

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., conf. univ.
Nicolae Bucun, dr. hab., prof. 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.
Angela Cara, dr., conf. cercet.
Mariana Marin, dr., conf. univ.
Ion Achiri, dr., conf. univ.
Ștefania Isac, dr., conf. univ.
Valentina Pascari, dr., conf. univ.
Veronica 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

- Vasile Flueraș.** Competența – un concept la modă în educație? 3
- Veronica Bâlici.** Condiții ale relaționării afectivității și raționalității în formarea lingvistică a vorbitorului cult (partea I)..... 11
- Stella Duminică, Angela Dascal.** Valențele formative ale abordării integrate a curriculumului în Educația timpurie 20

POLITICI EDUCAȚIONALE

- Ion Achiri (coord.), Valentina Ceapa, Roman Copăceanu, Alexei Cotelea.**
Curriculum pentru disciplina opțională Matematica aplicativă: Clasa a IX-a 29
- Ion Achiri (coord.), Doina Todorov.** Curriculum pentru disciplina opțională
Matematica în cotidian: Clasele I-a – a IV-a 34

CULTURA EDUCAȚIEI

- Ludmila Cutcovschi.** Dialogul – unitate fundamentală a comunicării umane 44

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

- Lucia Șchiopu.** Învățarea personalizată a limbii engleze la nivel universitar:
dimensiuni și roluri..... 49
- Anastasia Sava.** Dezvoltarea comunicării orale și a gândirii creative la lecția de limbă străină.... 52
- Stela Roșcovan.** The Impact of Affective Variables on Developing Communicative
Competence in a Foreign Language 57
- Ahmet Yildiz.** Problematizarea și problematologizarea ca factori ai creativității elevilor 60

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

- Nicolae Bucun.** Condiții de sporire a capacității muncii persoanelor cu deficiențe de auz 66
- Angela Cucer.** Caracteristici ale maturității profesionale la persoanele cu dizabilități..... 77
- Emilia Furdui.** Bariere psihologice diminuanțe în dezvoltarea creativității persoanelor
cu nevoi speciale 78

PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ

- Nicolae Bucun, Raisa Cerlat.** Nivelul stabilității emoționale al cadrelor didactice
din învățământul primar în funcție de vârstă, vechime în muncă și mediu de trai 82
- Stela Pâslari.** Studiul empatiei la preadolescenți..... 95

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

- Валентина Ени.** Обеспечение профессионально-личностного развития студента
в условиях формирующе-развивающей среды современного вуза 103

BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE

- Svetlana Lungu, Ahmet Yildiz.** Abordarea individualizată a elevilor în clase eterogene 109

EX LIBRIS

- „Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar” Clasa a II-a 112

AUTORII NOȘTRI**ABOUT AUTHORS. TITLE. ABSTRACTS. KEY WORDS**

Vasile Flueraș
(România)

COMPETENȚA – UN CONCEPT LA MODĂ ÎN EDUCAȚIE?

Rezumat. Crearea conceptului de competență de la conceptul de entelechie și corelează pe ideea că, competență, are o determinare interioară, o eproprie „entelehie”, ceea ce duce la ceea ce fiecare dintre componentele sale, atât structural cât și din punct de vedere al proiecției sale, să se supună o dată se bazează pe sfera sa de influență, sistemul său unic și riguros de organizare și de interdependență funcțională. Rezumând, putem vorbi de trei niveluri de competență ca entelechie care se condiționează reciproc: (A) nivelul de competență filosofic ca entelechie dată de corelații sale conceptuale (Dynamis, energiea, Ergon, areté și telos); (B) Structural juridic ca entelechie formată din subiectivității umane, habitus și comunicare; (C) planul proiectiv parte a instalației de competență, harta dată de constantele, variabilele și conținutul / cunoștințe. Instalarea de competență, componente condiționat reciproce și mecanisme autosinconizare caracteristică competență în întregime, anticipând competență ca entelehie.

Cuvinte-cheie: competență, curriculum centrat pe competențe, competență virtuală, competență culturală, obiective de referință, autoritate epistemică, entelécheie, ergon, legea constructală, habitus, creativitate.

„Totul este în ordine. Dar, totuși, corabia se îndreaptă în direcție greșită”.
(Edward de Bono)

Competența – concept controversat

Îngrijorările pe care le provoacă lumea actuală nu permit științelor să fie un martor pasiv, fără a aduce pe termen lung și scurt contribuții specifice domeniului lor epistemic la înțelegerea complexității lumii actuale din perspectiva schimbărilor ce se produc, în particular a globalizării, a relației dintre social și personal, dintre cunoaștere și autocunoaștere, precum și din perspectiva comunicării. Ar trebui să îngrijoreze și destinul unor concepte care fertilizează acțiunea epistemică și socială contemporană generând un adevărat „big bang disciplinar” (B. Nicolescu, 1999) [15], aceste concepte constituind teme majore ale acestui timp, care însă solicită clarificări constructive pentru a nu provoca un polisemantism îngrijorător, de nestăpănit și cu efecte imprevizibile. În această situație se află și conceptul de **competență**.

Diluarea și extinderea conceptului de competență prin renunțarea la înțelesul de **autoritate epistemică** și **expertiză** ce precede pe „a face”, precum și la noțiunile de **priceperi**, **deprinderi**, **aptitudini** și

capacități, concepte consacrate de practică, poate duce în final la dizolvarea sistemului de valori și instaurarea superficialității ca și coordonată numai a lui „a face”, sau chiar la cereri absurde de tipul celei de a desființa academiile, universitățile și institutele de cercetare – ca autorități epistemice autentice. O societate performantă începe cu recunoașterea și asumarea unui sistem axiologic, nu cu diluarea unor valori consacrate sub masca unor pasagere idei ale timpului și de proveniență obscură precum în educație „curriculumul centrat pe competențe” sau conceptul de „integrare” prin dezintegrarea a ceea ce este valoros și a clasicității, a coborârii ștachetelor doar pentru a avea reprezentativitate statistică, a integrării prin facilitate și standarde minimale [11]. Există din această perspectivă pericolul ca și ideea de competență ca autoritate epistemică și expertiză să fie supusă la presiuni pentru a deveni altceva decât ceea ce este pentru a face jocul unor opțiuni trecătoare, ipotetice, prea puțin sau deloc supuse examinării științifice și de aceea cu rezultate

incerte. Deseori, parcă se dorește eliminarea tentativelor de evaluare a rezultatelor reale ale acestor inițiative.

Reproșurile care i se aduc competenței trebuie luate în seamă tocmai pentru a salva valoarea acestui concept de la diluarea sa și a deveni, în cele din urmă, o figură de stil, precum și de la posibile rătăcirii, care mai mult ar încurca decât ar limpezi lucrurile. Așa cum spuneam ceva mai sus, educația, în aceste sens, poate fi un exemplu.

Printre aceste reproșuri amintim **definirea formală** a competenței, esențială din perspectivă epistemică, în opoziție cu **polisemantismul** discursului academic în ceea ce privește conceptul de competență, fapt ce îi face pe mulți teoreticieni să conteste legitimitatea și statutul epistemologic al acestui concept. De asemenea, drumul competenței spre educație, drum care pornește din afara sistemului educațional – din lumea afacerilor și a industriei. Parcursul acestui concept a fost marcat de adoptarea și definirea lui de către O.C.D.E. (*L'Organisation de coopération et de développement économiques*, 2003) (ceea ce nu înseamnă că trebuie luat de bun fără a fi supus unei analize critice) ca și „capacitatea, respectiv potențialul de depășire a unor cerințe complexe date de situații specifice”, difuzarea lui, apoi, în rândul factorilor de decizie politică din învățământ, adoptarea necondiționată a acestuia, pentru a fi supus **ulterior** și **superficial** reflexivității specifice din științele educației, reflexivitate care îi atribuie rolul de principiu de proiectare și organizare curriculară, renunțând la ceea ce caracterizează în mod real competența: statutul de **autoritate epistemică** și expertiză într-un domeniu, fapt ce a generat în diverse țări *curricula* care nu au fost testate în prealabil, dar ale căror efecte se văd astăzi... O cercetare sumară a „**competențelor de bază**” promovate ca un panaceu de politic, din perspectiva conținuturilor și a conceptualizării lor, ne trimit doar la **priceperi** și **deprinderi**, nicidecum la autoritate epistemică într-un domeniu vizat. Ce statut poate avea, așadar, conceptul de competență în educație ca principiu de proiectare curriculară venit fiind din afara științelor educației, fără o cercetare științifică autentică a efectelor lui în aceste domenii? Răspunsul este format din opinii „pro” și „contra”. „Faptul că nevoia de competență vine din alte zone ale dezvoltării umane sau de unde este cu adevărat nevoie de ea, nu ar trebui să ne deranjeze, ci să ne

oblige să analizăm cu mai multă atenție situația” (I. Vlașin) [17]. Noțiunea de „*competență rămâne un obiect foarte puțin curricular. Această noțiune tinde mai degrabă să orienteze acțiunea elevilor și a studenților în sala de clasă, decât să permită identificarea eficace a prevederilor programelor de studii. Utilizarea ei în cadre organizatoare curriculare nu este tocmai stabilizată. Ea presupune o gimnastică conceptuală care mai provoacă deocamdată confuzii din cauza complexității ei, dar mai ales din cauza acrobațiilor care sunt realizate adesea pentru a o transforma într-un obiect curricular*” (Ph. Johnnaert, M. Ettayebi, Defise) [14]. Opinia cercetătorilor canadieni este completată de semnalul de alarmă tras de profesorul Ion Negreț-Dobridor asupra curriculumului actual „*centrat pe competențe*” pe care îl caracteriza un <<*mixtum compositum haotic de „obiective”, „competențe”, „capacități”, „performanțe”, „obiective de referință”, „obiective terminale”, „competențe de bază” etc. nestructurat ierarhic, fără raporturi precise și relații clare între aceste componente instructionale. În practică, expresiile au devenit, din operaționale, formale și educatorii percep „noul limbaj pedagogic” ca o vorbărie goală și stupidă care nu clarifică, ci sufocă demersurile instruirii eficiente.*>> (I. Negreț-Dobridor) [15]. În același spirit, Gérald Boutin (2004) [6] numește abordarea pe competențe „*un amalgam paradigmatic*” care tinde a se instala în toate sferile activității umane, fără discernământ și fără a se ține seama de rezultate. De asemenea, a impune doar o direcție, în fapt globalizarea sistemelor școlare, fără a favoriza diversitatea seamănă a dirijism sau a instrument care induce sclavia – afirmă același autor. Forțele politice care conduc lumea contemporană au nevoie de o educație centrată pe rezultate, nu pe procesul educațional în sine, în detrimentul unor discipline și concepte culturale consacrate prin valoarea lor [6]. Într-o societate care respinge aceste valori, „(G. Boutin) [4] asupra umanismului, am putea spune. Educația nu poate fi decât umanistă; ea nu poate pune în centrul ei nimic în afara omului. „*Politica de extindere a competențelor în educație ca expresie a pragmatismului ascunde realități mai puțin strălucitoare*” [Ibidem].

Alte reproșuri atribuite prezenței competenței în educație sunt sintetizate de Marcel Crahay (2006) astfel: monismul conceptual, nominalismul ca atitudine intelectuală sclerozată și promovarea unei

viziuni simpliste care nu va ajuta școala pentru a merge pe calea unei ghidări constructive a activității cognitive a elevului, caracterul incomplet al abordării bazate pe competențe în procesul de învățare pentru a gestiona mai bine conceptualizarea și modelarea realității ca și coordonate complementare ale activității intelectuale [9].

Oricât de generos am privi aceste concept, teama însă că orientarea spre competențe ca finalități educaționale poate duce la „o viziune mercantilă a culturii, la o macdonaldizare a cunoștințelor” (G. Boutin, 2004) [6] și în final la „macdonaldizarea” educației însăși într-o lume profund mercantilă și aparent pragmatică, neglijând însăși esența umană în favoarea acestui pragmatism și mercantilism de circumstanță pe care medii din afara sistemului educațional încearcă să le acrediteze ca axiome, consider că este întemeiată. Asemenea excese – spune același autor – pot afecta schimbarea reală care nu poate fi redusă la „o simplă standardizare a abordărilor pedagogice” precum și la aderarea – am spune necondiționată – la un anume model. De asemenea, fără un răspuns consistent încă la problema de mai sus, chiar dacă se încearcă extinderea statistică a competențelor cheie prin introducerea **competenței culturale** în condițiile în care cultura însăși este supusă unor numeroase interpretări aparținând spre exemplu **antropologiei interpretative sau simbolice** a lui **Clifford Geertz** (1973) [13] care redefinește cultura ca *(re)autonomizare* a acesteia în raport cu structura socială și realitatea psihologică individuală.

Din perspectiva celor de mai sus, presiunea pe care o exercită asupra școlii mediul economic ar fi parțial justificată, la fel ca și prezența ideii de competență în educație, dar nu explicit – cum este gândită acum – ci implicit, într-un curriculum în care se **pun bazele unor competențe viitoare și atât** – mai ales în **preuniversitar**. În fapt, **capitalul**, expresie a economiei de piață, **trebuie să servească politicile (dacă acestea există), nu politicile capitalul**.

Toate acestea sunt doar câteva aspecte și premise în același timp care prefigurează sumar complexitatea conceptului de competență în general, dar și precaritatea lui ca și concept întemeiat științific, oportunitatea sau nu a acestuia în educație, zbaterile și dezbaterile care au loc și care vor avea loc mult timp în ceea ce privește punerea acestui concept

generos în rostul lui pentru a se rosti pe sine, înainte de a deveni o figură de stil. De asemenea, ne putem întreba, de ce se urmărește promovarea dintr-o perspectivă universalistă și profund alambicată a unui concept atât de generos cum este competența? **Niciodată conceptele slab definite nu sunt inocente**. Platon observa încă în vremea sa necesitatea restituirii cuvintelor sensurile inițiale (*Cratylus*) fiindcă cei vechi știau mai bine fiind mai aproape de zei (*Philebos*), fapt ce l-a determinat să preia și să valorifice în mod personal metoda *elină* de a analiza cuvintele numită de el în *Cratylus*, *ὀρθότης τῶν ὀνομάτων* – *orthótes tōn onomáton* – adică, în traducere literală „corectitudinea cuvintelor”, mai precis „rectitudinea cuvintelor” (A. Dumitriu, 1986) [10], „dreapta potrivire a numelor” [17] sau în epoca modernă, *etymologie*. Asemenea lui Platon, întreaga teorie confucianistă susține ideea punerii în acord a numelor cu realitatea. În lucrarea *Lun-yü*, Confucius consideră rectificarea/corectarea numelor ca o condiție a instaurării ordinii și a unei bune guvernări. „Dacă numele nu sunt rectificate, cuvintele nu se pot potrivi; dacă cuvintele nu se pot potrivi afacerile (statului) nu vor reuși...” [7; 10].

