinare se identifică tehnologiile pedagogice viabile și tehnicile de evaluare a competențelor: competențe cognitive (*a cunoaște*), competențe acționale (*a putea*), competențe axiologice (*a fi*).

Aspectul cognitiv al competențelor și parțial aspectul acțional, format în cadrul prelegerilor, aplicațiilor practice și al seminarelor, poate fi verificat și prin intermediul chestionării orale sau în scris, lucrărilor de control, testelor inițiale, intermediare și finale. Sarcinile testelor de evaluare se elaborează conform taxonomiei obiectivelor prin folosirea sarcinilor problematizate și integrate.

În cadrul metodelor active și interactive de învățare (jocurile didactice, metoda proiectului etc.) recomandăm utilizarea evaluării expertizate a competențelor profesionale și transversale, ca metodă de diagnosticare a acțiunilor studenților prin demonstrarea competenței. Fiecare competență manifestată de către studenți, se pune în rol, este fixată de către cadrul didactic, și se apreciază corespunzător rezultatului final (proiectul sau nivelul atins, problema rezolvată). Corespunzător, fiecare acțiune a studentului este fixată într-o fișă specială a competențelor, în care se ia în considerare nu numai nivelul manifestat (*redus, mediu, înalt*) dar și aportul personal, deci se verifică dacă se manifestă această competență în activitatea individuală sau în grup.

Pentru determinarea nivelului competențelor profesionale și transversale în cadrul metodelor active de învățare este necesar de realizat în mediu 2-3 cazuri ce ar permite realizarea diagnosticării.

Rezultatul sumar final privind asimilarea teoretică și practică se acumulează într-o bază de date la cadrul didactic, dar este binevenit ca să fie introdus în sistemul informațional departamental în mod automatizat, ce ar permite să se realizeze analiza inadvertențelor și să se efectueze un monitoring continuu în învățare pentru a efectua corectările de rigoare la timp atât pentru studenți, pentru cadrele didactice, cât și administrație.

Profilul profesional al studentului poate fi obținut prin construirea pentru fiecare domeniu sau program de formare profesională în baza competențelor profesionale și transversale stabilite de standardele de formare profesională. Starea perfectă se consideră cazul atingerii *nivelului înalt* (activitate creativă) la toate componentele competențelor evidențiate. Spre exemplu, dacă în cadrul Programului de formare 582.5 – *Ingineria Antiincendii și Protecția Civilă* se formează competențele profesionale (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5) și competențele transversale (CT1, CT2, CT3) [4], apoi profilul profesional poate fi reprezentat sub forma de 100 % corespundere. Așadar, în baza rezultatelor învățării fiecărei unități de curs, după fiecare procedură de control de către cadrele didactice se completează baza de date pentru fiecare student în parte. Nota obținută de către studenți reprezintă în sine aprecierea complexă a acțiunilor din cadrul unei unități de curs. Fiecare disciplină și etapele sale de control au propriul grad de contribuție formarea unor sau altor competențe profesionale sau transversale. În continuare conform rezultatelor finale semestriale se determină gradul de corespundere a studentului profilului profesional.

*La etapa finală* a implementării metodologiei privind diagnosticarea competențelor profesionale și a celor transversale se realizează o analiză a eficacității învățării la nivelul fiecărui student, grupă, a unității de curs studiate în diferite segmente de timp (săptămână, semestru, an de învățământ, inclusiv pe toată perioada de formare) în scopul unei analize obiective și al posibilității de corectare a procesului de formare profesională.

Implementarea instrumentarului de diagnosticare a competențelor – în practica profesională de formare a specialiștilor în domeniul ingineriei de securitate – a demonstrat eficacitatea prin:

- actualizarea conținutului unităților de curs în corespundere cu cerințele standardelor de formare profesională și a cerințelor pieții muncii, aspect ce fortifică direcția profesională a învățământului;
- alegerea corectă a tehnologiilor pedagogice prin implementarea metodelor active și interactive de învățare privind formarea competențelor profesionale necesare;

- perfectarea tehnicilor de evaluare a unității de curs;
- automatizarea sistemului de acumulare, păstrare și analiză a informației acumulate privind aspectul evolutiv al studentului;
- transparența procesului de formare profesională pentru toți cei antrenați în activitatea predare-învățare;
- ridicarea nivelului de motivație și de reușită a studenților.

În viziunea noastră, utilizarea acestui sistem de evaluare oferă:

- obținerea notei privind atingerea nivelului individual de formare a competențelor de către fiecare student în parte la unitate de curs, temă și gen de activitate;
- determinarea calităților individuale ale fiecărui student în parte, abilitatea profesională a lor, calitățile personale, cum ar fi comportarea și abilitatea de a lucra în echipă, calitățile de lider etc.;
- diagnosticarea momentelor vulnerabile privind asimilarea de către studenți a cunoștințelor, abilităților în timpul învățării tradiționale și a competențelor în cadrul metodelor active de învățare și realizarea la timp a corecțiilor de rigoare;
- obținerea informației complete privind abilitățile profesionale ale studenților de către administrația instituției și corespunzător de către potențialii angajatori.

Determinarea metodologiei privind diagnosticarea competențelor absolventului învățământului ingineresc, a criteriilor necesare și a caracteristicilor creează cadrul didactic posibilitatea de a realiza un monitoring continuu asupra activității personale și activității studenților, identificând momentele necesare corectării.

Prin implementarea metodologiei de diagnosticare a competențelor profesionale, oportunitatea studenților rezidă în modelarea personală a activității profesionale, formarea sistemului de valori, care-i caracterizează personalitatea, identificarea forței motrice crescânde în realizarea obiectivelor proiectate, comportamentul față de sine, față de colegi, de cadre didactice, față de viitoarea profesie.

În concluzie, menționăm că modernizarea învățământului ingineresc pune accent pe rezultatul învățării, care trebuie să fie transparent pentru toți agenții cointeresați: absolvenți, cadre didactice, administrație și angajatori. Angajatorul trebuie să fie informat continuu privind succesele studenților, capacitățile lor de a aplica cunoștințele profesionale, abilitățile praxiologice în practică pentru a determina locul de muncă și genul activității profesionale. Metodologia experimentată și recomandată reprezintă un instrument curricular de diagnosticare, care oferă posibilitatea de a evalua mai corect competențele formate.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ardelean A. (coord.), Mândruț O. (coord.) et al. *Didactica formării competențelor. Cercetare – Dezvoltare – Inovare – Formare*. Arad, „Vasile Goldiș” University Press, 2012;
2. Caprini V., Mitroi E. *Ghidul practic al evaluatorului de competențe profesionale*. CNFPA, 2005;
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr. 152. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324 (634);
4. *Programul de studii 582.5 – Ingineria Antiincendii și Protecția Civilă*. Chișinău, UTM, 2016.

Лидия Непорожня  
(Украина)

## РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ

**Резюме.** В статье представлены подходы современной научной, физической и методической науки в решении вопросов методического обеспечения процесса формирования и развития естественно-научной компетенции взрослых с помощью STEAM-технологий.

На основе современных тенденций, одной из приоритетных задач естественно-научного образования является формирование структурированного комплекса характеристик личности, обеспечивающая способность эффективно действовать в разных сферах жизни.

Формирование у личности естественно-научного мировоззрения, развитие её научного мышления являются основными атрибутами естественно-научной компетенции.

**Ключевые слова:** воспитание интеллектуально развитой личности, естественно-научная компетентность, STEM-технологии, метапредметный и межпредметный характер, компетентность научного исследования, компетентности общения научным языком.

Четвертая технологическая революция преобразует современное общество, усиливая потоки информации, ускоряя инновационные разработки и меняя потребности общества. Эти изменения вызывают необходимость вносить изменения и в сферу образования, акценты которого смещаются на выполнение задач воспитания интеллектуально развитой личности, толерантной, открытой к демократическому общению и саморазвитию, которая имеет систему ценностей, соответствующих многонациональному обществу и является адаптированной к современным условиям общественной жизни, то есть, обладающей комплексом необходимых компетентностей.