Modelul competenței ca entelehie

Fundamentarea conceptului de competență pe conceptul aristotelic de *entelécheia* și corelatele acestuia (*energeia* – actualizare/activitate/forma vizibilă a funcției); *dynamis* – facultate/principiu/capacitate/posibilitate/virtualitate/putere); *ergon* – activitatea proprie a unei entități, produsul unei activități, funcție proprie); *arete* – excelență, virtute); *telos* – buna înfăptuire a funcției) și *Anánkē* – „necesitatea oarbă” căreia i se supune totul, inclusiv zeii) pleacă de la ideea că aceasta, competența, are o determinare interioară, și deci o „entelehie” proprie, care face ca fiecare componentă a acesteia, atât din **planul structural** (subiectivitatea umană, habitus și comunicare), cât și din **planul proiectării** ei (constante, variabile și conținuturi), odată ce este atrasă în orbita sa să se supună sistemului său unic și riguros de organizare și de interdependență funcțională. Instalarea competenței, condiționarea reciprocă a componentelor sale în relație directă cu funcțiile asumate sau atribuite precum și cu mecanismele de autoreglare creativă caracterizează constructul competența ca entelehie [12]. *Entelehia* – conform „Dicționarului explicativ al limbii

Tabelul 1. Planul structural al competenței ca entelehie (V. Flueraș, 2014) [12]

I. Subiectivitatea umană	II. Habitus	III. Comunicare ca instituire de relații și realități
<p>1. Cunoașterea epistemică = cunoaștere adevărată, veritabilă, rațională ca demers cognitiv explicit.</p> <p>2. Componente asociate cunoașterii și implicit competenței</p> <p>2.1. Valorile veritabile înțelese ca valori ale rațiunii</p> <p>2.1.1. Atitudini – comportament</p> <p>2.1.2. Orientări de valoare</p> <p>2.1.3. Acțiunea etică</p>	<p>Habitus-ul reprezintă un set de dispoziții profunde, durabile, inconștiente, dobândite, structurate, generative și transpozabile care au rol generator și unificator în raport cu viziunea asupra lumii și cu manifestările concrete ale personalității care determină agenții să acționeze și să reacționeze cotidian în moduri concrete, specifice personalității lor, fără a putea fi coordonate sau guvernate (cf. Pierre Bourdieu).</p>	<p>Componentă unificatoare și de coeziune a competenței în raport de funcțiile competenței și de manifestările ei.</p> <p>Prin componenta relațional-comunicațională, competența devine un agent al rațiunii și acțiunii practice dintr-un subiect al cunoașterii, capabil de a genera reacții la infini-te fațete ale realului.</p>

române” (Ed. a II-a, 1998) – este definită ca „noțiune filozofică indicând perfecțiunea ca scop launtric al dezvoltării tuturor lucrurilor”.

Competența ca entelehie preexistă în subiectivitatea umană, complexă și unificatoare în același timp, **actualizată** (*energeia*) în strânsă legătură cu *arete*, ale cărei efecte sunt vizibile atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Ideea entelehiei spre care tind toate lucrurile este susținută și de către teoria profesorului Adrian Bejan – fondatorul **teoriei constructale** (2004) – de **legea constructală** elaborată de acesta potrivit căreia toate lucrurile de pe planetă curg prin „*albi de curgere*”, **tinzând spre perfecțiune**. Consider că vorbim de perfecțiune atunci când se realizează integral **funcțiile deținute de un sistem material, viu sau în afara viului** pentru a *deveni ceea ce este* (Pindar – „*devino ceea ce ești*”).

Constructul competență, ca produs al acestei subiectivități care tinde spre perfecțiune, se regăsește ca virtualitate/potențialitate/posibilitate/ putere/capacitate în fiecare individ uman, putând fi „*actualizat*” în sens filozofic și aristotelic prin diferitele forme ale **educației** (formală, nonformală și informală) în conformitate cu (a) **rațiunea** omului ca și temei al existenței și capacitate de a opera cu noțiuni prin care să-și depășească propriile condiționări/limitări și legătură – în același timp – între gândire, acțiune și etică; cu (b) **propriul omului** – în sens aristotelic („*ființă capabilă de a învăța*”), cu (c) **nivelul cunoașterii individuale în raport de cunoașterea generală**, cu (d) **valorile împărtășite și asumate de societate și individ**, vizibile în **atitudini, orientări de valoare și în acțiunea**

etică, cu (e) **habitus-ul** său, în spiritul lui Pierre Bourdieu (1980) și (f) cu **comunicarea** ca instituire de relații și realități [8].

Se poate spune că, strâns legat de **subiectivitatea umană**, există o (1) **competență virtuală/potențială/latentă** (*dynamis*) ca **matrice primordială** a competenței ca entelehie ce deține **capacitatea de a se actualiza/a-și obține forma** în conformitate cu funcțiile/constantele sale (*ergon*) – acestea din urmă, coordonate *sine qua non* ale proiectării competenței. Competența ca *dynamis* este constructul în stare de virtualitate/potență ce **deține** puterea de a deveni el însuși sub imperiul necesității reale – „*dura necessitas*” – (***anánkē***) prin actualizarea/activarea constantelor, variabilelor și a conținuturilor/cunoștințelor.

Necesitatea (*anánkē*), de care se temeau și zeii, contextualizată întotdeauna, este, pe de o parte, cea care determină **actualizarea** (*energeia*) **competenței ca dynamis**, manifestarea autonomă, creativă și performantă a constructului competență în integritatea structurii sale, în context particular, într-un domeniu, într-o familie de contexte sau într-un câmp de competențe; pe de altă parte, ***anánkē*** este cauza primă a trecerii competenței de la **potență** la **act**, ceea ce exprimă existența competenței ca și competență instalată, pentru a face trecerea, mai apoi, prin creativitate la competența ca entelehie. Aceeași *anánkē* actualizează și (2) **competență virtuală/potențială actualizată/instalată** și (3) **competență ca entelehie** echivalentă cu **competența virtuală/potențială/instalată manifestată** însă **creativ** într-un domeniu, într-un context bine circumscris, sau într-un câmp de competențe. Așa

cum se poate observa, **competența virtuală/potențială/actualizată/instalată nu este sinonimă cu competența ca entelehie. Vorbim de competența ca entelehie atunci când competența instalată se manifestă CREATIV, este capabilă de creativitate autentică în acel domeniu. Diferența dintre ultimele două este CREATIVITATEA.** Altfel spus: poți fi competent într-un domeniu epistemic fără a fi creativ, rămânând încremenit în proiectul inițial, situație valabilă însă pe termen relativ scurt dacă o raportăm la procesele dezvoltării. Competența ca entelehie operează rupeți de paradigmă, aduce noul prin reorganizare creativă internă a domeniului/modelului sau prin infuzie externă care obligă restructurarea domeniului/modelului/sistemului, pe când competența virtuală actualizată perpetuează performant modelul sau modelele domeniului până la epuizarea potențialului acestora și în final blocarea lor. Competența ca virtualitate/potențialitate poate fi asemănată cu un automobil care funcționează și răspunde diverselor solicitări conform **funcțiilor și a parametrilor atribuite/atribuiți prin proiectare** și care reprezintă cele mai înalte standarde de funcționare pentru acel automobil. Competența ca entelehie propune **reproiectarea creativă** a automobilului atribuindu-i funcții și capacități noi prin introducerea creativă a noului. Evaluarea fiecărui automobil se va face însă în raport de funcțiile atribuite și de parametri prestabiliți fiecărui model, nu în raport de alte mărci de automobile sau de alte serii ale aceluiași automobil [12]. O primă concluzie care se desprinde de aici vizează evaluarea competenței raportată la funcțiile/constantele (ergon-ul) competenței nu la repere exterioare acesteia; **performanța competenței** este rezultatul nivelului de activare a funcțiilor competenței.

Deci, trecerea de la **competența instalată la competența ca entelehie/ca desăvârșire** este indicată de manifestarea **creativă pe orizontală și verticală** a potențialității competenței ca urmare a **actualizării/activării** constantelor, variabilelor și a conținuturilor/cunoștințelor în conformitate cu funcțiile sale proprii (ergon), ceea ce se corelează întâmplător, în acest punct, cu definițiile în care competența implică pe „a face”, doar că „a face”, „a mobiliza”, nu oricum însă, ci sub umbrela autorității epistemice și a creativității. **Sau, altfel spus, „a face” creativ devine funcție externalizată a**

competenței ca entelehie. „A face” poate exprima o autoritate epistemică reală sau o pseudo-autoritate epistemică, în acest ultim caz neputând fi vorba de competență, ci de **pseudo-competență** [12].

Funcțiile generale ale competenței ca entelehie sunt: **(a) autoritate epistemică** dată de cunoaștere complexă, **(b) acțiune complexă**, **(c) creativitate**, **(d) instituire de relații, realități și noi universuri** prin comunicare. „*Neîndeplinindu-și toate funcțiile, înseamnă că nu este instalată și deci, competența nu există*” (V. Flueraș) [Ibidem]. De asemenea, rezultă că nu se poate vorbi de grade ale competenței; competența există sau nu. Nu putem vorbi de mai mult sau mai puțin competent.

În afara subiectivității umane și totuși în relație directă cu ea vorbim și de o **competență virtuală/potențială a domeniului/contextului conținută/prefigurată/anticipată** însă de competența ca entelehie. Competența ca entelehie și competența virtuală a contextului se interconstruiesc atât în plan teoretic cât și în planul acțiunii practice, ambele determinate de **necesitate** [12]. Definesc contextul: un decupaj al realității sau al unui domeniu cu constante, legi și nevoi specifice. În fapt, contextul, parte a domeniului, este prefigurată în competență, este conținut de aceasta. Întotdeauna competența recunoaște întâi contextul, nevoile și constantele acestuia, îl circumscrie, se pune în corespondență cu acesta și apoi îl integrează. Când funcțiile/propriul competenței și ale contextului se suprapun și se regăsesc, interacțiunea cu contextul formează un întreg funcțional, performant, marcat de creativitate. Orientată spre acțiune performantă, creativă și spre relaționare, prin constantele și variabilele sale, competența **proiectează și integrează**, în fapt, constantele, variabilele și funcțiile contextului; corelează în fapt contextul cu coordonatele sale esențiale și cu nevoile. Liantul dintre context și competență este anankē.

„*În urma realizării funcțiilor proprii (ergon) în raport de arete, competența ca entelehie deține întreaga potențialitate/capacitate de „a face” creativ, de a interacționa creativ cu un context și de a transfera/restitui contextului, ca situație particulară, constantele sale. Instalarea competenței ca entelehie este indicată de manifestare creativă și complexă, nu de acumulare*” (V. Flueraș) [12]. Acumularea este echivalentă cu „punerea bazelor” (ca exemplu, educația – unde se pun doar bazele

Tabelul 2. Cadrul proiectiv al competenței de comunicare scrisă [12]

Constante de produs	Variabile	Constante de proces	Variabile
1. Scopul scrierii	a) <i>Motive: externe; interne</i> b) <i>tip scop: general; particular</i> c) <i>experiența culturală a scriitorului.</i>	1. Pre-scrierea ¹	a) <i>Generarea ideilor;</i> b) <i>trecerea în revistă a tuturor informațiilor deținute despre subiect;</i> c) <i>planificarea unui mod de a le scrie.</i>
2. Publicul vizat	a) <i>Nivelul comunicării;</i> b) <i>sens;</i> c) <i>semnificații;</i> d) <i>scopul publicului.</i>	2. Schițarea	a) <i>Organizarea materialului neprelucrat;</i> b) <i>identificarea ideii centrale;</i> c) <i>realizarea mai multor schițe provizorii;</i> d) <i>alegerea schiței ce urmează a fi dezvoltată.</i>
3. Forma scrierii	a) <i>Narațiune;</i> b) <i>descriere;</i> c) <i>expunerea etc.</i>	3. Revizuirea	a) <i>Lectură critică și constructivă a textului;</i> b) <i>clarificarea și modelarea înțeleșului;</i> c) <i>evaluarea observațiilor externe;</i> d) <i>reorganizarea scrierii.</i>
4. Stil	a) Proprietate (forma și sensul cuvintelor; imbinarea lor corectă); b) claritatea ideilor și a limbajului; c) varietatea lungimii propozițiilor și a frazelor; d) concizie prin eliminarea cuvintelor balast; e) eficiența exprimată de rapiditatea percepției în integralitatea lui a unui text; f) eufonia se obține prin evitarea alăturărilor cacofonice; g) naturalețea, expresivitatea, eleganța corelate cu tipul de text; h) originalitatea exprimată de creativitate. i) vocabular.	4. Editarea	a) <i>Evaluarea conținutului;</i> b) <i>evaluarea organizării;</i> c) <i>evaluarea stilului.</i>
5. Coerența	A. Relația anaforică (repetarea sau reluarea unui referent din text); B. relaționare prin inferențe; C. conexiune (conjuncții, coreferenți, elemente de substituție, coeziune lexicală); D. consistența (legarea logică a fiecărei propoziții cu precedenta); E. relevanța fiecărei propoziții în ceea ce privește tema discursului/ideea centrală și contextul restrâns al propoziției.	5. Publicarea	a) <i>Forma publicării;</i> b) <i>anticiparea feedbackului cititorilor.</i>
6. Convenții:	A. <i>Punctuație;</i> B. <i>ortografie;</i> C. <i>varietate tipografică;</i> D. <i>punerea în pagină.</i>		

¹ Pre-scrierea, scrierea, schițarea, revizuirea, editarea și publicarea sunt etape ale procesului scrierii așa cum apar la Janet Emig (1971). The Composing Processes of Twelfth Graders. Urbana, IL: NCTE.

viitoarelor competențe) în limitele cadrului de instalare al competenței, proces care s-ar putea să nu aibă ca finalitate competența. De asemenea, așa cum spuneam deja, **faptul că o competență nu se manifestă nu înseamnă că ea nu există, sau că nu este instalată, deoarece ceea ce există potențial/virtual nu este obligatoriu însă a se manifesta** – spune Aristotel. Nemanifestarea competenței ca și entelehie poate fi rezultatul unor componente subiective sau obiective ale personalității umane, sau lipsește nevoia internă sau externă [Ibidem]. Manifestarea competenței ca entelehie este marcată semnificativ de relația **necesitate – subiectivitate** ca acțiune practică ce implică, *sine qua non*, **un sens, o semnificație și un scop**. Competența exprimă, pe de o parte, subiectivitatea umană, iar pe de altă parte pune în relație **subiectivitatea umană cu necesitatea** și cu **contextul**, mediază între aceste trei, producând **o schimbare de accent ontologic în reprezentarea lumii**. Din această perspectivă, **performanța competenței este un produs al realizării depline a funcțiilor în timpul interacțiunii cu un context, ca urmare a interpretării corecte a constantelor și a funcțiilor/propriului acestuia, generarea de răspunsuri adecvate și complexe în urma interpretării și integrării constantelor și a funcțiilor contextului, urmată de manifestarea performantă și creativă, concretizată în răspunsuri, soluții și artefacte** [Idem].