Вопросам компетентно ориентированного образования посвящены труды многих ученых, в частности А.И. Ляшенко, И.В. Бургун, П.С. Атаманчук, М.В. Головкин, В.Р. Ильченко, В.Ф. Заболотной, С.А. Раков, А.М. Кух, А.П. Пинчук, И.Г. Крохина, Г.А. Билецкая, Н.А. Ермаков, И. Ботгрос и др. Вместе с тем, методические особенности развития ключевой естественно-научной компетентности и способы ее формирования требуют дальнейших исследований, обуславливая актуальность проблем, рассмотренных в статье.

Целью статьи является определение особенностей естественно-научной компетентности и рассмотрение способов ее формирования, с использованием STEM-технологий.

Естественно-научная компетентность является целостной системой ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способностей применять их в конкретных условиях жизни и деятельности личности, которые связаны со сферой естествознания.

Способы формирования естественнонаучной компетентности обусловлены следующими ее особенностями:

- естественно-научная компетентность является ключевой, обеспечивает развитие надпредметных компетентностей, а следовательно имеет высокую степень обобщений;
- она имеет метапредметный и межпредметный характер, поскольку связана сразу с несколькими образовательными отраслями и учебными дисциплинами;
- включает в себя компоненты ключевых и предметных компетентностей, относящихся к каждой школьной дисциплине, которые формируются в течение всего периода школьного обучения.

В контексте учебно-воспитательного процесса, естественно-научная компетентность является комплексом трех компонентов: компетентности интеллектуальных достижений в области естествознания; компетентности научного исследования и компетентности общения научным языком.

Компетентность интеллектуальных достижений в области естествознания предполагает усвоение учащимися определенной совокупности знаний, принадлежащих сфере естествознания; развитие их убеждений в необходимости обдуманной деятельности человека и стремлений улучшить условия своего существования.

Компонентами этой компетентности являются: система основных естественных знаний; мышление, основанное на принципах научного познания; способность решать задачи естественного содержания; применение основных естественных знаний в различных реальных ситуациях; умение определять техногенные экологические проблемы определенной местности, страны и планеты в целом; соблюдение норм цивилизованного поведения в окружающей мире; сознательное участие в действиях по защите окружающей среды на локальном уровне; оценивание последствий влияния деятельности человека на окружающую среду, природу, общество и личное здоровье.

Критерием сформированности компетентности интеллектуальных достижений учащегося является его понимание законов и явлений, которые изучаются естественными науками; способность к исследованию явлений природы и объяснению их применения с позиций естественных наук.

Еще один компонент естественнонаучной компетентности – компетентность научного исследования, которая предусматривает владение учащимися способами исследовательской деятельности; наличие у школьников интереса к научному познанию окружающего мира, умения проводить экспериментальные исследования явлений и законов природы; применение школьниками естественнонаучных знаний в конкретных условиях жизни и деятельности.

Критериями компетентности научного исследования есть умение наблюдать явления природы; самостоятельно выдвигать гипотезы, проверять их и делать соответствующие выводы; планировать практические и теоретические исследования; проводить реальные или виртуальные эксперименты; решать проблемные ситуации.

Третья составляющая естественно-научной компетентности – компетентность общения научным языком, специфическим для естественных наук. Суть этой компетентности заключается во владении учащимся четкой выразительной речью как средством передачи содержательной информации о результатах познания и творчества. Развитие этой компетентности происходит в процессе участия учащихся в семина-

рах, видео конференциях, когда они делятся с другими полученной информацией, представляют результаты своей работы, сравнивают их с результатами других.

Критериями компетентности общения научным языком являются: уровень участия в конструктивных научных дискуссиях с использованием научной терминологии; свободное и четкое изложение научной информации в письменной и устной формах; научное объяснение полученных экспериментальных результатов; создание письменных и устных научных сообщений.

Действенным средством развития естественнонаучной компетентности школьников есть STEM-технологии (*science, technology, engineering and mathematics*), направленные на развитие личности в таких ключевых академических областях как естественные науки, математика, технологии и инженерия. STEM-технологии предполагают интегрированный подход к обучению, в рамках которого академические научно-технические концепции изучаются в контексте реальной жизни.

Цели использования STEM-технологий предполагают создание тесных связей между школой, обществом, работой и миром в целом, развитие грамотности личности в области STEM наук, повышение конкурентоспособности личности.

Среди STEM-технологий последнее время большое внимание уделяется развитию STREM и STEAM-образования, которые кроме совокупности естественных наук, технологии, инженерии, математики включают соответственно робототехнику и искусство (живопись, архитектуру, скульптуру, музыку и поэзию).

По своей сути STEM-технологии это одно из направлений проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в школе и за ее пределами, важной особенностью которых есть коллективная работа над проектом. Разнообразие учебных проектов позволяет привлечь к их выполнению учащихся с различными склонностями, даже тех, кто не имеет ярко выраженных способностей в естественных науках, инженерии или математике.

Использование STEM-технологий предполагает необходимость соответствующей подготовки учителей. Среди общих рекомендаций можно выделить:

1. Планирование практической деятельности учащихся, как на уроке так и вне его.
2. Повышение активности учащихся и использования ими современных технологий и не только компьютеров.

3. Использование инженерного проектирования процессов, в частности создание и исследование моделей.
4. Поощрение и создание условий для сотрудничества учеников, которое помогает ученикам приобрести ценные жизненные навыки.
5. Рассмотрение проблемных ситуаций, связанных с реальной жизнью, с вещами, используемыми в повседневной жизни, с природой, погодой, климатом, здоровьем и т.д.
6. Стремление поддержать заинтересованность учащихся.
7. Повышение внимания к изучению математики и естественных наук.
8. Создание учебных ситуаций, способствующих развитию творческого подхода к поиску учащимися способов решения проблем, критического оценивания полученных результатов.  
Формирование ключевой естественнонаучной компетентности является необходимым компонентом современного образования, поскольку научные области интегрированы и взаимосвязаны в одно целое. STEM-образование является важной современной инициативой, призванной решить острую потребность в научно-инженерных кадрах государств, ориентированных на технологический прогресс и развитие инновационной экономики.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Chayka K. *Can the U.S.'s Science Education Initiative Succeed Without the Arts?* A Growing Chorus Says No. Available at: <http://artinfo.com/news/story/820916/can-the-uss-science-education-initiative-succeed-without-the-arts-a-growing-chorus-says-no>;
2. *STEAM — Not STEM Whitepaper*. Available at: <http://steamnotstem.com/articles/whitepaper/>.
3. Ботгрос И., Боканча В., Французан Л. *Концептуальная целостность в модернизации школьных программ и образовательных стандартов дисциплин естественнонаучного цикла*. В: *Личность в едином образовательном пространстве*, 5-7 мая 2010, Украина. Запорожье, 2010, с. 15-18;
4. Ботгрос И., Французан Л., Боканча В. *Парадигма формирования компетенции научного познания в доуниверситетской системе образования Республики Молдова*. В: *Личность в едином образовательном пространстве: организация, содержание и технологии освоения*. Выпуск № 3 (9), 26-29 апреля 2012. Украина. Запорожье, 2012, с. 11-25.



## МУЗЫКА В НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

**Резюме.** Показана важная роль музыкального воспитания в развитии нравственно-эстетической сферы личности ребёнка. Воспитывая нравственные чувства, мы закладываем основу для формирования его нравственного сознания, регулирования его нравственного поведения в будущем. Так же рассмотрен терапевтический эффект музыки и музыкальное движение как средство эмоциональной коррекции.