Din perspectivă educațională și optimistă în același timp putem vorbi de rolul esențial de **mediator pe termen lung al educației în general (energeia** – ajută individul să-și câștige/actualizeze „forma” prin **valorificarea potențialităților deținute**) între **competența ca virtualitate/potențialitate (dynamis), competența ca virtualitate actualizată și competența ca entelehie** având la bază **relația dialectică** dintre corelatele conceptuale ale entelehiei.

Exemplul următor, având ca subiect competența de comunicare scrisă, evidențiază atât complexitatea unei competențe, durata lungă necesară instalării acesteia, cât și de ce susținem că școală **poate doar să pună bazele unei competențe**, fără a putea asista la instalarea ei. Constantele și variabilele competenței pot constitui subiectul unor opțiuni curriculare, nicidecum competența în sine.

De asemenea, se poate aproxima cu maximă relativitate durata măcar a punerii bazelor unei competențe și apoi a instalării ei, fără a mai putea vorbi utopic de instalarea ei la clasa I sau la celelalte clase. A accep-

ta că se formează competențe la clasa I și la celelalte clase înseamnă a promova o opinie în contradicție cu conceptul de competență, cu realitatea, cu realitatea educațională și cu cea psihologică a elevilor, precum și cu calitatea învățării și a devenirii elevului.

Concluzii.

- Competența este o **construcție** riguroasă și rațională, explicită și implicită în același timp, nu o descoperire, un produs al minții, nu un produs al lumii reale, dar în relație directă cu aceasta și cu **nevoile** ei, rezultatul unui proces relativ îndelungat de internalizare și distilare a structurilor realității unui domeniu sau a unor domenii și prin aceasta – un capital cultural deținut de un individ sau de o colectivitate.
- Competența este un **produs istoric, social și cultural** în același timp. Fiecare cultură și civilizație are un câmp dinamic de competențe specifice acelei culturi, produs al vieții colective, al aspirațiilor cotidiene și al nevoilor manifestate de această cultură într-un moment al devenirii sale, pe care îl delegă instituțiilor, organizațiilor și indivizilor umani. De aceea se impune definirea competenței ca și construct cultural.
- **Competența ca entelehie** este un construct cultural, marcat de desăvârșire și creativitate, autonom și autogenerativ, autorestructurant, dinamic și operaționalizabil într-un câmp de domenii și contexte particulare, întemeiat pe subiectivitatea umană, pe habitus și comunicare și proiectat din perspectiva constantelor, variabilelor și a conținuturilor/cunoștințelor, actualizate/activate în conformitate cu funcțiile proprii ale competenței și cu buna înfăptuire a acestor funcții.
- Indiferent de domeniu, raportăm **performanțele** competenței la funcțiile proprii, specifice competenței, la „*propriul acesteia*” (ergon) și în legătură strânsă cu funcția proprie omului așa cum a stabilit-o Stagiritul, nu a oricărui om, ci a „*omului desăvârșit*” (Etica Nicomahică, I: 1098a/5) – ființă „*capabilă de a învăța*” (Retorica, 128b) și „*a face*”, nu oricum însă, ci performant (**arete**) și **creativ** – spunem noi – sub umbrela naturală a **entelehiei** (desăvârșire), ceea ce îi conferă **autoritate epistemică**.
- **Instalarea competenței** este rezultatul unui proces ale cărui mecanisme sunt parțial identi-

ficabile și monitorizabile, cel puțin până în acest moment, observabile direct în acest proces fiind **constantele, variabilele și conținuturile** activate în contexte particulare.

- **Proiectarea competenței** implică existența unui **cadru de realizare** a acesteia constituit din

constante ale competenței cărora li se asociază **variabile**, iar acestora din urmă li se asociază **conținuturi/cunoștințe** specifice.

- **Școala** poate pune bazele unor competențe, dar nu va asista pe timpul școlarității la instalarea lor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Aristotel. *Etica Nicomahică*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1988;
2. Bejan A. *Forma și structura, de la inginerie la natură*. București, Editura Academiei Române, 2004;
3. Bourdieu P. *Le sens pratique*. Paris, Ed. De Minuit, 1980;
4. Bourdieu P. *Limba și putere simbolică*. București, Editura ART, 2012;
5. Boutin G. *De la réforme de l'éducation au „renouveau pédagogique” : un parcours chaotique et inquiétant*. Dossier: L'éducation à la dérive; Thèmes: Éducation, Mouvements sociaux, Revue d'idées; Numéro: vol. 9 no. 1 Automne 2006 – Hiver 2007. Disponibil sur: <http://www.revueargument.ca/article/2006-10-01/367-de-la-reforme-de-leducation-au-renouveau-pedagogique-un-parcours-chaotique-et-inquietant.html>;
6. Boutin G. *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique*. In: Connexions, 2004, nr. 81, p. 1. Disponibil sur: <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>;
7. Cheng A. *Istoria gândirii chineze*. Iași, Editura Polirom, 1997/2001;
8. Codoban A. *Imperiul comunicării. Corp, imagine și relaționare*. Cluj-Napoca, Editura Idea Design & Print, 2011;
9. Crahay M. *Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence*. Revue française de pédagogie, 2006, nr. 154, p. 97-110. Disponibil sur: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF154-08.pdf>;
10. Dumitriu A. *Eseuri. Știință și cunoaștere. Alétheia. Cartea întâlnirilor admirabile*. București, Editura Eminescu, 1986;
11. Emig J. *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, IL: NCTE, 1971;
12. Flueraș V. *Prolegomene la o posibilă teorie a competenței. O propunere teoretico-aplicativă*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2014;
13. Geertz C. *The Interpretation of Cultures*. New-York, Basic Books, Inc. Publishers, 1973. Available at: http://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf;
14. Johnnaert P., Ettayebi M., Defise R. *Curriculum și competențe: un cadru operațional*. Cluj-Napoca, Editura ASCRED, 2010;
15. Negreț I.-D. *Teoria generală a curriculumului*. Iași, Editura Polirom, 2008;
16. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea: Manifest*. Iași, Editura Polirom, 1999;
17. Platon. *Cratylos*. Opere, vol VIII. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1978;
18. Vlașin I. *Competența. Participare de calitate la îndemâna oricui*. Alba Iulia, Editura Unirea, 2013.

.....●

Recenzenți: Nelu VICOL,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.
Maria HADÎRCĂ,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE.

CONDIȚII ALE RELAȚIONĂRII AFECTIVITĂȚII ȘI RAȚIONALITĂȚII ÎN FORMAREA LINGVISTICĂ A VORBITORULUI CULT (Partea I)

Rezumat. Condițiile învățării, în care afectivitatea și raționalitatea, ca esențe ale finitei elevului, sunt relaționate pedagogic, elimină blocajul relațional în formarea lingvistică a elevului și schimbă în profunzime sensul noțiunii de învățare eficientă.

Cuvinte-cheie: dihotomia cauză-efect, liber arbitru, condiționare, condiții ale învățării, deblocaj relațional, formare lingvistică.

Interesul sporit pentru adevărul cunoașterii a fost o preocupare dintotdeauna a filosofilor și a oamenilor de știință. Acest subiect i-a dominat într-un mod special mai ales pe adepții raționalismului. Unul dintre ei, și anume D. Hume, nu crede în afirmații *a priori* care nu-și au originea în experiență, deoarece nimic nu se compară cu „vitalitatea simțământului original” [Apud 9, p. 89].

Toate obiectele rațiunii umane sunt divizate de către D. Hume în două categorii: *raporturi între idei* (aparținând geometriei, algebrei, ele își păstrează certitudinea și evidența care le este proprie) și *fapte*. Ceea ce rezultă din argumentările savantului, este că trebuie să manifestăm prudență față de stările de fapt. Întrebarea spre care ne trimite gândirea filosofului este cum ajungem la cunoașterea cauzei și a efectului?

El constată că raționamentele referitoare la fapte par să fie bazate pe relația dintre *cauză* și *efect*. Numai cu ajutorul acestei relații putem trece dincolo de evidența pe care ne-o oferă memoria și simțurile noastre. Se presupune că ar exista o conexiune între faptul care ne este dat și acela care este derivat din el, altfel deducția ar fi neîntemeiată. Când analizăm toate celelalte raționamente de acest fel, înțelegem că ele sunt bazate pe relația cauzei cu efectul și că această relație este fie apropiată, fie îndepărtată, fie directă, fie colaterală etc. Așadar, dacă vrem să explicăm în mod satisfăcător natura acelei evidențe care ne asigură de cunoștințele despre fapte, trebuie să cercetăm cum ajungem la cunoașterea cauzei și a efectului. Vom afirma, ca un principiu general care nu admite nici o excepție, că „o cunoaștere a acestei

relații nu este dobândită prin raționamente *a priori*, ci ia naștere din experiență. Nici un obiect nu-și dezvăluie vreodată, prin calitățile sale care apar simțurilor, nici cauzele care l-au produs, nici efectele care vor lua naștere din el; iar rațiunea neajutată de experiență, nu poate trage nici o concluzie cu privire la existența reală și la fapte” [Ibidem, p. 89-91].

Rezultă că experiența de bază este obligatorie („experiența că anumite obiecte se află întotdeauna într-o conexiune”). Principiul cauzei și al efectului (principiul cauzalității) este interpretat astfel: Când observăm că două fenomene apar totdeauna împreună, apare impresia unui raport causal și dacă ne așteptăm ca și în viitor ele să apară împreună, aceasta se datorează obișnuinței noastre psihologice, empirice. Și dacă deducțiile sunt efecte ale obișnuinței, și nu ale intelectului, obișnuința este marea călăuză a vieții.

Rezolvarea dihotomiei cauză-efect trimite la noțiunea de condiționare. Pentru a elimina posibile confuzii logice în abordarea subiectului respectiv, vom clarifica mai departe ideea de cauză cu aplicarea la problema liberului arbitru. Subiectul liberului arbitru este strâns legat de legea cauzalității. Contestarea liberului arbitru vine din frica și iluziile unora care cred că voința ar putea să nu fie liberă. Dar lucrurile stau cu totul altfel și ne dorim în analiza ideii de „cauză” să oferim o nouă lumină asupra chestiunii de liber arbitru.

Pentru aceasta trebuie să clarificăm ce anume ne dorim cu adevărat, scrie B. Russel, atunci când ne dorim liber arbitru? Noi nu dorim, desigur, „să ne simțim prinși în chingile destinului, ca o forță

exterioară să ne poată sili să facem ceea ce nu vrem, vrem să simțim că în anumite împrejurări opțiunea noastră este importantă” și că suntem capabili să facem alegeri, să luăm decizii etc.

După B. Russel, prin legea cauzală se înțelege că „existența unui lucru de un anumit fel... implică existența unui alt lucru ce stă cu primul într-o relație care rămâne invariabilă cât timp primul este de felul specificat. Ceea ce e constant într-o lege cauzală nu este obiectul dat, nici obiectul inferat, ce pot deopotrivă să varieze între limite largi, ci *relația* între ceea ce e dat și ceea ce e inferat” [11, p. 222].

Astfel, „*sunt teoretic predictibile acțiunile umane dacă li se cunosc suficient de multe antecedente?*” Răspunsul este *da*. Dar „*sunt supuse acțiunile umane unei compulsii din afară?*” Răspunsul este, mai degrabă, *nu*. Cu privire la prima întrebare, autorul susține că ceea ce se repetă constant este relația dintre cauză și efect și „nu putem simți vreo certitudine *a priori* privind necesitatea aplicării cauzalității la actele de voință umane”, chiar dacă „marea majoritate a volițiilor noastre au cauze, dar nu se poate susține, pe acest temei, că este necesarmente cert că *toate* au cauze”. Iar cu privire la chestiunea a doua, ne întrebam dacă acțiunile noastre pot fi considerate ca fiind impuse de forțe exterioare (dacă admitem ideea de determinism). Deprinderea de a gândi cauzele ca fiind asemenea actelor de voință este una neconștientizată: „Dacă o cauză este analogă unui act de voință, cauzele externe vor fi analoage unei voințe străine, iar actele predictibile pornind de la cauze externe vor fi supuse unei compulsii. Dar această perspectivă asupra cauzalității nu are nici un fel de temei în știință. Cauzele ... nu *impun* efectele lor, după cum nici efectele nu *impun* cauzele lor” [11, p. 240].

O teză importantă este că liberul arbitru trebuie să fie comparabil cu o cunoaștere completă. Așadar, „acțiunile umane sunt rezultatul unor dorințe, și nici o previziune nu poate fi adevărată dacă nu ia în calcul dorințele... Actele de voință fiind rezultatul unor dorințe, o previziune de acte potrivnice dorințelor n-ar avea cum să fie adevărată... Într-un cuvânt, libertatea... reclamă doar ca voințele noastre să fie, așa cum în fapt și sunt, rezultatul propriilor noastre dorințe, nu al unei forțe externe care ne-ar sili să voim ceea ce altminteri n-am vrea. Orice altceva este confuzie în gândire” [*Ibidem*, p. 242].

Despre libertate E. Coșeriu spune că ea nu este arbitru. Toate activitățile libere sunt conforme cu normele interne ale libertății, doar că aceste norme sunt norme libere, pentru că ele sunt norme acceptate, consimțite. Este vorba de o normă pentru care te hotărăști și de aceea nu este o constrângere, ci *obligatio*, în sensul de legământ. Libertatea nu face ce vrea, ea are norme interne, ele sunt norme libere pentru că sunt norme consimțite, nu impuse. În științele culturii lucrurile se petrec exact cum se întâmplă în activitatea lingvistică, care deși e activitate liberă și creatoare, are norme foarte serioase [4, p. 103].

Și cum orice devenire este trecerea de la posibil la real, fenomenul *transformării* poate fi înțeles prin intermediul diverselor relații ale existențialului. Reflecțiile noastre se bazează și pe unul dintre conceptele-cheie ale filosofiei aristotelice. Din punctul de vedere al *posibilității și realității*, existențialul trimite la relația *act-potențialitate* [Apud 6, p. 44]. Traducând în limbaj pedagogic, căci potrivit esenței lor interpretarea și traducerea dintr-un limbaj în altul sunt un act hermeneutic (M. Heidegger), aceste idei din filozofie și logică ne dezvăluie adevăratele sensuri ale subiectului luat în dezbate-re și îi conferă mai multă exactitate, relevându-ne faptul că rezolvarea unor probleme nu este posibilă fără operarea cu un câmp larg de noțiuni și relația dintre ele. Prin urmare, cel mai important argument rațional este acela conform căruia acestea nu pot fi tratate decât în relație cu altele, constituindu-se într-un sistem de relații echilibrate de unde se vede „cum e cu puțință ceva nou”.

În abordarea logică a relațiilor se crede, că domeniul unei relații este mulțimea de lucruri care au relația respectivă cu ceva. Acest fapt e demonstrat de A. Rusu Duma în filosofia obiectuală, care constată că „*neuniformitatea distribuției spațiale a materii reflectă tendința materiei de a se „aglomera” în unități cvasiindependente, care interacționează între ele, unități formate prin asocierea altor unități mai mici, cu nivel ierarhic de complexitate mai redus, formate și ele la rândul lor din alte unități ș.a.m.d.* Pentru această organizare se folosește noțiunea de *sistem*. Prin *sistem* se înțelege o colecție de obiecte cu legături funcționale între ele. Nu există niciun argument logic, afirmă autorul, care să conteste existența organizării sistemice a materiei în afara limitelor cunoașterii umane de la un moment dat.

Ca un corolar al celor afirmate până aici, s-a putut formula *principiul organizării sistemice* [12].

Mai departe, găsim la Aristotel *principii ale ființării* sau *principii ale existentului* care reies din cele patru cauze: materială, *causa materialis* (substanța, materia din care se naște ceva), formală, *causa formalis* (forme după care ceva este modificat), a mișcării, *causa efficiens* (originea transformării, a mișcării) și cea a scopului, *causa finalis* (scopul transformării, finalitatea) [Apud 6, p. 44].

Să vedem ce spune E. Coșeriu în legătură cu acestea. El recunoaște cele patru cauze aristotelice și le explică în felul următor. Atunci „când se vorbește de cauzalitate și se înțelege că lucrurile sunt produse de cauze, adică sunt efecte ale aceluiași cauze, aceste cauze sunt *cauze eficiente*” [4, p. 90]. Cauza eficientă aici este totdeauna omul (așa în lingvistică, în științele culturii, deci și în științele educației etc.). *Cauza materială* este acea materie cu care se face ceva. *Cauza formală*, explică savantul mai departe, este ceea ce corespunde noțiunii obiectului care se creează. Pe urmă, în lucrurile „care depind de activitatea omului, această cauză formală poate fi chiar aceeași ca și *cauza finală*, adică: de ce se face ceva, care este funcțiunea, motivarea finală, *pentru ce se face?*” [Ibidem]. Deci se face, de exemplu, pentru a vorbi mai frumos, „cum vorbesc cei dintr-o pătură superioară din punct de vedere social sau cultural”. Tot ce se face, se face, mai ales, cu un scop estetic. Așa se face în științele culturii, prin urmare și în științele educației. De aceea „ce se face este ceea ce explică de ce s-a făcut”. Dacă *cauza Iliadei* este *Iliada* însăși, iar *cauza vorbitorului* este acest viitor, cu funcția pe care o are în limbă, atunci *cauza vorbitorului cult* este formarea vorbitorului cult cu toată valoarea socială și culturală pe care o are aceasta în perpetuarea valorilor.

Așadar, cauza eficientă este întotdeauna omul. Omul însă nu imaginează, nu proiectează și nu creează *ex nihilo*. Acestea se întâmplă într-un cadru anumit, în anumite condiții, cum explică E. Coșeriu. Orice fapt care poate fi, spre exemplu, declin cultural sau probleme de ordin rațional, sau probleme educaționale etc. – „toate aceste fapte sunt *condiții*, nu sunt *cauze*, fiindcă ele nu produc nimic de la sine, sunt condițiile în care operează libertatea. Se înțelege că libertatea este libertatea rațională și, deci, ține seama de aceste condiții. Însă acestea nici măcar nu sunt condiții dacă nu au fost luate în seamă de liber-

tate, dacă nu se întâmplă nimic” [Ibidem]. Acestea sunt condiții, constată celebrul gânditor, care fără intervenția voinței umane, a libertății umane, nu pot face nimic.

O altă chestiune ar fi cea a raportului între necesitate și libertate. La Kant *lumea libertății* este guvernată de *finalitate*, iar în *lumea necesității* explicarea este cea *cauzală: cauză și efect*. Deoarece în aceleași condiții aceleași cauze produc aceleași efecte. Dar „în lumea libertății hotărăște persoana: subiectul dotat cu intenționalitate hotărăște și alege. Poate alege. Poate alege și ceea ce ar fi ales nelibertatea, adică necesitatea, însă poate alege și împotriva necesității” [Idem, p. 97]. În concepția lui Kant, lumea libertății presupune lumea conștiinței morale, pentru că normele sunt în fiecare individ în parte și ele nu pot fi impuse, sunt lucruri necesare. Normele aparțin personalității și sunt determinate de o hotărâre mai mult sau mai puțin rațională, dar având conștiința libertății. Adică ai putea proceda și în alt mod. Și atunci când afirmăm că toată cultura ține de lumea libertății, scrie în continuare E. Coșeriu, înțelegem prin aceasta că ea este „producție intelectuală a limbajului, a științei, a artelor ș.a.m.d., în măsura în care tocmai această producție culturală este numai „spirituală”, numai internă, numai un fapt de conștiință” [Ibidem].

Nu mai puțin relevantă este pentru noi ideea conform căreia, așa cum subliniază celebrul lingvist, „toată cultura este realizată în lume, în lumea materială, în lumea naturală a necesității”. Aceasta înseamnă că libertatea ține seama de posibilitățile materiale, acelea din lumea necesității. Poți dansa cu un anumit ritm, spre exemplu, dar numai cât te țin picioarele ș.a.m.d. Dar mereu folosim acele posibilitățile de care dispunem. Tot așa se întâmplă și în limbaj, care este liber, însă există această dimensiune fizică. Concluzia este că libertatea ține seama și de necesitate [Idem].

Una dintre cele mai relevante teze pentru soluționarea problemelor noastre constă în faptul demonstrat – cu certitudine – de autor în continuare. El constată că în lumea necesității intervine anume libertatea și o transformă, această lume a necesității, în deplină concordanță cu persoana noastră spirituală și cu cea fizică. Pentru că determinările psihice, fiziologice, neurofiziologice etc. determină într-un fel limbajul, care operează în condițiile date de corpul nostru, de posibilitățile noastre fizice. Se

întâmplă la fel „cum pictorul poate picta cu culorile care există și pe care le poate percepe ochiul omului, și poate desena lucruri vizibile. Deci se ține seama de posibilitățile materiei în care se realizează libertatea și de condițiile în care libertatea însăși lucrează, determinată de materialitate – materialitatea corpului, a creierului, a psihicului ș.a.m.d.” [*Ibidem*, p. 98]. Prin urmare, atât limbajul, dar și celelalte forme ale culturii sunt creativitate liberă, însă realizată în lume și în forme materiale, adică cu anumite condiții materiale. Educația ține și ea de multe condiții materiale.

Libertatea însă depășește mereu condițiile și modifică lumea după legi și norme. Cele două dimensiuni originare, fundamentale, proprii ale omului, descoperite de Hegel și preluate de către marele lingvist Coșeriu pentru a explica în ce mod interacționează omul și lumea, sunt munca și limbajul. Omul creează mai întâi prin muncă, el schimbă lumea naturală și o face să corespundă necesităților sale biologice, o adaptează la posibilitățile sale. Nici limbajul „nu acceptă lumea așa cum i se dă, ca o serie infinită de impresii totdeauna fugare și provizorii, ci organizează lumea în semnificații, ca să poată vorbi despre ea și să poată opera cu ea, în minte. Noi nu putem opera cu lumea, cu conceptele și nu am putea considera care este purtarea lumii, a naturii în general, fiindcă din punct de vedere material nu putem opera decât cu obiecte, și numai cu obiecte particulare, adică putem opera cu *acest* obiect. Ca să putem opera intelectual și să vorbim despre lume, să o studiem ș.a.m.d., și să ne înțelegem noi între noi cu privire la lume și cu privire la ce putem să facem în lume s-a creat limbajul. Și limbajul ne permite să vorbim când obiectele nu sunt prezente, însă să vorbim de relațiile lor foarte precise, de relații între obiecte generale și obiecte particulare, de relații care nuci nu sunt între obiecte, ci între proprietăți ale obiectelor ș.a.m.d. Toate aceste lucruri reprezintă o altă lume – lumea spirituală creată de limbaj” [*Ibidem*, p. 100-101].

Limbajul este deci „*condiția creării lumii spirituale a omului*”, de aceea această dimensiune este foarte importantă și, de rând cu cealaltă dimensiune, arată în ce anume constă modul specific de a fi al omului. În acest context limbajul trebuie înțeles, cum scrie E. Coșeriu, drept bază a întregii culturi și, în același timp, o formă a culturii [*Idem*, p. 102-103].

Limbajul, ca fenomen pedagogic, este dimensiunea esențială a omului, care determină existența lui, stabilește legătura cu ceilalți (unește), consemnează *ideea de obligatio* pentru om, pentru elev; Limbajul deschide elevului lumea și esența „locuirii” în această lume, el indică instrumentul cel mai rafinat al identității și afirmării de sine, permite elevului să se manifeste ca individualitate fiind o manifestare a intelectului în forma sa scrisă (vorbită), implică activ conștiința elevului; Limbajul, de asemenea, este instrumentul decisiv al gândirii, determină calitatea ei, o face posibilă, în general. Limbajul consemnează *autenticitatea* ființei umane. Limbajul aparține elevului în măsura în care el îl utilizează.

Însă, mulți cercetători, printre care *Adorno* sau *Marcel*, atenționează că *demitologizarea* limbii duce la distrugerea unității ființei umane și la divorțul dintre rațiune și afectivitate. Cuvântul și conținutul au fost întotdeauna clare și inseparabile unul de altul. Orice concept (melancolie, viață, istorie etc.) a fost recunoscut prin cuvântul care l-a scos în evidență. Dar separarea care declară veșmântul lingvistic drept întâmplător și relația sa cu obiectul de asemenea întâmplătoare, a pus capăt amalgamului mitic dintre cuvânt și obiect. Cuvântul, care nu mai are decât a desemna și nu a semnifica, va fi fixat într-atât pe obiect, încât încremenește într-o formulă. Nu se mai permite înțelegerea obiectului, „cuvântul epurat îl tratează ca pe un caz al unui moment abstract, încât tot restul, despărțit de expresia care nu mai există prin exigența unei clarități neîndurătoare, se atrofiază și în realitate”. Înainte de a se raționaliza, cuvântul pune în libertate orice sentiment transmis, dar ipostaza sa raționalizată s-a transformat în cămașa de forță pentru cele mai sensibile noțiuni și nu pentru cele dure, acelea au rezistat. Termenii devin impenetrabili, ei devin o formă de respingere ce-i face asemănători cu antiteza lor – descântecele. Ei acționează ca un fel de practică ce te vrăjește. Numele sunt obținute prin combinații bizare, bazate pe tot felul de statistici. Numele suferă astăzi o transformare chimică și „se preschimbă în etichetă arbitrară și manipulabilă, cu eficacitate calculabilă, dar tocmai de aceea despotică, precum cea a numelor arhaice”. Prenumele a devenit arhaic și adaptat timpului, stilizat ca siglă publicitară. Americanii își spun Bob sau Harry deoarece îi incomodează distanța dintre anumiți indivizi. Acest fapt „reduce relațiile dintre oameni

la nivelul la care fraternizează publicul stadioanelor, nivel care te pune la adăpost de o fraternizare autentică”. Semnificația se transformă în semnal, iar acesta se intensifică prin rapiditatea cu care modelele lingvistice intră în circulație. Termenii care desemnează anumite acțiuni devin familiari, așa cum se întâmplă în timpul pieții libere, când numele mărfii rostit de buzele tuturor ajută vânzarea. Oarba repetiție și răspândire a cuvintelor determinate de publicitate vine spre discursul totalitar. Stratul experienței care „personaliza cuvintele, atașându-le oamenilor care le pronunțau, a dispărut, și prin această asimilare promptă, limbajul și-a însușit răceala proprie doar celui utilizat la afișiere sau în mica publicitate a ziarelor”. Oamenii utilizează cuvinte, expresii care și-au pierdut claritatea și exactitatea pentru ei, ori le utilizează ca pe numele de mărci care se agață de obiecte, fără sens lingvistic inteligibil. Există stereotipuri – *memory* – departe de experiența care le-ar putea oferi sensul necesar. Ele se înfig, spun autorii, ca enclave în limba noastră vorbită [8, p. 187-190; 10].

Cei de la televiziune/radio vorbesc într-o limbă care devine limba maternă a milioane de oameni. Prin anumite întorsături de frază „este curmată ultima legătură dintre experiența sedimentată și limbă, legătură care, în sec. al XIX își mai exercita influența reconciliatoare prin dialect”. Și ziariștii scriu așa încât cuvintele încremenesc sub peniță și se înstrăinează, desfigurate de discurs. Crainicul evită tonul afectat, deoarece accentul nu trebuie să-l deosebească de publicul căruia i se adresează [Ibidem]. Toți sunt, prin urmare, liberi să se amuze cum le trece prin cap, la fel cum sunt liberi, odată cu „moartea lui Dumnezeu”, să adere la oricare dintre multele secte. Însă această libertate în alegerea unei ideologii (care reflectă coerciția economică) „se dovedește în toate domeniile ca libertate de a fi mereu la fel”, deci ca nelibertate [Idem]. Alegerea cuvintelor în comunicare, intonația cu care ne adresăm aproapelui și absolut orice ține de viața interioară, „organizată după categoriile ordonatoare emanând dintr-o vulgarizată psihologie a profunzimilor; probează efortul ființei umane de a se transforma într-un aparat adecvat succesului, corespunzător până la nivelul impulsurilor inconștiente modelului promovată de industria culturală. Reacțiile cele mai intime ale oamenilor s-au reificat în asemenea măsură în raport cu ei înșiși, încât

ideea specificității lor nu mai supraviețuiește decât în forma sa cea mai abstractă” [Idem]. Ce mai semnifică astăzi, se întreabă criticul, a fi *personality*?

Orice acțiune umană, spune celebrul filosof G. Marcel, presupune o aderare la valorile în care el crede și presupune o „acțiune compensatorie ce constă în restaurarea unității” realului și ființei. Dacă ne referim la definiția lui Heidegger dată omului ca *păstor al ființei*, în contextul nostru, aceasta capătă un sens extrem de profund, deoarece „a spune că omul este păstorul ființei înseamnă a-i atribui acestuia o responsabilitate ontologică” [10, p. 36]. Heidegger a demonstrat mai bine decât oricine că există un fel de sfințenie originară a limbajului (fapt demonstrat științific în lingvistica coșeriană și anume că limbajul este anterior oricărui tip de activitate umană și că el este originar): limbajul este o casă a ființei, este locul în care omul și-a stabilit locuința sa. Știm deja că gânditorii și poeții sunt păzitorii acestei locuințe. Dar limbajul tinde să se transforme într-un sistem de semne cu valoare instrumentală și tehnică. Vorbirea este supusă unui pericol de degradare și algebrizare.