**Ключевые слова:** музыка, музыкальное воспитание, нравственность, нравственные чувства, музыка как средство музыкального воздействия, терапевтический эффект музыки, музыка как средство эмоциональной коррекции, воздействие музыки на развитие нравственной сферы человека, системный подход.

Современные родители находятся в поиске новейших, развивающих методик для своих чад. Но нет ничего эффективнее, чем занятия музыкой. Как научиться использовать это средство? Чем поможет оно вашему ребёнку? Как влияет музыка на воспитание вашего ребёнка? Об этом я вам расскажу.

Вопросами влияния музыки на развитие ребёнка занимаются крупные учёные. Ещё в конце XIX века Иван Романович Тарханов (ученик И.М. Сеченова), талантливый физиолог и педагог изучал действие музыки на нервную систему животных и человека. Он отмечал, что музыка должна быть гармоничной и мелодичной, чтобы оказывать благотворное действие на мозг, на процессы дыхания, работу сердца.

Чтобы снять напряжение, тревогу, усталость – нужно слушать только красивую музыку, которая человеку по душе. Здесь хочу добавить, что мелодия, которую мы порой поём про себя, оказывает не меньшее воздействие чем восприятие на слух.

Сейчас учёные-психологи с уверенностью говорят о том, что от ритма, высоты звуков, их гармоничности зависит эффект, который музыка оказывает на человеческий мозг. Уже доказано, что ребёнок, находясь во внутриутробном развитии с 14-16 недель способен слышать и музыку, поэтому очень важно подобрать правильные музыкальные произведения, которые бы гармонично развивали малыша. Рекомендуется слушать только гармоничные и мелодичные песни, классические произведения, так как они способствуют умиро-

творению, психологическому комфорту. Например: „Лунная соната” и „Симфония ля минор” Л. Бетховена, „Колыбельная” И. Брамса, „Ноктюрн ре минор” Ф. Шопена, „Аве Мария” Ф. Шуберта.

Результаты экспериментов, которые проводились на животных, показывают, что под звуки классической музыки куры несут больше яиц, а у коров – увеличивался удой. Домашние растения при регулярном „прослушивании” классики лучше растут, быстрее укореняются, чаще цветут.

Классическая музыка положительно влияет на состояние здоровья недоношенных детей и тех, кто во время внутриутробного развития испытывал кислородное голодание. Под красивые мелодичные звуки они лучше адаптируются к окружающей среде, быстрее набирают вес, лучше справляются с неврологическими нарушениями. Эти данные были получены в исследовании Института педиатрии при Российской академии наук.

Японские учёные провели эксперимент среди кормящих мам, который показал, что музыка влияет на лактацию. У группы женщин, которые слушали классическую музыку, лактация увеличилась на 20%, а те кто слушал поп-музыку, количество молока уменьшилось.

Весёлая и быстрая музыка создаёт радостное настроение, улучшает аппетит, активизирует работу мозга. Такую музыку лучше слушать утром либо в течение дня. Спокойная музыка снимает нервное напряжение, расслабляет. Её лучше слушать вечером, перед сном.

Доктор медицины, отоларинголог Альфред Томатис говорил про музыку Моцарта так: „Мощь Моцарта недоступна другим. Его музыка раскрепощает душу. Целебные свойства её таковы, что делают Моцарта самым великим среди великих композиторов. [...] ...музыка Моцарта мобилизует все природные способности мозга человека.” [10]. Это подтверждается его исследованиями, проведёнными в Калифорнийском университете.

Головной мозг в первые 5 лет жизни ребёнка развивается огромными темпами. Великий математик Лейбниц говорил: „Музыка – это арифметическое упражнение души.”. Малыш, который с дошкольного возраста посещает музыкальную школу имеет гораздо больше возможностей для развития, чем обычный ребёнок. Он развивается всесторонне:

1. Добрые традиции. Обучение музыки было обязательным в аристократической среде.
2. Хорошая репутация. Ребёнок, занимающийся музыкой, часто ловит на себе благосклонные взгляды взрослых. Музыка влияет на развитие его творческих способностей.
3. Дисциплина. Занятия музыкой воспитывают силу воли, ответственность, ведь для хороших результатов нужно трудиться ежедневно и много.
4. Характер. Музыка прививает чувство ответственности, умение следовать чётким указаниям. Ребёнок учиться быть старательным.
5. Математические способности. Занятия музыкой равномерно развивают оба полушария головного мозга. Попадать в нужные ноты, запомнить нотный текст, манипулировать абстрактными музыкальными фигурами – это прекрасная практика тренировки интеллекта, умственных способностей.
6. Развитие речи. Дети, которые занимаются музыкой, обязательно поют, а это развивает навыки речи, письма, благотворно влияет на усвоение иностранных языков.
7. Структурная осознанность. Музыка структурна по своей природе, поэтому будущие программисты получили огромный опыт, занимаясь музыкой.
8. Мужество и доброта. Музыка помогает мальчикам стать чувственными и духовно обогащёнными, а девочкам – мужественными.
9. Артистизм. Артистические возможности есть у каждого, но музыка – идеальный стимулятор для их реализации.
10. Умение делать много дел одновременно. Ребёнок-музыкант умеет одновременно играть, слушать, читать с листа ноты, успевать за темпом произведения. Эти навыки помогут стать ему успешным в жизни, научат выполнять несколько дел одновременно без потери качества. Занятия музыкой расширяют кругозор.

По словам известного психолога-музыканта Б.М. Теплова, музыка является особым видом познания – эмоциональным познанием, она превращает все внешние воздействия в переживания и эмоциональный опыт, без которого личность не может состояться.

К сожалению, в наши дни, большинство родителей недооценивают роль музыкального воспитания в развитии детей. Они предпочитают уделять внимание основным, базовым знаниям. Хочешь быть переводчиком – учи языки, хочешь быть юристом – учи право. Жизнь диктует родителям обучать детей престижным специальностям.

Но обучать ребёнка музыке так же важно, как и математике и другим наукам. Для ребёнка музыка – это позитивные эмоции. Для того чтобы сполна познать прекрасный мир музыки нужно развивать музыкальные способности, слух и артистизм. Музыка – это искусство, которое воспитывает, развивает ребёнка.

Учёные из Англии при университете *Northumbria* провели эксперимент среди 400 мальчиков и девочек. Вследствие этого эксперимента выяснилось, что дети 2-х лет запоминали с лёгкостью тест, в то время как дети, которые не слушали музыку, запоминали гораздо сложнее. Музыка близка эмоциональной натуре ребёнка. Сопереживание ребёнком чувств, выраженных в музыке – ведёт к формированию его нравственности. Приобщение ребёнка к музыке развивает в нём чувство красоты и гармонии. Дети очень остро чувствуют прекрасное и тянутся к нему.

Д.И. Шостакович писал, что „любовь и уважение к великому искусству музыки делает человека духовно богаче, чище, совершеннее. Благодаря музыке человек оказывается способен обрести новые силы, увидеть жизнь в новых тонах и красках” [9]. Действительно, музыка очищает мысли и чувства от всего мелкого и случайного.

Музыкальное воспитание детей как педагогический процесс охватывает ход внутренних

процессов и внешних влияний в их единстве, так как музыкальное развитие личности, протекающее по внутренним законам её жизни, подчиняется воздействиям извне.

Внешние воздействия, связанное с музыкой, вызывают реакцию всего организма, а не только слухового анализатора. И.Т. Павлов и В.М. Бехтерев показали, что центральная нервная система человека неодинаково реагирует на различную по своему характеру музыку. В одних случаях происходит расслабление мышц, в других – возбуждение, смена настроений. П.И. Анохин писал по этому поводу: *„Звуковые колебания, воспринимаемые органами слуха, воздействуют на определённую часть подкорки головного мозга. Причём минорные музыкальные сочетания требуют от организма большей затраты, чем мажорные... Условный рефлекс на минорные комбинации вырабатывается быстрее, чем на мажорные. Раздражение подкорки, вызванное звучанием музыки, передаётся в кору головного мозга, пробуждая воспоминания обо всём прошлом опыте – печальные или радостные, в зависимости от характера музыки.“* [5, с. 24-25].