De aici *apare problema*: care ar trebui să fie relația între cuvânt, rostit în adevărul său, în rigoarea sa, și ființă? Filosofii se îndreaptă asupra reflecției cu privire la esența denumirii, a desemnării. O interpretare pur funcțională face să ne scape esențialul. Acolo unde desemnarea „vizează o ființă individuală, descoperim că ea nu poate fi în mod real înțeleasă într-un sens suprafuncțional decât ca un act de iubire” [Ibidem, p. 39]. A alege un nume pentru propriul copil înseamnă a-i conferi identitate proprie. Actul acesta era întotdeauna un act de sfințire: numele nu era dat sub influența unei fantezii pure. Această desemnare metafizică în principiul său degenerează în funcționalism.

Asemenea observații proiectează oare claritate asupra misterului limbii? Mai mult decât ne-am putea imagina. Problema originii limbii pare a fi din ce în ce mai obscură, scrie G. Marcel, ea se confundă cu cea a apariției umane, cu cea a *umanității*. Definiția omului ca ființă rațională nu ne mai satisface și nu ne spune aproape nimic. Pseudo-explicațiile naturaliste sunt insuficiente. Sentimentele, afectivitatea sunt, așadar, foarte importante. Cucerirea limbajului se face de către copil în căldura unui cămin și într-un fel de miracol în contact cu lucrurile. *Ce devine limbajul la o ființă care nu este iubită, ar*

trebuie să ne întrebăm?! Ar trebui acum să ne devină clar acest raport atât de intim între ecluziunea limbajului și condițiile, umane sau nu, în care această ecluziune se realizează. Umane – adică pătrunse de dragoste. Acolo unde condițiile sunt pozitive (umane, pline de afecțiune), copilul participă la un fel de recreare a lumii. Nu putem vorbi despre creativitate umană în alte condiții. Iar raționalitatea își pierde și ea esența în atare condiții. A crea nu înseamnă a produce. Când copilul recrează lumea, el o face într-un sens foarte intim, în măsura în care lumea devine pentru el un acasă. Aceste gânduri atât de aproape de ceea ce este mai intim într-o experiență de formare, ne permite să ne orientăm în raport cu problema analizată. Dezumanizarea, lipsa de afecțiune și raționalitate, în același timp, ne face să vedem umanitatea noastră ca detașată de ea însăși, ca o caricatură a libertății lipsită de *propriul ei*, de rațiune și de credință [8; 10].

Teoriile și ideile analizate ne permit formularea unor condiții privind relaționarea afectivității și raționalității în formarea lingvistică a vorbitorului cult. Întrebarea de la care am pornit a fost *ce înseamnă a vorbi în adevăratul sens al cuvântului*, care ar fi condițiile?

- Prima condiție o constituie însuși *limbajul*, care este *condiția creării lumii spirituale a omului* - a gândirii, a învățării, a activității însăși. (limbajul este original, asemeni oricărui act de creație, el este anterior existenței, tuturor lucrurilor; pentru a ne întreba dacă ceva există, trebuie să avem limbajul) [4, p. 47].
- Este foarte importantă ideea că educația lingvistică este *un proces de formare*. Acest proces de formare este unul *specific* și deci se prezintă la fel ca o *condiție* de realizare a educației lingvistice (*T. Callo*).

Din analizele și sintezele realizate mai sus rezultă un șir de principii, care, respectate fiind, vor deveni și ele condiții de relaționare a afectivității și raționalității în formarea vorbitorului cult:

Principiul libertății raționale (înțeles ca *obligatio*) [4, p. 20];

- Formularea *principiului thymotic* sau al *afectivității* [3, p. 8; 13, p. 27];
- *Voința de putere*, ca esență a ființei umane, ca principiu de aderare la valorile umanității și de depășire a nihilismului [*Apud* 12];

- *Principiul ființării* și al punerii în valoare a unității ființei elevului [3; 6];
- *Principiul organizării sistemice* [12];
- *Principiul obiectivității* - *să spui lucrurile cum sunt* [4, p. 121-122];
- *Principiul umanismului* („științele umaniste să fie și umane”) [4, p. 55];
- *Principiul tradiției* (nu „numai cei care spun ceva nou spun ceva important”; „cine spune numai lucruri noi, nu spune nimic nou, fiindcă asta înseamnă că disprețuiește toată tradiția și toată inteligența oamenilor de până la el”) [4, p. 117];
- *Principiul utilității publice* (omul de știință nu poate renunța la teorie, deoarece cu cât e mai teoretică știința, cu atât e mai practică) [4, p. 129];
- *Principiul antidogmatismului* („nici o știință și nici o teorie nu poate rezolva probleme pe care nici nu le pune, fiindcă, din punctul ei de vedere, nu le poate pune. Și atunci nici nu i se poate imputa că nu a rezolvat o problemă pe care n-a pus-o... Este vorba de a înțelege dinlăuntru teoriile și concepțiile, ceea ce înseamnă, în hermeneutică, a-ți asuma poziția în cauză, ca să vezi de ce e o poziție mai mult sau mai puțin obligată, determinată, de anumite principii, care se consideră superioare”) [4, p. 118];
- *Principiul realității limbajului* care înseamnă „*să spui lucrurile cum sunt* și să vezi peste tot ce relații sunt”. Acesta să fie aplicat în toate științele culturii [4, p. 120-121];
- Principiul responsabilității publice a lingvistului [4, p. 130];
- *Principiul universalității omului de cultură* (presupune nu realizarea personalității în diverse domenii, ci realizarea lui într-un domeniu anume, dar cu deschideri universale – a înțelege relația cu alte domenii) [4, p. 164];
- *Principiul creativității*. Pentru că limba este un sistem de virtualități, ea nu se învață, dar se învață a crea în această limbă. În plus, omul ca subiect creator este cauza schimbărilor în limbă, dar nu condiție [4, p. 13, 68];
- *Vorbirea ca principiu al realității limbajului* (*vorbirea* este realitatea în care găsim *limba* ca dimensiune esențială) [4, p. 14];

- *Principiul moralității* presupune respectarea condițiilor lingvisticii vorbirii care sunt: *principiile generale ale gândirii* – congruența – normele vorbirii pentru vorbire în general; *principiile de cunoaștere a lucrurilor în general* – corectitudinea – condițiile sau normele vorbirii la nivelul limbii; *principiile adecvării* – condițiile adecvării la nivelul discursului [4] etc.

Când ne referim la *condiționare*, aceasta înseamnă a constitui condiția de care depinde ceva, a limita valabilitatea unui act printr-o condiție, a stabili un raport de dependență dintre fapte sau fenomene. În psihologie aceasta se referă la schimbarea comportamentului pe baza formării unor reflexe condiționate. *Condiția* este un concurs de împrejurări de care depinde apariția unui fenomen sau care influențează desfășurarea unei acțiuni, putând-o frâna sau stimula (se vorbește astfel despre *condiții de viață, condiții de muncă sau condiții de învățare*).

Dacă vorbim de condiționare ca despre „legătura care se stabilește între un anumit fenomen și anumite condiții”, atunci semnificația termenului trimite la *condițiile învățării*. *Condițiile învățării* reprezintă o totalitate, un sistem „de împrejurări prezente ori de câte ori se produce învățarea” [7; 9]. Teoriile învățării se deosebesc între ele anume prin tipurile de condiții pe care le descriu. Astfel, există factori condiționali interni (subiectivi) și factori condiționali externi (obiectivi). Cei interni se raportează la individualitatea celui care învață: structura lui cognitivă (sistemul de cunoștințe), stilul său cognitiv, calitatea gândirii, a atenției, voința, interesele, ansamblul de motive care susțin învățarea, *capacitatea de învățare* etc. Factorii externi se referă la contextul ambiental (mediul natural și social): aspectele economice, culturale, modelele sociale, etosul școlii. Dar cei mai importanți factori se consideră a fi educatorul și activitatea proprie a elevului. Sursa citată constată că „ansamblul condițiilor de învățare își găsește expresia în activitatea de învățare, desfășurată de elev” [*Ibidem*].

În altă ordine de idei, condiționarea, sau *pedagogia condiționării* este o direcție bazată pe teoriile psihologice ale învățării prin condiționare. Cea elaborată de И.П. Павлов se sprijină pe teoria reflexelor condiționate. Se poate învăța condiționat, reflexele condiționate ocupând un loc important în viața umană. Se crede că reacțiile emoționale ale elevilor sunt răspunsuri condiționate provocate de

condițiile învățării. Chiar dacă din sistemul de reflexe condiționate fac parte și deprinderile motorii și intelectuale, condiționarea clasică pavloviană (reflexologia) nu explică „învățarea voluntară, conștientă, condusă de rațiune și motivații profunde” [7].

Teoriile învățării descriu diverse tipuri de condiții care pun în valoare aspecte separate. Ansamblul condițiilor de învățare își găsește expresia în activitatea proprie de învățare a fiecărui elev. Conceptul de învățare, reconsiderat din perspectivă actualizată și a problemei abordate de noi, solicită să fie reconstituite elevului plăcerea de a învăța și bucuria de a simți că înțelege rațional lumea din care face parte.

Kierkegaard impută întregii filosofii de după Socrate că au avantajat gândirea în dauna existenței: „existentul este pentru cel ce există de cel mai mare interes”, iar „existența înseamnă realizarea întru ființă a omului ca unitate între gândire, voință, simțire și mai ales acțiune”. Existențialismul protejează *subiectul*, căci idolatrizarea rațiunii, absolutizarea spiritului, degradarea omului la nivelul mașinii (în materialismul vulgar), nivelarea maselor în societatea industrială au dus la ignorarea, neglijanța individului [6, p. 182-183]. Și deoarece educația nu este un mijloc pentru a trăi, cum afirma J. Dewey, ci se identifică cu acțiunea de a trăi o viață semnificativă, singura valoare ultimă care poate fi stabilită este tocmai procesul însuși al trăirii. Ar trebui ca fiecare obiect de studiu să aibă tocmai o asemenea ultimă semnificație [5].

Vom înțelege din cele relatate mai sus, importanța pe care o atribuie T. Ziehe descrierii unor condiții de învățare în postdetraditionalizare. El spune, că dacă secolul XX a marcat devenirea omului prin tendința sa către globalizare și europenizare, secolul XXI continuă să ne influențeze printr-un proces de detraditionalizare socială. Cultura tinerilor de azi este mai mult orientată către preferințele și sensibilitățile personale, ca o consecință a renunțării la tradiție. Sistemul educațional, deși are o tradiție și o greutate istorică recunoscută, reduce cu greu distanța semnificativă care s-a format între produsele culturii înalte și generația tânără. În acest proces de *marginalizare a culturii înalte* și de transformare „pop”, se constată o creștere a libertății motivaționale, libertate care trebuie pusă în slujba procesului educațional [Apud 9, p. 342-343].

Atmosfera de „*postdetraditionalizare*” aduce un *interes curent pentru structuri mai stabile*, cauzat

de o dublă destructurare prin care se caracterizează perioada școlarizării. Odată cu instabilitatea mediului social, se reorganizează și subiectivitatea – acel „șantier” psihologic interior. În aceste condiții, T. Ziehe consideră că tinerii pot să învețe din experiența structurilor [*Ibidem*, p. 357].

Pentru a înțelege care este importanța *cadru-ului* unui proces de învățare, autorul citat aduce în calitate de exemplu acțiunea din filmul „Rhythm Is It!”, în care, sub îndrumarea unui coregraf profesionist, tinerii trebuie să pregătească versiunea unui dans colectiv și să-l prezinte alături de Orchestra Simfonică din Berlin. Această activitate este însoțită de mari crize, deoarece tinerii nu prea au experiența unor acțiuni serioase în care să-și probeze relația cu propria voință. Coregraful este foarte insistent și reușește să-i obișnuiască să se concentreze, să reflecteze asupra propriilor acțiuni și să renunțe la interese cotidiene precare și să ajungă la un final excepțional.

T. Ziehe definește cadrul drept „totalitatea regulilor și a convențiilor care definesc și reglează *condițiile* standard de muncă într-un domeniu de acțiune. Regulile cadrului stabilesc ordinele și restricțiile și sugerează definițiile comune a ceea ce este normal, convențiile asupra obiectivelor și contextele semnificațiilor. Un cadru nu are doar funcții de reglare tehnică, ci și un impact de susținere, fiind generator de semnificații și exprimări ...”. Profesorii nu sunt coregrafi, scrie cercetătorul, și nici situațiile educaționale nu pregătesc elevii pentru spectacole de dans. Dar este remarcabilă ideea că orice situație educațională implică un factor de punere în scenă, deoarece introducerea unor „reguli ale jocului” este stabilizatoare și stimulantă. Situația, la care se face trimitere în acest studiu, ne demonstrează cum pot fi dezvoltate idealurile de voință, ce relații pot avea

elevii cu propria voință, cum pot fi susținuți ei să-și „probeze posibilitățile interioare”, într-un cuvânt – cum îi putem frumos „seduce” pe elevi pentru a se implica în situații aparent străine (căci profesorul oferă încredere!). Extinderea posibilităților eului este o extindere a orizontului motivațional. Consecințele negative ale destructurării, informalizării și subiectivării pot fi reduse maximal [*Ibidem*, p. 358-361].

Conștiința lingvistică a elevilor (acel *saber originario* al vorbitorului) este, de asemenea, una dintre condițiile de bază în *relaționarea afectivității și raționalității* în formarea lingvistică a vorbitorului cult. Conștiința lingvistică este unitate de structurare a procesului educațional, fenomen și bază a unei identități cultural-lingvistice a elevilor, ea cadrează cu acele probleme ale învățământului care vizează imaginea elevului conștient, reflexiv, rațional și sensibil față de limba pe care o utilizează. Conștiința lingvistică a elevului dezvăluie poziția lui în societate și constituie premisa fundamentală a umanității sale, a raționalității și afectivității.