Известно, что музыка может регулировать состояние людей в разных жизненных ситуациях. Следовательно, особенности центральной нервной системы являются физиологической предпосылкой проявления эмоциональной отзывчивости ребёнка на музыку. Музыкальные образы могут содействовать укреплению нервной системы, вызывать радостные переживания.

Эмоциональная отзывчивость на музыку – одна из важнейших музыкальных способностей. Именно в раннем детстве она даёт ни с чем несравнимые возможности развития эмоциональной сферы человека. Дети, растущие в условиях эмоциональной неудовлетворённости, связанной с дефицитом внимания, заботы и любви, в большинстве случаев развиваются ущербно. На этом фоне легко возникают вторичные отклонения в поведении. В науке давно выведена закономерность: чем меньше возраст ребёнка, тем больше влияние на его развитие оказывают конкретные условия и обстоятельства жизни.

Развивая эмоции, интересы, мышление, воображение, вкусы ребёнка, мы формируем основы его музыкальной культуры в целом. Д.В. Кабалевский назвал *„иммунитетом против пошлости“* формирование любви к подлинному искусству. Он писал: *„...формирование хорошего вкуса надо начинать с самого раннего детства. Надо, чтобы подростки, когда они встретятся с*

*лёгкой музыкой, уже понимали красоту большого, серьёзного искусства и ощущали разницу между хорошим и плохим. Надо, чтобы хорошая народная, классическая и современная музыка входила в круг детских интересов в те же ранние годы, когда входит в этот круг умная и добрая книга.“* [6].

Музыка, будучи сильным средством эмоционального воздействия, способна усилить впечатление тех или иных событий. Музыка способна пробудить в душе ребёнка, чувство стыда и желание исправиться, стремление совершить доброе дело.

Музыка, как и любое творчество, может быть сильным оружием добра и зла. Будучи одной из самых вдохновенных форм искусства, она своими ритмами, мелодией, гармонией, динамикой, способна передать гамму чувств и настроений. Сила музыки заключается в том, что она проникает прямо в душу, в подсознание и создаёт настроение человека.

Нынешнее поколение детей и подростков воспитывается мало на классике, в основном на массовой культуре, поэтому не имеет духовного иммунитета в противостоянии её вредному воздействию. Увеличение современной поп и рок-музыки разрушительно для личности. Нейрохирурги Иллинойского университета (США), изучая феномен воздействия музыкальных ритмов на подкорковые области головного мозга, пришли к выводу о существовании новой патологии – синдрома, названного ими *„ритмический токсикоз“*. Большая часть поражённых этой болезнью – рок-фанаты и постоянные посетители дискотек. Сверхвозбуждение вызывают эйфорию, внушаемость, истерию, и даже галлюцинации, происходят серьёзные нарушения памяти и мозговых функций.

Педагогический аспект заключается в том, что у подростков формируется искажённое представление о характере человеческих отношений, сострадания и смысле жизни. Важное значение в подростковом возрасте имеет формирование идеала поведения, поэтому музыкальный кумир, порой ведущий аморальный образ жизни, начинает определять их мировоззрение, систему ценностей. Зачастую современная музыка становится содержанием жизни молодого человека, искажая духовную природу его личности и влияя на поведение [10].

В этой ситуации значение духовной музыки в воспитании трудно переоценить: она способствует умиротворению страстей, душевному

покою, воссоздаёт вокруг мир красоты и гармонии. Подростки вправе придерживаться личных вкусов при выборе музыки, однако он не должен терять здравый смысл. Помочь сделать ему правильный выбор – задача педагога.

Отдельно хочу рассказать о музыкальной терапии – это контролируемое использование музыки в лечении, образовании и воспитании детей, страдающих какими – либо заболеваниями.

В последние годы заметно вырос интерес к механическому воздействию музыки на ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Существует множество различных подходов, направленных на реабилитацию детей – инвалидов посредством музыкотерапии. Сущность музыкотерапии заключается в том, чтобы вызвать у „особого” ребёнка положительные эмоции, которые оказывают лечебные воздействия на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизует резервные силы ребёнка. Как доказано, стимуляция мозга классической музыкой активизирует связи между нервными клетками и предотвращает дальнейший их деградации.

В классификации современных методов музыкотерапии по критерию лечебного действия отмечают:

1. методы направленные на эмоциональную активность;
2. тренинговые методы;
3. релаксационные методы;
4. коммуникативные методы;
5. творческие методы в форме инструментальной, вокальной, двигательной импровизации.

Главной задачей является наладить слуховокальную, слухо-двигательную и зрительно – двигательную координацию. Музыкальные занятия следует планировать так, чтобы это было интересное действие, которое увлекало бы ребёнка.

Психологи из Вермонтского университета (США) утверждают, что занятия музыкой помогают детям управлять собственными эмоциями, усиливают внимательность, уменьшают тревожность.

В.А. Сухомлинский писал что „музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Чувство красоты музыкальной мелодией – открывает перед ребёнком собственную красоту – маленький человек осознаёт своё достоинство.” [8]. Занятия музыкой не

просто полезны, они необходимы. Цель этих занятий состоит вовсе не в том, чтобы воспитать музыканта, а в воспитании гармоничной человеческой личности. Роль музыки в жизни человека гораздо значительнее чем мы себе представляем. Несмотря на различные предпочтения и отношения людей к тому или иному направлению, учёные установили закономерности влияния музыки как на психическое, так и на физическое состояние человека.

Разные музыкальные стили, каждый по-своему, отражается на нашей психике и даже на общем состоянии здоровья. Однако воздействие будет зависеть, прежде всего, от психоэмоционального состояния на момент прослушивания определённой композиции. Если музыка будет соответствовать положительному настроению, то она окажет положительное влияние. И наоборот, нет гармонии, то эффект будет негативным. Также на восприятие музыки влияет и национально-культурная принадлежность человека. Но всё же доказано, что музыка оказывает больше благотворное влияние на человека, нежели негативного. И здесь дело не только в стиле, ритме или тональности. Главное – это инструмент, на котором исполняется музыкальное произведение. Звуки, исходящие от каждого инструмента, оказывают разное воздействие на наш организм.

Так мелодия, исходящая от фортепиано дарит гармонию психике, помогает нормально работать почкам и способствует очищению щитовидной железе. Органная музыка стимулирует деятельность мозга, нормализует энергетические потоки позвоночника. Мелодии, исполненные на струнных инструментах – на гитаре, на скрипке, виолончели или арфе, весьма полезны для сердца. Звуки струн вызывают у человека чувство сострадания и готовность к самопожертвованию. Духовые инструменты благотворно влияют на систему кровообращения, способствуют очищению бронхов и лёгких. А ударные инструменты способствуют восстановлению ритма сердца, а так же оказывают врачевательное воздействие на печень.

Завораживающие мотивы в исполнении всех инструментов, которые заставляют нас двигаться, превосходно справляются с мышечным напряжением и заряжают энергией. На фоне музыки активизируется мозговая деятельность, которая даёт возможность более чётко и конкретно воспринимать и обрабатывать информацию.

Воспитательные возможности музыки

воздействуют на интеллектуальную, на эмоциональную сторону личности ученика, вызывая к жизни душевные состояния, переживания и чувства, воспитывая в нём доброту, душевную гармонию, истинный вкус к духовным, этическим ценностям.

Музыка – величайшая ценность в нашей жизни, и роль музыки в жизни человека нельзя недооценить. Для меня музыка – это ощущение гармонии, полноты во всём.

Музыка вечна! Любите, слушайте и наслаждайтесь прекрасным!!!

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. Битова А.Л. *Музыкотерапия*. Москва, 2009;
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. *Нравственность*. Москва, Изд-во Моск. психолого-социального. ин-та; Воронеж, Изд-во НПО «МОД-ЭК», 2006;
3. Ветлуга Н.А. *Музыкальное развитие ребёнка*. Москва, Просвещение 1968;
4. Евтушенко И.В. *Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот*. Учеб. пособие для вузов. Москва, Изд-во Академия, 2003;
5. Зимина А.О. *Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста*. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва, Владос, 2000;
6. Кабалецкий Д.Б. *Воспитание ума и сердца*. Кн. для учителя. Москва, Просвещение 1984;
7. Немов Р.С. *Психология*. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. 4-е изд. Москва, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003;
8. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев, Радянська школа, 1974;
9. Шостакович Д.Д. *Знать и любить музыку. Беседа с молодежью*. Москва, Молодая гвардия, 1958;
10. Шилова Н.Е. *Роль музыки в процессе воспитания нравственных чувств ребенка*. In: Педагогическое образование в России, 2013, № 1, с. 112-115;
11. [www.classicalmusic.ru](http://www.classicalmusic.ru)



## MARIA HADÎRCĂ – ASCENDENTĂ A CREATIVITĂȚII ȘTIINȚIFICE

Un fericit prilej pentru noi, dar și pentru comunitatea științifică din Republica Moldova, este de a-i adresa distinsei Doamne **Maria Hadîrcă**, *doctor în științe pedagogice, conferențiar cercetător*, la a cei **65 de ani de la naștere**, alese cuvinte de suflet privind creația sa științifică și inovativă din cadrul Institutului de Științe ale Educației, unde din plin și-a profilat și demonstrat capacitățile și abilitățile de promotoare a valorilor naționale și spirituale în educația și formarea personalității elevului ca viitor cetățean activ al Republicii Moldova.

Dezvoltarea creativității și căutarea *noului și originalului în izvorul educației prin starea de bucurie de a fi în timp*, sunt coordonatele activității manageriale a Domniei sale realizate în cadrul sectoarelor Evaluare și Teoria Educației. Cu multă măiestrie a coordonat proiecte științifice de o incontestabilă valoare națională, precum ar fi: *Proiectarea și realizarea evaluării autentice în învățământul preuniversitar din Republica Moldova; Educația pentru schimbare din perspectivă axiologică; Paradigme, metode și tehnici de educație integrală în învățământul general și multe altele*. În cadrul proiectului de cercetare *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi*, Doamna Maria Hadîrcă continuă și în prezent o colaborare eficientă cu colegii de la Institutul de Științe ale Educației, demonstrând o activitate științifico-didactică pe cât de generoasă, pe atât și de nobilă.

În activitatea-i profesională ușor se deslușesc calități de corectitudine și inteligență, trăsături pe care le cultivă și dezvoltă continuu tinerilor cercetători, în calitatea sa de conducător științific al tezelor de doctorat în *Științe pedagogice*. Valoarea gândirii creative și buna argumentare științifico-didactică a tot ce realizează, plasează Domnia sa în rândul celor mai prodigioși colaboratori ai Ministerului Educației și ai Institutului de Științe ale Educației. A fost și

rămâne o fire dinamică și mobilizatoare a comunității pedagogice prin remarcabilele sale comunicări științifice în cadrul zecilor de conferințe, simpozioane, seminare naționale și internaționale.

Rafinamentul alegerii obiectului cercetării, profunzimea expunerii subiectului și aplicabilitatea practică constituie doar o parte din relevanțele publicațiilor științifico-didactice ale Doamnei Maria Hadîrcă. Este autor și coordonator al unor lucrări inedite pentru spațiul nostru, printre care am enumera: *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative* (2015); *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale* (2013); *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare* (2011); *Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic* (2010); *Limba și literatura română: Teste integrative de evaluare a competențelor, lingvistice, literare, de comunicare (cu soluții de rezolvare, 2012)* și diverse articole științifice în reviste naționale privind abordări actuale ale *Teoriei Educației, Limbă și Comunicare*.

Mult stimată Doamnă, Maria Hadîrcă, cu prilejul împlinirii vârstei onorabile de 65 de ani, în semn de mulțumire și apreciere binemeritată, Vă dorim multă sănătate, bucurie, liniște sufletească, viață îndelungată, noi și valoroase realizări în activitatea Dumneavoastră.

### LA MULȚI ANI FERICIȚI!

Cu multă considerație, ne exprimăm gratitudinea pentru Dumneavoastră!

**Veronica CLICHICI,**

*doctor în științe pedagogice,  
șef sector Educație Timpurie, IȘE;*

**Cristina STRAISTARI-LUNGU,**

*doctorandă, cercetător științific, IȘE.*

### „Formarea profesională continuă în Republica Moldova: un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice”



**Formarea profesională continuă în Republica Moldova:** un studiu comprehensiv privind sistemul de formare profesională continuă a cadrelor didactice. / Lilia Pogolșa, Nelu Vicol, Aliona Afanas [et al.]; coord. șt.: Lilia Pogolșa, Aliona Afanas; Acad. de Științe a Rep. Moldova, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017 (Tipogr. „Impressum”), – 80 p.: fig., tab.

Bibliogr.: p. 75 (22 tit.). – 65 ex.

ISBN 978-9975-48-114-4.

37.091(478)

F 79

#### Autorii lucrării:

**Lilia POGOLȘA**, dr. hab. ped., prof. univ.; **Aliona AFANAS**, dr. ped.; **Nelu VICOL**, dr. filol., conf. univ.; **Viorica ANDRIȚCHI**, dr. hab. ped., conf. univ.; **Ștefania ISAC**, dr. ped., conf. univ.; **Lilia CEBANU**, dr. ped.; **Veronica CLICHICI**, dr. șt. ped.; **Violeta MIJA**, cerc. șt.; **Natalia ȚURCAN**, cerc. șt.; **Natalia CALANCEA**, cerc. șt. stagiar; **Tatiana GHERȘTEGA**, cerc. șt. stagiar.

Lucrarea de față prezintă cele mai importante rezultate ale investigației realizate – de o echipă de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației în aria formării profesionale continue – în cadrul proiectului instituțional de cercetare *Reconceptualizarea formării continue a cadrelor didactice din perspectiva motivării de învățare pe tot parcursul vieții*.

Prin utilizarea unei metodologii complexe, care a inclus instrumente de cercetare variate, și prin investigarea unor multiple categorii de actori, cercetarea propune o analiză sistematică a cadrului de politici, a modalităților de implementare și categoriilor de impact ale formării profesionale continue din Republica Moldova.

Rezultatele cercetării sunt prezentate într-un moment important pentru politicile educaționale naționale. Aprobarea *Codului Educației, Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice și de conducere din învățământul general* atestă determinarea factorilor de decizie de a orienta politicile educaționale spre modernizare, calitate și utilitate. Problema competitivității resurselor umane a fost repusă pe agenda de decizie ca domeniu prioritar în ceea ce privește participarea sporită pe piața muncii a unei forțe de muncă înalt calificate și adaptabile, îmbunătățirea sistemului educațional și creșterea adaptabilității acestuia la cererea pieței muncii, promovarea educației pe întreg parcursul vieții, asigurarea calificărilor și cunoștințelor necesare integrării și mobilității pe piața muncii, precum și facilitarea dezvoltării economice.

În egală măsură, acest studiu apare într-un moment important pentru politicile în domeniul *formării profesionale continue a cadrelor didactice*. O perioadă îndelungată acestea au avut o evoluție discontinuă și doar parțial corelată cu schimbările altor componente ale proceselor de reformă. Inițiativele recente au contribuit la depășirea acestei etape și la creșterea coerenței dezvoltării parcursului de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice, în paralel cu promovarea unei atitudini proactive, specifice unui orizont al formării pe întreg parcursul vieții (*lifelong learning*).