Așadar, formarea vorbitorului cult din perspectiva relaționării afectivității și raționalității, fenomene despre care am vorbit mai pe larg în alte studii, reclamă respectarea unor condiții pe care nu le-am putut dezvolta în acest spațiu în întregime și care urmează astfel să fie realizat în continuare. Ceea ce este cert, este faptul că afectivitatea și raționalitatea, ca esențe ale finitei elevului, fiind judicios relaționate pedagogic, pot elimina blocajul rațional în formarea lingvistică a elevului, pot duce la atenuarea aspectelor duale, pot neutraliza factorii negativi în formarea lingvistică a elevilor și, nu mai puțin important, pot schimba în profunzime sensul noțiunii de învățare eficientă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bâlici V. *Aspecte ale educației emoțional-afective*. In: Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități (1941-1916). Materialele Conf. Șt. Intern. consacrate aniversării a 75 de ani de activitate, 2016. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2016, p. 151-155;
2. Bâlici V. *Raționalitatea și funcția ei în dezvoltarea ființei umane*. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 3, (51), p. 16-23;
3. Callo T. *Afectivitatea gramaticală în valorificarea didactică a prepoziției ca factor de formare a vorbitorului cult*. In: *Univers Pedagogic*. 2015, nr. 4, p. 3-8;

4. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București, Editura Fundației Culturale Române, 1996;
5. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1992;
6. Fürst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București, Humanitas, 2006;
7. Gagne R. *Condițiile învățării*. București, EDP, 1975;
8. Horkheimer M., Adorno T. *Dialectica Luminilor*. Iași, Polirom, 2012;
9. Illeris C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București, Editura Trei, 2014;
10. Marcel G. *Omul problematic*. Cluj, Biblioteca Apostrof, 1998;
11. Russel B. *Cunoașterea lumii exterioare*. București, Humanitas, 2013;
12. Rusu-Duma A. *Introducere în filosofia obiectuală*. 2006. Disponibil la: http://filosofia.obiectuala.ro/ro/aplicatii/Introducere_In_Filosofia_Obiectuala.pdf;
13. Sloterdijk P. *Mânie și timp*. București, Art, 2014.

.....●

Recenzenți: Mariana MARIN,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.
Maria HADÎRCĂ,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE.

VALENȚELE FORMATIVE ALE ABORDĂRII INTEGRATE A CURRICULUMULUI ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Rezumat. În prezentul articol se reflectă abordarea integrată a curriculumului în educație timpurie. Conceptul de curriculum integrat se referă la o anumită modalitate de proiectare, organizare și desfășurare a procesului educațional care produce o interrelaționare a ariilor curriculare pe domenii de cunoaștere, astfel încât vine în satisfacerea nevoilor de dezvoltare ale copiilor și ajută la crearea de conexiuni între ceea ce învață copii și experiențele lor prezente și trecute. În acest sens, vă propunem în continuare un model de integrare curriculară ramificată pentru a demonstra congruența domeniilor de cunoaștere cu domeniile de dezvoltare.

Cuvinte-cheie: curriculum integrat, domenii de dezvoltare, domenii de cunoaștere, activitate integrată, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate, transdisciplinaritate, integrarea curriculară ramificată.

La etapa actuală, o deosebită atenție i se acordă fenomenului *integrării*. Un curriculumul integrat este expresia modului în care privim dezvoltarea copilului și gândim învățarea lui. În viziunea lui Gh. Tomșa, *organizarea integrată a cunoștințelor se întemeiază pe două sisteme de referință: unitatea științei și procesul de învățare la copil*. Ideea despre unitatea științei se bazează pe postulatul că *universul însuși prezintă o anumită unitate*, care impune o abordare globală. După opinia unor specialiști, această viziune unificatoare asupra științei se va solda cu un cod de legi și teorii legate între ele, care vor explica ansamblul fenomenelor [15]. În virtutea celui de-al doilea sistem de referință (procesul de învățare la copil), se consideră că cel puțin în fazele inițiale, copilul are tendința naturală de a aborda realitatea într-un demers global asemănător omului de știință [*Ibidem*, p. 119].

Abordarea integrată a cunoașterii nu este un element de noutate, cercetătorii subliniind, încă de la vechii greci, importanța transmiterii cunoașterii ca un tot unitar. Viața noastră este una complexă, unitară, prin urmare ar trebui să studiem fenomenele din perspectiva diferitelor discipline, intercorelate și, mai mult, din perspectiva valorificării învățării nonformale și informale în context formal. *Integrarea conținuturilor* vizează stabilirea de relații strânse, convergente între elemente precum: concepte, abilități, valori aparținând ariilor curriculare distincte.

Termenul *curriculum integrat*, definit de diverși autori (S. Cristea, V. Guțu, S. Cemortan, T. Callo, A. Achiri, I. Botgros et al.) *sugerează în primul rând corelarea conținuturilor, însă acest demers necesită o abordare curriculară în care punctul de pornire este cel mai adesea finalitatea/finalitățile urmărite, în funcție de care sunt alese toate celelalte componente ale procesului educativ-instructiv* [4; 6].

L. Hainaut a fost primul care a cercetat problemele abordarea curriculumului prin prisma gradului de integrare. Dressel în 1958 a menționat că „*Într-un curriculum integrat experiențele de învățare planificate nu le oferă celor ce învață doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, ci motivează și dezvoltă puterea copiilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri*” [10].

În Republica Moldova problematica abordării curriculumului integrat în educația timpurie a fost studiat de mai mulți cercetători: S. Cemortan, V. Pascari, M. Baranov, L. Mocanu etc. Cercetătorii din domeniu recomandă abordarea integrată a curriculumului sau a unor aspecte ale acestuia, fiind concomitent conștienți de problemele complexe pe care un atare demers le implică: abilitatea metodologică a cadrelor didactice pentru integrarea curriculară, realizarea unei coordonări corecte între temele abordate din perspectivă integrată și temele abordate clasic, stabilirea modalităților de evaluare a performanțelor individuale, mai ales în

situația învățării prin cooperare, acomodarea corectă a proiectelor și abordării pe teme într-o schemă coerentă.

Abordarea integrată a curriculumului propune apropierea instituției preșcolare de viața reală, astfel încât copiii să poată veni în instituția preșcolară „cu lumea lor cu tot”. Accentul se pune pe formarea unor premise de competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a copiilor.

În perioada **14.04 – 10.06. 2016**, Sectorul „Educație Timpurie” a desfășurat activitatea de pilotare a „noilor” documente de politici educaționale *Cadrul de Referință al Curriculumului pentru educația timpurie și Curriculum Național pentru Educația Timpurie* [7], în conformitate cu realizarea *obiectivului* pentru trimestrul II: „Pilotarea curriculumului de educație timpurie din perspectiva corespunderii cu standardele de învățare și dezvoltare” din cadru proiectului *15.817.06.18A Asigurarea științifică, curriculară și metodologică a calității și eficienței procesului de educație timpurie*.

Acest curriculum (variantă de proiect) a fost conceput în **paradigma domeniilor de dezvoltare ale copilului** și a fost postat, în mai 2016, pe pagina web, fiind supus dezbaterii publice. În acest context, documentul de politici educaționale în variantă de proiect *Curriculum Național pentru Educația Timpurie* a fost pilotat în *12 instituții preșcolare (220 cadre didactice)* din Republica Moldova (mun. Chișinău, r. Ungheni, r. Ialoveni, r. Cahul, r. Căușeni, r. Căinari).

Scopul pilotării a vizat analiza curriculumului dezvoltat pentru educația timpurie, din perspectiva corespunderii cu standardele de învățare și dezvoltare, în vederea identificării unor recomandări generalizabile care să asigure accesul tuturor copiilor la educația de calitate. Rezultatele au demonstrat că autorii în elaborarea *noului curriculum* (în variantă de proiect) au ținut cont de tendințele existente în context internațional în domeniul educației timpurii și de specificul sistemului de învățământ preșcolar din R. Moldova. Analizând conținutul *Curriculumului Național de Educație Timpurie* în variantă de proiect și a documentului *Standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani* am determinat că obiectivele și indicatorii de evaluare sunt pe domenii de dezvoltare și au aceleași viziuni asupra educației copilului de vârstă

preșcolară. Din punctul nostru de vedere, această modificare este binevenită întrucât un curriculumul centrat pe copil mai întâi trebuie să ia în considerare nevoile, interesele și dorințele copilului. Cu alte cuvinte, *cea mai bună educație este cea care oferă copilului o dezvoltare optima din punct de vedere fizic, socio-emoțional și cognitiv*.

În contextul rezultatelor activității de pilotare, prezentăm analiza secvențială a conținutului chestionarului, precum și răspunsurile oferite de participanți în demersul pilotării. Importanța gradului de percepție a *domeniilor de dezvoltare ale copilului* în educația timpurie este vizată în itemul: „Domeniile de dezvoltare ale copilului (de la naștere până la 7 ani) valorifică dezvoltarea personalității integre?”, ceea ce s-a constatat că mai mult de jumătate 112, din numărul total, au oferit un răspuns nesigur *nu* – (50,9%) și 108 cadre didactice au răspuns *da* – (49,1%). Rezultă că majoritatea cadrelor didactice nu au înțeles conceptul de „*domeniu de dezvoltare*” și ce include fiecare domeniu. Întrebările care au urmat din partea cadrelor didactice au fost:

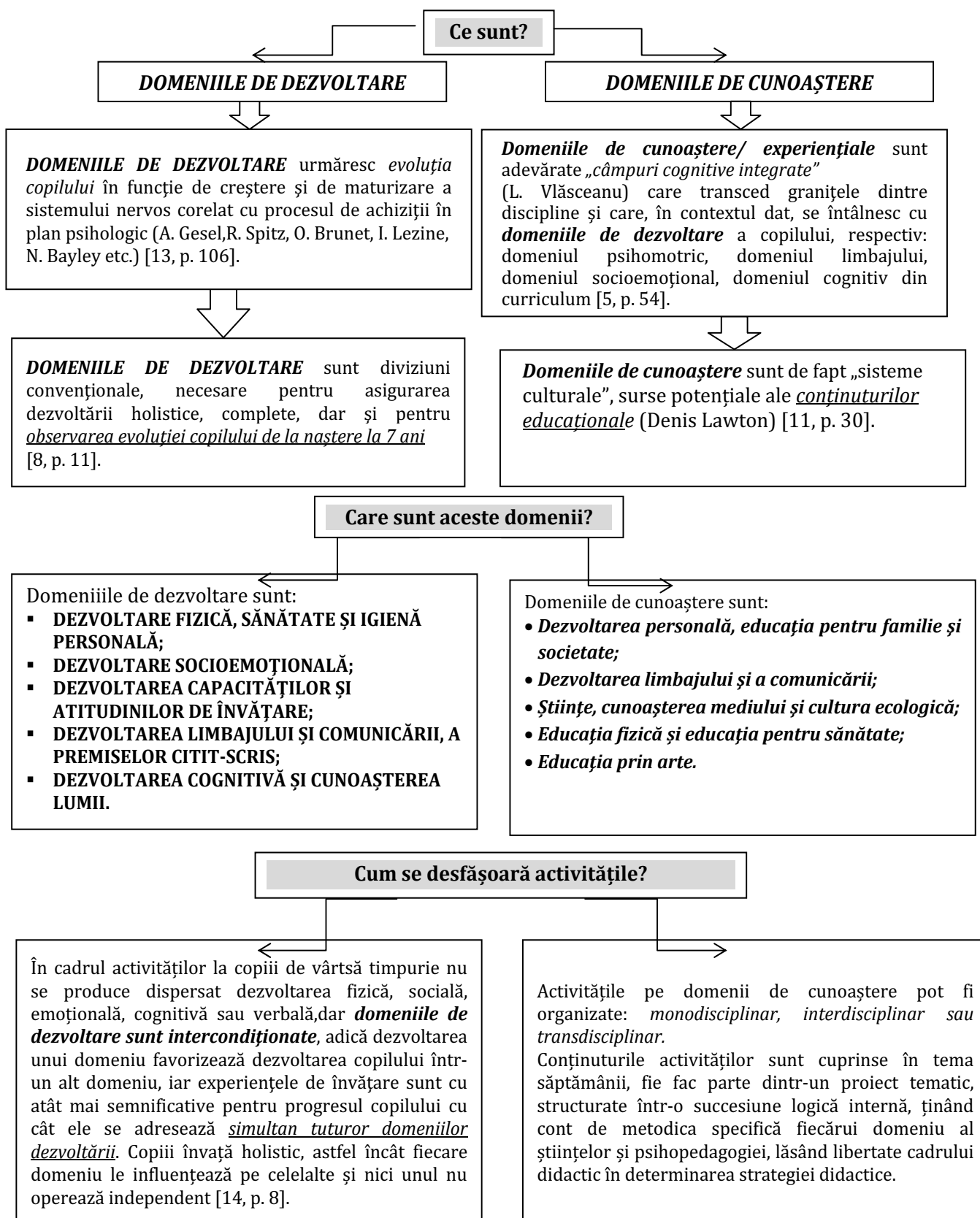
- ✓ *Care sunt deosebiriile dintre „domeniile de cunoaștere” și „domeniile de dezvoltare”?*
- ✓ *Cum să organizăm activități pe domenii de dezvoltare?*
- ✓ *Se integrează domeniile de cunoaștere sau domeniile de dezvoltare?*
- ✓ *Există vreo corelare între domeniile de cunoaștere și domeniile de dezvoltare? etc.*

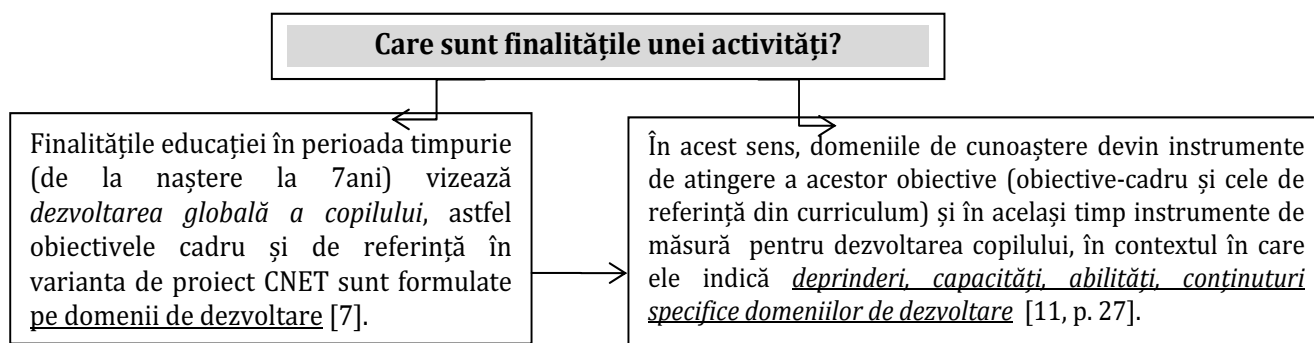
Întrebările adresate ne-a trezit un interes deosebit pentru a studia literatura de specialitate în domeniul educației timpurii, prezentând și dovezi științifice (*Tabelul 1*).