Totodată, se constată deficiențe care se regăsesc în documentele strategice și de politici, acestea urmând a fi soluționate doar prin continuarea procesului de modernizare a sistemului educațional în urma implementării Codului Educației.

Studiul prezintă o analiză comparativă a formării profesionale continue atât la nivel internațional (Austria, Germania, Italia, Spania, Elveția, Franța,

Belgia, România, Republica Slovacă, Letonia, Lituania, Federația Rusă etc.), precum și la cel național.

Astfel, se configurează o imagine de ansamblu asupra cadrului general al formării profesionale continue, descriind exigențele legislative în domeniu, principalele instituții responsabile de formarea profesională continuă și ofertele de formare.

Concomitent, se fac referințe detaliate care vizează participarea la formarea profesională continuă a cadrelor didactice – prin abordarea unor aspecte corelate cu formarea în instituții de profil, universități, centre educaționale etc.

**Lilia POGOLȘA,**

*doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar, IȘE.*

**Aliona AFANAS,**

*doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar, IȘE.*



## РЕЦЕНЗИЯ

### на монографию Людмилы Анцибор

#### „МАКИАВЕЛЛИЗМ В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ АНАЛИЗА”

**Анцибор, Людмила.** Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа: Монография. Кишинев: СЕР USM, 2014. 290 p.: il.

ISBN 978-9975-71-592-8

В монографии обсуждается доктрина государственного деятеля, историка и философа Никколо Макиавелли, которую называют обычно макиавеллизмом. Макиавеллизм характеризует тот уровень, на котором индивиды защищают или используют подход, устанавливающий эффективное преимущество ценности непосредственного действия, минуя этику и мораль. Макиавеллизм стал поддающимся измерению свойством личности, отражающим, помимо всего прочего, способность и готовность индивидов принимать непосредственное участие в манипуляции, обмане и отстраненном стратегическом резонансе.

В монографии представлена авторская точка зрения на роль, место и значение макиавеллизма в структуре современного психологического знания, обоснованы теоретико-методологические аспекты изучения данного феномена в психологии и проанализированы несколько тесно связанных между собой направлений психологического исследования данного феномена.

В книге проясняется, что наиболее спорным положением теории представляется исходная посылка о безальтернативном деструктивном значении макиавеллизма для развития общества и развития отдельного индивида, основанном на безоговорочной критике учения Никколо Макиавелли и восприятие самого автора как „злого гения”; показано, что понимание смысла и контекста, в котором были сформулированы основные положения учения Макиавелли, позволяют глубже проникнуть в суть его учения, и раскрывают психосоциальный аспект феномена макиавеллизма; обосновано соотношение содержания учения Макиавелли, его интерпретации в социально историческом контексте, а также психо-



истории личности самого автора теории, открыто проповедовавшего „безбожие и политическое коварство” и макиавеллизма как объекта психологической науки; суммировано на основе современной методологии состояние научного анализа макиавеллизма в психологии и выделены методологические принципы анализа. При исследовании феномена макиавеллизма акцент делается на анализе ценностных, аксиологических аспектов бытия человека и в первую очередь на процессы самопонимания.

Практическое решение проблемы макиавеллизма и манипуляции может внести свою лепту творческим созиданием „схематизмов”, органически вытекающих из картины мира, мировоззрения человека, способных тем самым наполнить осмысленностью человеческую жизнь даже при самых тяжелых кризисах.

Монография Л.М. Анцибор „Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа” предполагает новый вклад в теорию и практику персонального поведения и самоанализа.

**Профессор Т.А. ДЖАФАРЛИ,**  
главный редактор журнала  
„Язык и литература”

<b>AFANAS Aliona</b>	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>BENCHECI Mihail</b>	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Universitatea de Stat a Moldovei
<b>BOLDIRESCU Sergiu</b>	<i>doctorand,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>BOTGROS Ion</b>	<i>doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>BUCUN Nicolae</b>	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>CEFERLI Tahir</b>	<i>profesor, redactor-șef,</i> Revista teoretico-științifică internațională „Язык и литература”, <b>Republica Azerbaidjan</b>
<b>CERNEAVSCHI Viorica</b>	<i>doctorandă, lector,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
<b>CIOBANU Galina</b>	<i>profesoară de fortepiano, grad didactic I,</i> Școala muzicală „Eugeniu Doga”, mun. Chișinău
<b>CLICHICI Veronica</b>	<i>doctor în științe pedagogice,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>COSIUC Vasile</b>	<i>doctorand,</i> Universitatea de Stat din Tiraspol
<b>CUCER Angela</b>	<i>doctor în psihologie, conferențiar cercetător,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>DANILENKO Svetlana</b>	<i>doctorandă,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
<b>GAVRILIȚĂ Lucia</b>	<i>Director,</i> Centrul „Speranța”, mun. Chișinău
<b>IONAȘ Anatol</b>	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar,</i> Universitatea de Stat din Tiraspol
<b>NEPOROZHNYA Lidiya</b>	<i>candidat în științe pedagogice,</i> Institutul de Pedagogie al AȘP a Ucrainei, <b>Ucraina</b>
<b>NOVIKOVA Anna</b>	<i>doctorandă,</i> Universitatea Pedagogică Națională „M.P. Dragomanov”, or. Kiev, <b>Ucraina</b>
<b>OVDIN Tatiana</b>	<i>profesor școlar,</i> Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”, mun. Chișinău
<b>PANIȘ Aliona</b>	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>POGOLȘA Lilia</b>	<i>doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>SHVETS Vasiliy</b>	<i>candidat în științe pedagogice, profesor universitar,</i> Universitatea Pedagogică Națională „M.P. Dragomanov”, Kiev, <b>Ucraina</b>
<b>SOLOVEI Rodica</b>	<i>doctor în științe istorice, conferențiar cercetător,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>SNIHUR Tetiana</b>	<i>lector superior universitar,</i> Academia Națională de Telecomunicații „A.S. Popov”, Odessa, <b>Ucraina</b> / <i>doctorandă,</i> Universitatea Pedagogică Națională „M.P. Dragomanov”, Kiev, <b>Ucraina</b>
<b>STRAISTARI-LUNGU Cristina</b>	<i>cercetător științific,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>VERDEȘ Tatiana</b>	<i>doctor în filologie,</i> Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”
<b>VRABIE Silvia</b>	<i>doctorandă,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>VRABII Violeta</b>	<i>doctorandă,</i> Institutul de Științe ale Educației

**Aliona PANISH**

*Docteur en pédagogie, professeur agrégé, Institut de Sciences de l'Éducation*

**Tatiana OVDIN**

*Professeur scolaire, Lycée Théorique „Liviu Deleanu”, mun. Chisinau*

DROITS VERSUS LIBERTES DANS LE CONTEXTE DE L'ÉDUCATION ..... 3

**Résumé.** *Cet article relève le problème des droits et des libertés comme une condition sociale et pédagogique d'améliorer l'efficacité et le rendement scolaire, le comportement qui guident les enseignants et les élèves.*

**Mots-clés:** *Droits, libertés, la liberté, la liberté de la culture, l'éducation.*

---

**Tatiana VERDESH**

*PhD in Philology, University of European Political and Economic Studies „Constantin Stere”*

EVALUATION OF READING / LECTURE COMPETENCE. PISA COMPARATIVE STUDY

VS. NATIONAL EVALUATION OF ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE (REPUBLIC OF MOLDOVA) ..... 11

**Abstract.** *Study realized and presented within the program of scholarships offered for the elaboration of studies based on PISA data, that took place in the Educational Project and financed via The Good Governance Program of Soros-Moldova Foundation. The important scientific problem solved within the investigation domain is related to the conceptual approach of lectureship competences in the documents of national and international educational politics; the comparative analysis of evaluation results (PISA and capacity evaluation), the finality being the observations and recommendations of educational policies that would enhance the quality of education in Republic of Moldova.*

*We have concluded that although the stages of formation/development/evaluation of reading competency in Republic of Moldova, official directing lines, educational standards are very well structured and reasoned, the students' test results (national, as well as international) are less relevant, especially in regards to preparation of students for studies during the entire life. We think that scholar programs, final acquisitions are not in strict correspondence with student's necessities of today. If the proposed PISA items train the competences that students need day by day, evaluating the habits to learn to know, to do, to be through reading, key verbs being reflect, interpret, evaluate, national evaluation is emphasizing especially the cognitive competences (knowledge of orthographic rules, punctuation rules, semantic relations, phrase syntax etc.), the applicative ones being trained within the high-school period.*

*In conclusion, we can mention also that the test results at the Romanian Language and Literature acknowledge the poor training of students (implicitly insufficient formation of lectureship competences), thing that allows us to affirm that a cause might be the poor teaching/evaluation process, inefficient or wrongly directed, based on terms, information, and not on interpretation, application and evaluation of these terms, information etc.*

**Keywords:** *reading competence, PISA, national assessment, reading levels, reading culture, type of text, type of tasks, understanding, analysis, interpretation, docimological test, items.*

---

**Ion BOTGROS**

*PhD in physics and mathematics, associate professor, Institute of Education Sciences*

**Vasile COSIUC**

*PhD student, Tiraspol State University*

CONTEMPORARY TRENDS BY INTEGRATION THE SCIENTIFIC CONTENTS

FROM DISCIPLINES OF NATURE ..... 20

**Abstract.** *This article discusses various ways of integration the scientific contents of the disciplines Physics, Biology, Chemistry. This article analyzes various ways and types of integrating applied in the educational activity.*

*An effective way of integrating scientific knowledge in the subjects of nature is the project. Also are presented the data of the questionnaire about the integration level of scientific knowledge to teachers from physics discipline.*

**Keywords:** *integration, interdisciplinary, integrated curriculum, the project method, disciplines Physics, Biology, Chemistry.*

---

**Rodica SOLOVEI**

*PhD in history, associate professor, Institute of Education Sciences*

**Sergiu BOLDIRESCU**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

CURRICULUM FOR THE OPTIONAL DISCIPLINE *ETHICS OF FAMILY LIFE*: GRADE 10-12 ..... 25

**Anatol IONASH**

*PhD in philology, associate professor, Tiraspol State University*

LEXICO-SEMANTIC DEVIATIONS IN CULTURE / EDUCATION LANGUAGE / SPEECH..... 36

**Abstract.** Nowadays, cultivation of language has become a **very complex and complicated action**, which can only be achieved through the efforts of linguists, authentic writers, scientists and arts people, journalists and more and more radio and TV broadcasters and reporters, and through the contribution of all who can provide us with models of fair and elegant expression. A particular role in the cultivation of language is the education of all degrees and, above all, that of the primary and secondary schools where the bases of the correct expression are laid. The task of correcting students' mistakes and making the rules of literary expression known to all teachers, but correcting and perfecting correct expression must become a constant, constant and conscious concern for each of us because only in this way can literary and unitary expression be achieved.

**Keywords:** language cultivation, language education, deviation (from the norm), literary norm, nominal value, permissible limit value, mistaken expression, mistaken thinking, expression plan, content plan, system (language as a system of signs) linguistics, socio-historical category.

---

**Tetiana SNIHUR**

*PhD student, National Pedagogical University, „M.P. Dragomanov”, Kiev, **Ucraina***

**Vasiliy SHVETS**

*PhD, University professor, National Pedagogical University „M.P. Dragomanov”, Kiev, **Ucraina***

THE CONCEPT OF SPATIAL GEOMETRIC BODY IN THE SCHOOL COURSE OF STEREOOMETRY ..... 41

**Abstract.** The article considers one of the approaches to the interpretation of the concept of „spatial geometric body”; a criterion of a spatial geometric body and an algorithm for studying a geometric figure are formulated.

**Keywords:** Geometric shapes, spatial geometric body, the body surface; neighborhood, classification of points in space; open and closed shapes; area, closed domain.

---

**Anna NOVIKOVA**

*PhD student, National Pedagogical University „M.P. Dragomanov”, Kiev, **Ukraine***

A SYSTEM OF TASKS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE APPLIED ORIENTATION

OF THE ALGEBRA COURSE. .... 48

**Abstract.** In the article, as a means of implementing the applied orientation of the algebra course, a system of problems is considered. The basis of systematization of the system of applied problems is laid mathematical models, which are used in their solution. The requirements to the system of applied problems are revealed: semantic validity, differential realization, subject validity, conformity to didactic goals, mathematical model prediction, completeness of data. Differential implementation provides for the level of complexity of the application task. Depending on the specificity of the mathematical model, the types of applied problems are distinguished: type A (mathematical model is defined), type B (without direct indication of the mathematical model), type C (objects and relations of the problem correspond to corresponding mathematical objects and relations, but ambiguous). Each task of the system has its own plot (interdisciplinary, professional, everyday), this provides the plot's validity. The article gives examples of applied problems that meet the requirements stated. The material of the article can be used by the teacher in the process of studying the themes „Functions” and „Equations”, both in fixing and at the stage of introduction of concepts.

**Keywords:** system of tasks, applied orientation, applied problem, algebra course of the basic school, mathematical modeling.

---

**Angela CUCER**

*PhD in psychology, research lecturer, Institute of Education Sciences*

PROFESSIONAL ORIENTATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES –

METHODOLOGICAL SUGGESTIONS ..... 53

**Abstract.** The professional orientation of people with disabilities is a more tangential phenomenon. The complexity of this phenomenon, the lack of consensus in the scientific world regarding the professional orientation of persons with disabilities, has determined, based on some conceptual analyzes of the specialized literature, the experiment of finding, to propose some methodological suggestions for psychologists, special psycho-pedagogues.

**Keywords:** Professional orientation, people with disabilities, career guidance, differentiated approach, favorable psychological climate.

**Lucia GAVRILIȚĂ**

*Director, Centre „Speranța”, mun. Chisinau*

HISTORICAL AND INTERDISCIPLINARY MEANINGS OF STRESS ..... 59

**Abstract.** *Nowadays there are a few definitions and generally accepted connotations of the word “stress”, a result of having the same concept being approached by different specialists, with different perspectives pertaining to their particular field of expertise. In this article we are about to introduce physiologically, psychologically and sociologically based definitions, attributing the cause of stress to specific stressing agents in the environment. Generally speaking, when we talk about stress we are referring to (physical or psychological) situations which force the person to make efforts which go beyond his/her usual capacities in order to adapt. Such situations, when abusively repeated, produce within the body non-specific changes (summarized by Selye under the generic formula of “general adaptation syndrome) which, given the continual effort to overcome, can cause a deterioration of the adaptation mechanism of the body which, in turn, can induce an uncommon state of abnormality/being over-solicited.*

**Keywords:** *stress, eustres, distress, psychological stress, posttraumatic stress, anxiety, anger, aggression, apathy, depression, general adaption syndrome, coping.*

---

**Nicolae BUCUN**

*Doctor habilitate in psychology, University professor, Institute of Education Sciences*

**Silvia VRABIE**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

TEACHERS ATTITUDE TOWARDS INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN SCHOOL..... 66

**Abstract.** *Autism is one of conduct disorder with an incidence of increasingly higher. School integration of pupils with autism, participation, from an early age, to work with students Typical helps them to learn skills for a natural life and to exploit better the potential for development. The success of effective school inclusion of students with autism depends primarily on the positive attitude of teachers towards school inclusion, and ensuring pedagogical support services.*

**Keywords:** *autism, autistic spectrum disorder, attitude, school inclusion.*

---

**Viorica CERNEAVSCHI**

*PhD student, lecturer, Pedagogical State University „Ion Creanga”*

THE ASSESSMENT OF THE ORGANIZATIONAL CAPACITIES AT THE PUPILS WITH MENTAL  
DISABILITIES FROM THE PERSPECTIVE OF THE WORK CULTURE..... 77