Analizând cele două concepte (domenii de dezvoltare și domenii de cunoaștere), în literatura de specialitate, am ajuns la următoarea concluzie că: *copilul se dezvoltă fizic, socioemoțional, cognitiv în cadrul activităților organizate pe domenii de cunoaștere, ținând cont de metodica specifică fiecărui domeniu al științelor și psihopedagogia dezvoltării copilului, astfel vom atinge finalitățile educației timpurii care indică deprinderi, capacități, abilități, comportamente ale copiilor specifice domeniilor de dezvoltare*.

În practica educațională recomandarea proiectării integrate a curriculumului este considerată o provocare pe care învățământul preșcolar și-a

Tabelul 1. Caracteristica domeniilor de dezvoltare și domeniilor de cunoaștere





asumat-o, atât la nivelul proiectării documentelor curriculare, cât și la nivelul proiectării zilnice. Din aceste considerente, credem că, calitatea procesului educațional este determinată de calitatea proiectării pedagogice ale activității din instituțiile preșcolare. Putem evidenția **trei pași în realizarea unei proiectări al activităților de calitate în baza unui curriculum integrat:**

1. Decizia asupra rezultatelor pe care trebuie să le atingă copiii: alegerea dintr-o gamă largă de obiective de referință pe domenii de dezvoltare, cele mai relevante: *predeterminarea rezultatelor*;
2. Decizia asupra modului în care copiii trebuie să fie sprijiniți pentru a atinge aceste rezultate (*decizia asupra conținutului și a strategiilor educaționale*); învățarea unor premise de competențe presupune: asimilarea de cunoștințe prin descoperire, învățarea experiențială, învățarea prin cooperare etc., dezvoltarea de deprinderi necesare pentru a însuși și a aplica acele cunoștințe; dezvoltarea de valori și atitudini necesare pentru a acționa efectiv și responsabil; *asigurarea situațiilor relevante de învățare*;
3. Decizia asupra modului în care se va determina dacă și când copiii au atins rezultatele vizate (*decizia asupra procedurilor de evaluare și raportare*) organizare, analiză, raportarea rezultatelor la cele intenționate, aplicarea în situații de viață reale. Copilul este încurajat să participe activ la procesul de învățare, să stabilească corelații între conținuturi, să manifeste dorința de a învăța.

Nivelurile integrării curriculare încearcă să răspundă la întrebări de tipul: „Cât de mult

integrăm?” sau „Cât de profundă este integrarea?”. Distincția clasică se face între trei niveluri:

- ✓ **interdisciplinaritatea** – implică un anumit grad de integrare între diferite arii curriculare din același domeniu al cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimbări de ordin conceptual și metodologic”;
- ✓ **pluridisciplinaritatea** – se referă la studierea unei teme sau fenomen dintr-un domeniu de activitate, prin intermediul mai multor domenii deodată, în scopul de a evidenția relațiile multiple între diverse realități;
- ✓ **transdisciplinaritatea** – presupune abordarea cross-curriculară, *integrarea tuturor ariilor curriculare din diferite domenii de cunoaștere ale curriculumului* prin centrarea pe probleme ale vieții reale, pe problemele importante, așa cum apar ele în context cotidian, cu focalizare pe identificare de soluții, rezolvare de probleme ale lumii reale, în scopul dezvoltării **competențelor pentru viață**. Întrebarea care orientează demersul transdisciplinar este: *Cum îi putem învăța pe copii să devină cetățeni mai buni?* Strategiile didactice utilizate în demersul transdisciplinar este **învățarea bazată pe proiect**. Pilonii educației: a învăța să cunoști (să știi); a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii. Toate acestea sunt *premise de competențe* de origine și de esență transdisciplinară [10].

Este firesc ca liniile de demarcație dintre diferitele ipostaze ale integrării să fie mobile și permeabile. Integrarea este un proces dinamic, care se poate mișca cu ușurință de la un nivel la altul, de la o treaptă la alta respectând principiile și proprietățile continuității.

Caracteristicile fiecărui nivel de integrare curriculară impun abordarea lor ca un continuum/ pe principiile și proprietățile funcțiilor/proceselor continue. Chiar dacă sunt diferite din multe puncte de vedere, nu poate fi ignorată complementaritatea din perspectivă educațională a tuturor acestor niveluri. De asemenea trebuie precizat că nu există un nivel optim sau dezirabil al integrării curriculare. Acest nivel și tipul adiacent de integrare vor fi determinate de o serie de variabile, ca de exemplu: *scopul integrării; tipul de curriculum cu care se lucrează; obiectul integrării; nivelul de competență în domeniu al cadrelor didactice; gradul de pregătire al copiilor de vârstă preșcolară.*

Integrarea transversală sau orizontală presupune organizarea curriculumului ce se desfășoară în cadrul unei etape educaționale într-o manieră holistică, atât la nivelul metodologiei programelor de educație timpurie, cât și cel al aplicării lor.

Literatura de specialitate oferă o serie de **modele de organizare și monitorizare a curriculumului integrat**:

- *Modelul integrării secvențiale* – este folosit cel mai des în proiectare pe teme [3, p. 40].
- *Modelul integrării liniare (hibridării)* – se practică în proiectarea intervenției educaționale diferențiate și individualizate.
- *Modelul integrării ramificate* – care integrează domenii de cunoaștere / experiențiale prevăzute în programul educațional și domeniile de dezvoltare din curriculumul.
- *Modelul integrării în rețea* reprezintă constituirea unei hărți tematice, desfășurarea pe categorii și tipuri de activități a conținuturilor.
- *Modelul curriculumului infuzionat* – se refera la teme diverse din perspectiva unui centru de interes – temporar și permanent.
- *Modelul polarizării* – stabilește un nou domeniu de cunoaștere în jurul căruia sînt polarizate segmente din alte discipline.

Dintre cele 6 modele de proiectare integrată – expuse de *R. Fogarty* și *H.H. Jacobs* în lucrările lor [Apud 11] – cel mai adecvat activităților desfășurate în grădiniță considerăm a fi **modelul integrării curriculare ramificate** în cadrul căruia activitățile de învățare sunt structurate în jurul unei anumite teme *cross-curriculare*. O temă incitantă trezește întotdeauna interesul copiilor. Conținuturile învățării sunt organizate interdisciplinar și trans-

disciplinar pe *domenii experiențiale / de cunoaștere*, iar activitățile de învățare sunt desfășurate într-o manieră integrată.

O astfel de proiectare necesită în schimb un efort permanent din partea educatorului pentru a proiecta și organiza activitățile. Prezentăm în cele ce urmează un model de proiectare integrată, unde este vizualizată corelarea domeniilor de cunoaștere cu domeniile de dezvoltare (*Figura 1*).

Prezentăm mai jos o proiectare integrată pe o temă *cross-curriculară*, unde arătăm **corelarea domeniilor de cunoaștere cu domeniile de dezvoltare**.

Trăsătura definitorie a tipului de curriculum în măsură să producă esențializarea este *transdisciplinaritatea* care devine criteriul semnificativ în selecționarea și, mai ales, în organizarea conținuturilor; întrucât logica internă a dezvoltării științei manifestă aceste tendințe de unificare și integrare a diferitelor conținuturi.

Elementul central al acestui model este subiectul proiectului tematic **Legumele vesele** (perioada – o săptămână) cu obiectivele de referință și cele operaționale, iar *detalierea experiențelor de învățare se face, la un prim nivel pe domenii de cunoaștere prevăzute în metodologia programelor de educație timpurie. La un al doilea nivel de proiectare sunt considerate experiențele de formare (cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, comportamente, premise de competențe), pe diverse domenii de dezvoltare.*

Sintetizând cele relatate putem afirma că activitățile integrate transdisciplinare abordează o temă generală din perspectiva mai multor arii curriculare, oferind astfel o imagine cât mai complexă a temei respective. Prin intermediul acestor activități se urmărește atingerea obiectivelor de referință a tuturor domeniilor de dezvoltare într-un context integrat.

Organizarea integrată a cunoștințelor prin diverse metode: *învățarea prin cooperare, învățarea experiențială, învățarea semnificativă* este o strategie modernă, iar conceptul de *activitate integrată* se referă la o activitate care vizează antrenarea de abilități disciplinare și/sau transferabile, oferind copiilor ocazii de comunicare, cooperare, utilizare a unor surse variate de informații, investigație, experimentare, identificare de soluții, testare de ipoteze etc.

De multe ori se fac însă confuzii între conceptele de *organizare interdisciplinară* și *organizare*

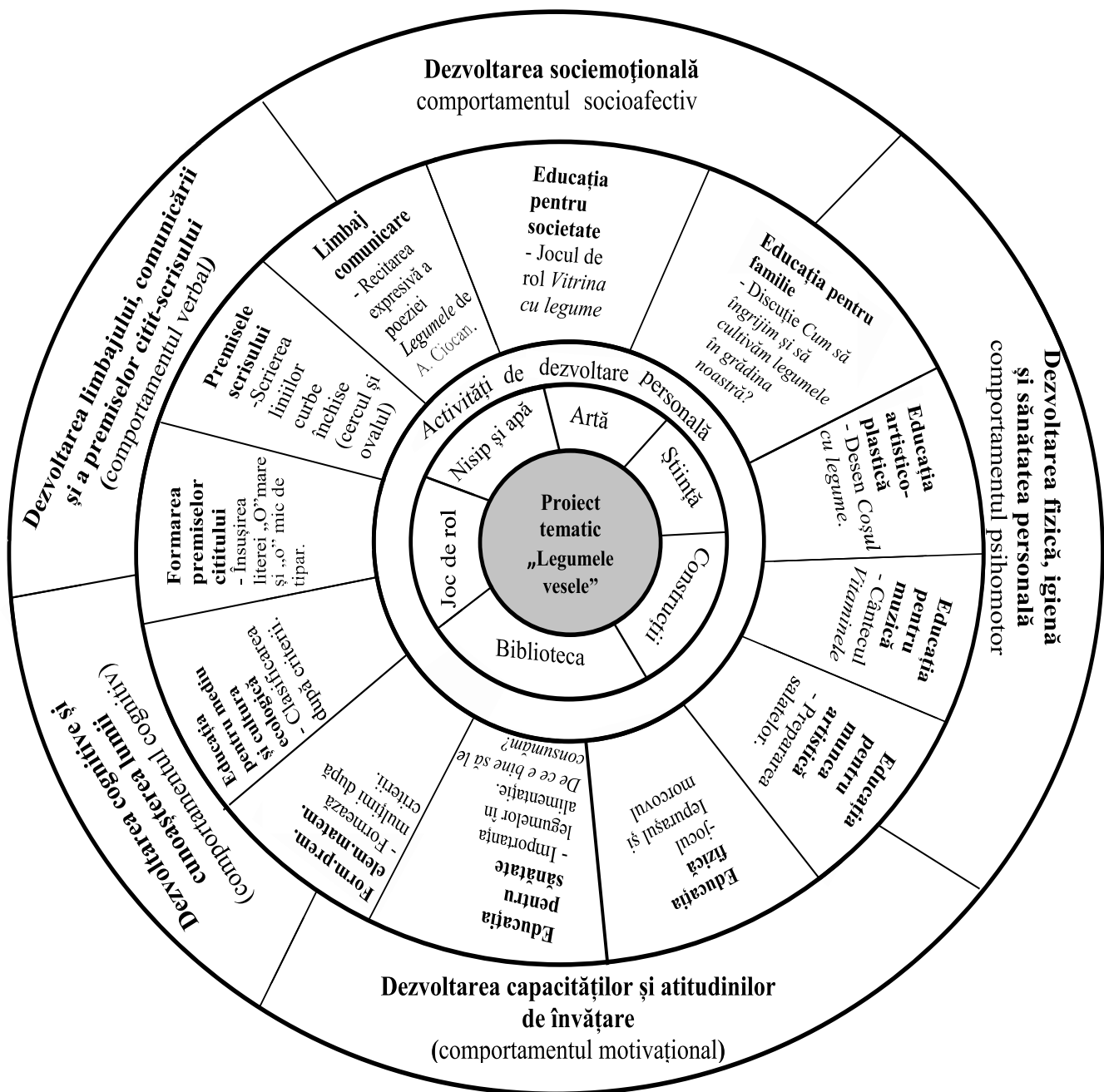


Figura 1. Modelul integrării curriculare ramificate (adaptat după M. Stanciu) [9]

integrată. Din punctul de vedere al cunoașterii, deosebirea dintre cele două constă în aceea că *interdisciplinaritatea* identifică o componentă a mediului pentru organizarea cunoașterii, în timp ce *integrarea* ia ca referință o idee sau un principiu integrator care transcende granițele diferitelor arii curriculare și grupează cunoașterea în funcție de noua perspectivă, respectiv temă.

Printr-un efort transdisciplinar, procesul de învățământ trebuie să valorizeze, din punct de vedere educativ, întreaga realitate înconjurătoare a copilului, oferindu-i acestuia o varietate de situații educative favorizante, dar și permițând realizarea sintezelor, sesizarea dinamicii lumii văzute ca un tot, ca un întreg, formate din sisteme și subsisteme interdependente. Printr-o abordare globalistă li se

oferă copiilor cât mai multe situații pentru ca aceștia să ajungă la o riguroasă sistematizare a materiei, la corelarea și concentrarea logică a cunoștințelor în jurul unui sistem redus ca volum, dar esențial, de noțiuni, de legi, de principii fundamentale. Altfel spus, accentul este pus pe codurile de referință și interpretare.

Această abordare va determina ca la sfârșitul activității copiii să dobândească premise de competențe specifice fiecărui domeniu de dezvoltare. Ei învață să lucreze în echipă, să fie creativi având posibilitatea de a se exprima liber. Realizarea acestui proiect contribuie la unitatea procesului instructiv educativ, la formarea unei personalități cu o cultură vastă.

Printre **avantajele utilizării curriculumului integrat** se pot enumera [7]:

- învățarea e bazată pe *metoda de proiect*;
- aduce un plus de calitate cunoștințelor, acestea fiind dobândite profund și pe o perioadă de timp îndelungată (copiii identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte dintre temele abordate în grădiniță și cele din afara ei);
- conținuturile pot fi parcurse într-o logică și consecutivitate;
- *învățarea prin cooperare*, care presupune dezvoltarea relațiilor interpersonale, prin realizarea unei comunicări deschise cu colegii grupului, acceptarea opiniei celorlalți, dar și dezvoltarea intrapersonală, deoarece copiii devin mai responsabili în procesul învățării;
- *învățarea activă*, ce are la bază utilizarea metodelor de predare active, activ-participative, interactive;
- *învățarea experiențială* se organizează prin joc și experiențe manipulative;
- *învățarea semnificativă* permite cadrului didactic să construiască portretul individual al fiecărui copil, cu laturile lui forte, interesele, abilitățile și nevoile acestuia;
- aplicarea inteligențelor multiple în procesul educațional;
- promovarea atitudinilor pozitive;
- cadrul didactic devine un facilitator al activităților desfășurate (mai mult decât o sursă de informații);
- implicarea comunității în activitățile educative, prin realizarea de parteneriate educaționale.