**Abstract.** *In the context of the new approaches of the education and training of the pupils with special educational needs, the need to form a work culture, as a necessary condition for personal and professional self-realization, is felt. In this article are presented the data of the observation experiment with reference to the training of the pupils with mental disabilities level organizational capabilities as important components of the work culture. The diagnostic approach in the given direction will reveal two great objectives: on one hand it will determine the level of the organizational capabilities at the pupils with mental disabilities, and on the other hand the path of a pedagogical model for the formation of the work culture will be designed.*

**Keywords:** *work culture, mentally disabled pupils, organizational capabilities.*

---

**Svetlana DANILENKO**

*Doctoral student, Pedagogical State University „Ion Creanga”*

PARTICULARITIES OF ORGANIZATION AND CONDUCT OF FOOTBALL TRAINING  
WITH MENTALLY LEFT STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ADAPTIVE  
PHYSICAL CULTURE PROGRAM ..... 85

**Abstract.** *Conducting training sessions is a prerequisite for a clear organization of the training process. When organizing training, the most favorable option is the greatest suitability of the conditions for practicing FIFA rules and regulations; therefore, when preparing the training base, it is necessary to monitor this compliance.*

**Keywords:** *physical training, technical training, tactical preparation, psychological preparation, theoretical training.*

---

**Violeta VRABII**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

CRITERIA OF PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF..... 91

**Abstract.** *In this article, we analyzed the concept of personal development; we synthesized intrapersonal and interpersonal criteria of manifestation of the personal development of the teachers. In this context, teachers as adults who are involved in lifelong learning, and personal changes perceived by them as independent, interreceptive, interactive processes.*

**Keywords:** *development, personal development, teacher, adult education, intrapersonal criteria of personal development, interpersonal criteria of personal development.*

---

**Mihail BENCHECI**

*PhD in pedagogy, associate professor, Technical University of Moldova*

DIAGNOSIS OF ENGINEERING STUDENTS COMPETENCES: METHODOLOGICAL APPROACH ..... 98

**Abstract.** *The article argues the actuality and role of diagnosing the professional and transversal skills of students in engineering education. It presents the methodology and describes the particularities regarding the implementation in the training of specialists in the field of security engineering.*

**Keywords:** *engineering education, diagnosis, professional skills, transversal skills, training, evaluation.*

---

**Lidiya NEPOROZHNYA**

*PhD in pedagogy, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine*

DEVELOPMENT OF NATURALLY SCIENTIFIC COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN  
USING STEM-EDUCATION ..... 102

**Abstract.** *In article is approaches a modern scientific, physical and methodical science to solution of the questions of methodical ensuring process of formation and development of natural-science competence of seniors by means of the STEAM-technologies. On the basis of modern tendencies one of the priority tasks of Natural Science Education is formation of the personality's structured complex of characteristics, which will provide the personality with ability to act effectively in different spheres of life. Forming of the personality's natural-scientific worldview, the development of his scientific mindset, scientific way of attitude are core attributes of natural-science competence.*

**Keywords:** *upbringing of an intellectually developed personality, natural-science competence, STEM-technologies, meta-subject and interdisciplinary character, competence of scientific research, competences of scientific communication.*

---

**Galina CIOBANU**

*Teacher of fortepiano, I didactic degree, Musical School „Eugeniu Doga”, Chisinau*

MUSIC IN MORAL AND ESTHETIC FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY ..... 105

**Abstract.** *Musical education has a significant on the moral and aesthetic development of the child's personality. Educating moral feelings, we are laying the groundwork for the formation of his\her moral consciousness, the regulation of ethical behavior in the future. Therapeutic effect of music is considered, music and musical activity are regarded as means of emotional adjustment.*

**Keywords:** *music, musical education, morality, moral sentiments, music as a means of emotional influence, therapeutic effect of music, music as a means of emotional adjustment, development of moral spheres, systems approach.*

---

**Veronica CLICHICI**

*PhD in pedagogical sciences, Institute of Education Sciences*

**Cristina STRAISTARI-LUNGU**

*PhD student, Scientific researcher, Institute of Education Sciences*

MARIA HADRÎRCĂ – ASCENDING OF SCIENTIFIC CREATIVITY ..... 110

---

**Lilia POGOLSHA**

*Doctor habilitate in pedagogy, University professor, Institute of Education Sciences*

**Aliona AFANAS**

*PhD in pedagogy, associate professor, Institute of Education Sciences*

CONTINUOUS VOCATIONAL TRAINING IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA ..... 111

## **PUBLICAREA ARTICOLELOR ÎN REVISTA ȘTIINȚIFICĂ „UNIVERS PEDAGOGIC”**

Instrucțiunea cu privire la publicarea articolelor științifice în revista „*Univers Pedagogic*” a fost perfectată în baza *Regulamentului cu privire la evaluarea și clasificarea revistelor științifice*, aprobat prin Hotărârea CSȘDT al AȘM și CNA nr. 147 din 25.06.2015, cu modificările și completările ulterioare, și a *Ghidului privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor*, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNA nr. AT03/11 din 23.04.2009.

Sunt pasibile pentru publicare articolele științifice ale autorilor din Republica Moldova și de peste hotare, din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, axate pe tematici/probleme științifice de o amplă rezonanță fundamentală și aplicativă, consistente sub aspectul noutății științifice, dar și de interes pentru publicul larg de cititori. Limba de publicare este româna, precum și limbile de circulație internațională.

*Colegiul de redacție* își asumă organizarea recenzării anonime și obligatorii a articolelor prezentate spre publicare.

Se aprobă și se recomandă spre utilizare normele ortografice de scriere cu „â” și „sunt” conform regulilor „*Sextil Pușcariu*” (hotărârea CSȘDT din 25.07.2016).

Autorii articolelor științifice vor respecta următoarele cerințe tehnice:

- a) Volumul articolului – circa 20-25 de mii de caractere fără spații (Times New Roman, dimensiune font 12, spațiere rânduri 1,5, cu margini: stânga – 3 cm, dreapta – 1,5 cm, sus și jos – 2,5 cm, pe o singură parte a foii).
- b) Autorii vor respecta următoarea structură a articolelor cu tematică socio-umanistă: titlul articolului, rezumatul, cuvintele-cheie, introducere, metode și materiale aplicate (*pentru științele exacte și științele vieții*), gradul de cercetare a problemei la nivel național/internațional, concluzii, referințe bibliografice.
- c) Titlurile articolelor și rezumatele vor fi concise, clare, informative, relevante.
- d) **Titlurile, rezumatele și cuvintele-cheie** ale articolelor se prezintă în limbile română și engleză.
- e) Referințele bibliografice se prezintă conform Standardului ISO 690: 2010 *Referințe bibliografice* și prevederilor Hotărârii Comisiei de Atestare a CNA nr. AT03 din 23.04.2009. Nu se acceptă referințe la lucrările care nu au ieșit încă de sub tipar.
- f) **Model de referință:** *examinați ediția recentă a revistei.*
- g) Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele. Componentele grafice se vor plasa după referința respectivă în text. Componentele grafice sunt însoțite de denumire (*deasupra tabelului, sub figură*), număr de ordine, sursă (*sub element*) și informație suplimentară (*note, legende*).

Identificarea autorilor se va face prin nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa e-mail.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE  
PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE.**

# Univers Pedagogic

Revistă științifică  
de pedagogie și psihologie

Nr. 4 (56) 2017



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria  
Format 60x84/8. Tiraj: 594 ex. Com. nr. \_\_.  
Î.S. "Tipografia AȘM", str. Mitropolit Petru Movilă, 8  
MD2004, Chișinău, Municipiul Chișinău,  
Republica Moldova