Curriculumul integrat este astfel conceput, încât să permită cadrelor didactice libertatea de a alege

modul de organizare a activității de învățare în raport cu experiența, tactul pedagogic și mijloacele de învățământ de care dispun, și particularitățile individuale și ale grupului de copii.

Indiferent de nivelul de integrare la care se situează o experiență de învățare sau alta, indiferent de încadrarea într-o categorie sau alta, *proiectarea integrată a curriculumului* și organizarea în consecință a procesului de învățare se centrează pe principiul învățării prin descoperire, principiu bazat pe *o viziune holistică și constructivistă* asupra lumii înconjurătoare, ceea ce implică:

1. Opțiunea pentru o strategie „totală” completă de planificare a curriculumului, care presupune:
 - un maxim de coordonare între diferitele etape ale procesului educațional;
 - cooperarea efectivă între persoanele implicate, aflate la diferite paliere ale deciziei.
2. Anumită înțelegere a copilului, considerat un întreg, o ființă unitară, complexă și de aceea curriculumul nu se poate adresa separat unui aspect sau altuia al dezvoltării copilului, ci să-l privească în integralitatea sa.
3. Elementul sau fenomenul luat ca obiect al cunoașterii nu are o stare finită; el se construiește și se reconstruiește pe parcursul investigației sale, se articulează permanent, prinde formă odată cu acțiunea de explorare.
4. Învățarea autentică este aceea care promovează și sprijină construirea activă a sensului pentru copii, este un demers de descoperire și construire a propriei cunoașteri, a propriilor structuri cognitive de către copii.

Finalitățile educaționale trebuie să fie selectate din listele cu obiective de referință ale domeniilor de dezvoltare, iar premisele de competențe prevăzute de-a lungul desfășurării activității vor constitui un set unitar și restrâns de cinci comportamente (*psihomotor, socio-afectiv, verbal, cognitiv, motivațional*) cu referire directă la experiențele de învățare vizate.

În acest context, enunțăm următoarele **finalități educaționale**, aranjate într-o consecutivitate după **domeniile de dezvoltare** (S. Cemortan) [2; 3]:

DEZVOLTAREA FIZICĂ, SĂNĂTATE ȘI IGIENĂ PERSONALĂ

formarea comportamentului psihomotor constă în formarea deprinderilor elementare în cadrul activităților de citit și scris, de muncă-artis-

tică, de desen, de educație fizică. Pentru aceasta vor fi efectuate multiple exersări în cadrul activităților integrate și în centrele respective. Ei trebuie să aibă o anumită pregătire pentru școală în coordonarea mișcărilor și a acțiunilor săvârșite în modelul nostru al copilului.

DEZVOTAREA SOCIO-EMOȚIONALĂ

formarea comportamentului socio-afectiv constă în înțelegerea și stima față de colegi, educator în cadrul procesului educațional și față de părinți, rude în mediu familial; pregătirea copilului pentru noul statut social – cel de școlar, respectându-se *interesele, atitudinile, valorile, aprecierea personală și adaptarea lui* în diferite situații, punându-se accentul pe *individualitatea copilului*.

Stimularea formării unor comportamente sociale este cea dintâi consecință a desfășurării activității integrate într-o manieră bine gândită și cu aspect educativ. Fiecare comportament se formează din confruntarea copilului cu situații și cerințe care în totalitatea lor declanșează comportamentul cerut de societate.

Conform normelor vieții sociale, regulile comportării stabilite pentru copiii preșcolari după conținut se referă la igiena personală, la atitudinea față de semenii și adulții, față de muncă și diferite obligații, atitudinea față de obiecte și jucării. La crearea acestor situații propice în formarea comportamentului social este necesar ca educatoarea să țină seama de anumite condiții: să elaboreze un conținut adecvat pentru fiecare situație, să țină seama de particularitățile de vârstă, de dificultățile ce trebuie depășite în condiții normale. Situațiile să fie percepute de copil ca fiind foarte importante și necesare.

Formarea comportamentului afectiv constă în capacitatea de a-și exprima trăirile, experiențele personale, de a transpune în cuvinte ceea ce simte, de a da o formă verbală emoțiilor și situațiilor afective, este cea care ajută copilul să-și structureze afectele, să valorifice resursele sale și să le folosească mai târziu în povestirea orală și în realizarea compunerilor. Activitățile în care copiii învață să numească emoțiile, să le descrie, să le diferențieze ajută la dezvoltarea capacității de expresie și apariția fenomenului de empatie, de apropiere față de ceea ce simte celălalt.

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI COMUNICĂRII, A PREMISELOR CITIT-SCRIS

formarea comportamentului verbal constă în achiziționarea de către copii a deprinderilor de a comunica cu semenii, de a lucra în grup, de a participa în cadrul jocurilor cu valoare educativă.

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI CUNOAȘTEREA LUMII

formarea comportamentului cognitiv constă în capacitatea copilului de a-și concentra atenția în activitate, în formarea reprezentărilor și a unor cunoștințe despre mediul ambiant (important este nu volumul lor, ci calitatea lor), în formarea abilităților de receptare, prelucrare, evaluare a ideilor de judecată, de soluționare a problemelor, de înțelegere a regulilor și conceptelor noi, de previziune și de vizualizare a posibilităților și consecvențelor.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR ȘI ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE

formarea comportamentului motivațional constă în formarea motivelor sociale de conduită și de activitate educativ-instructivă, specifică vârstei de 6-7 ani, deoarece comportarea copilului este mult mai conștientă. În cadrul activităților manifestă calități noi: străduința, perseverența, independența etc., la baza cărora, după cum menționa *L. Bojovici*, „... stau sistemele motivelor stabilite ce apar în procesul vieții și educației...”. Sfera motivațională a copilului se schimbă împreună cu modificarea personalității lui, a activității și modului de realizare a ei.

În concluzie, menționăm că varianta de proiect *Curriculumul Național de Educație Timpurie* promovează conceptul de dezvoltare integrată a copilului. Astfel, în planul profunzimii și consolidării cunoștințelor, deprinderilor, abilităților dobândite printr-o atare abordare, plusul calitativ este evident: cei care învață integrat informațiile identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte, dintre temele abordate în instituția preșcolară și cele în afara ei, baza integrată a cunoașterii conduce la o mai rapidă reactivare a informațiilor, timpul de parcurgere a curriculumului este sporit. În planul relațiilor interpersonale apar următoarele avantaje: integrarea curriculară și, în special, metoda proiectelor încurajează comunicarea și rezolvarea sarcinilor de lucru prin cooperare, în timpul derulării proiectelor se dezvoltă un „sens al comunicării” și o perfecționare implicită a modurilor de grupare, copii devin mai angajați și mai responsabili în procesul învățării, curriculumul integrat promovează atitudini pozitive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bolboceanu A., Coroi, E., Cemortan S. *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. Chișinău, Cartier, 2008;
2. Cemortan S. *Curriculum preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*. Chișinău, Epigraf SRL, 2000;
3. Cemortan S. et al. *Metodologia proiectării procesului educației la copii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare*. Chișinău, IȘE (Tipogr. Print-Caro SRL), 2011;
4. Chiș V. *Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației*. Editura Eikon, 2009;
5. Colceriu L. *Metodica predării activității instructiv-educative în grădinițe. Detalierea temelor pentru definitivat conform programei valabile din 2008*. 2010. Disponibil la: <https://examentitulazare.blogspot.md/2016/11/metodica-predarii-activitatii.html>
6. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău, Litera educațional, 2002;
7. *Curriculum național de educație timpurie*. Chișinău, 2016. / *Proiect*/ Disponibil la: <http://particip.gov.md/...ro3125>;
8. *Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară*. Ministerul Educației al R. Moldova. Ediția a II-a. Chișinău, Tipografia Vite-Jesc, 2014;
9. Glava A., Glava C. *Introducere în pedagogie preșcolară*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002;
10. Hainaut L.D. *Interdisciplinaritatea și integrarea. Probleme de organizare a conținuturilor//programe de învățământ și educație permanentă*. Pedagogia sec. XX, București, E.D.P., 1981;
11. Munteanu C., Munteanu E. *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Iași, Polirom, 2009;
12. Pregher E. *Curriculum psihopedagogic universitar: principii și criterii de integrare*. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2002;
13. Stan L. *Pedagogia preșcolarității și școlarității mici*. București, Editura Polirom, 2014;
14. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. Experți naționali: A. Bolboceanu, C. Cincilei; expert intern.: M. Ionescu; Chișinău, Imprint Star, 2010;
15. Tomșa Gh. (coord.) *Psihopedagogie preșcolară și școlară*. București, Editura Coresi, 2005.

.....●

Recenzenți: Valentina PASCARI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.
Ion ACHIRI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

POLITICI EDUCAȚIONALE

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

CURRICULUM
PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ
MATEMATICA APLICATIVĂ

Clasa a IX-a

Coordonator:

ION ACHIRI, *dr., conf. univ.*, Institutul de Științe ale Educației

AUTORI:

Ion Achiri, *doctor, conferențiar universitar*, Institutul de Științe ale Educației;

Valentina Ceapa, *consultant superior*, Ministerul Educației;

Roman Copăceanu, *profesor, grad didactic superior*,
Liceul Teoretic „Ștefan Holban”, s. Cărpineni, r-nul Hâncești;

Alexei Cotelea, *profesor, grad didactic superior*,
Liceul Teoretic „M. Sadoveanu”, or. Călărași.

PRELIMINARII

Interesul și motivația elevului pentru studierea matematicii este o problemă educațională ce necesită soluționare. Matematica **trebuie** să devină o disciplină interesantă pentru elevi. Curriculumul la disciplina opțională „*Matematica aplicativă*” pentru clasa a IX-a reprezintă instrumentul didactic și documentul normativ ce descrie condițiile învățării și performanțele de atins, exprimate în competențe, subcompetențe, conținuturi și activități de învățare și evaluare.

Prezentul curriculum este parte componentă a Curriculumului Național, fiind destinat profesorilor care vor preda această disciplină la treapta gimnazială de învățământ.

Orice disciplină din categoria opționalelor se adaugă la curriculumul obligatoriu și constituie o extindere a traiectului educațional, raliindu-se la competențele-cheie prevăzute de Codul Educației [1]. Matematica este considerată una dintre cele mai dificile discipline pentru majoritatea elevilor. Misiunea profesorului este de a face disciplina mai interesantă, mai atractivă, descoperind împreună cu elevii frumusețea și tainele acesteia. Acest deziderat poate fi realizat în cadrul disciplinei opționale „*Matematica aplicativă*”, care – sperăm – va stimula învățarea și aplicarea matematicii cu plăcere și interes de către elevi.

Administrarea disciplinei

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținut pe clase	Nr. de ore pe an
Opțională	<i>Matematică și Științe</i>	Clasa a IX-a	20	34

I. CONCEPȚIA DIDACTICĂ A DISCIPLINEI OPȚIONALE

Disciplina opțională „*Matematica aplicativă*” are ca prioritate formarea competențelor necesare pentru a facilita conștientizarea ponderii aplicării matematicii în diverse domenii. Studiarea variatelor aplicații ale matematicii în diverse contexte/ situații reale și/sau modelate va intensifica interesul elevilor pentru matematică ca știință, va stimula lucrul în echipă, va „umaniza” procesul de studiere a matematicii, va demonstra caracterul aplicativ al matematicii.

Disciplina „*Matematica aplicativă*” este orientată spre:

- ✓ formarea și dezvoltarea interesului elevilor pentru matematică;
- ✓ informarea elevilor din clasa a IX-a cu variate oportunități de aplicare a matematicii în diverse domenii – literatură, arte, tehnică, economie, în cotidian etc.;
- ✓ asigurarea învățării matematicii prin intermediul activităților atractive, care pot fi inițiate sub diferite forme: jocuri de rol, realizarea proiectelor, analiza studiilor de caz etc.;
- ✓ formarea și dezvoltarea abilităților de a aplica cele studiate în situații reale și/sau modelate.

Proiectarea curriculumului disciplinei opționale este fundamentată pe următoarele principii:

- *respectarea particularităților de vârstă a elevilor;*
- *asigurarea caracterului intra-, inter-, pluri-, transdisciplinar al matematicii;*
- *centrarea pe aspectul formativ;*
- *asigurarea continuității studierii matematicii;*
- *centrarea pe aspectul aplicativ al matematicii;*
- *axarea pe rezultatele finale – competențele specifice.*

Procesul educațional realizat la disciplina opțională va fi direcționat spre formarea competenței școlare: „**Competența școlară** este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații.” [- Competența de a învăța să înveți;

- Competențe de comunicare în limba română;
- Competențe în matematică, științe și tehnologie;
- Competențe digitale;
- Competențe sociale și civice;
- Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă.

III. COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE PRIORITARE PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ:

- Competențe de a comunica într-un limbaj științific argumentat.
- Competențe de a dobândi, a stăpâni și a aplica cunoștințe fundamentale din domeniile Matematică, Științe și Tehnologii în coraport cu nevoile sale.
- Competențe de a-și proiecta activitatea, de a vedea rezultatul final, de a propune soluții de rezolvare a situațiilor-problemă din diverse domenii.
- Competențe de a utiliza în situații reale instrumentele cu acțiune digitală.
- Competențe de a colabora în grup/echipă, a preveni situații de conflict și a respecta opiniile semenilor săi.
- Competențe de gândire critică asupra activității sale în scopul autodezvoltării continue și autorealizării personale.
- Competențe de a se adapta la condiții și situații noi.

IV. COMPETENȚELE SPECIFICE ALE DISCIPLINEI OPȚIONALE:

1. *Aplicarea noțiunilor matematice, a terminologiei, a notațiilor și a modelelor matematice studiate în diverse contexte.*
2. *Utilizarea achizițiilor matematice dobândite în rezolvarea problemelor din diverse domenii.*
3. *Explorarea, investigarea unor probleme, situații-problemă reale și/sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii.*
4. *Rezolvarea prin diverse forme de cooperare a problemelor, situațiilor-problemă în diverse contexte.*

V. REPARTIZAREA TEMELOR PE CLASE ȘI PE UNITĂȚI DE TIMP

Clasa	Temele	Nr. de ore
a IX-a	Matematica în literatură și arte	14
	Matematica în tehnică și economie	20
		Total: 34 ore

**Notă: Repartizarea timpului s-a efectuat reieșind din 1 oră pe săptămână.*

VI. SUBCOMPETENȚE, CONȚINUTURI, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE
Clasa a IX-a

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
<p>1.1. Identificarea noțiunilor matematice studiate în diferite domenii.</p> <p>1.2. Citirea și scrierea numerelor după diverse caracteristici.</p> <p>1.3. Aplicarea operațiilor matematice studiate în diverse domenii și contexte.</p> <p>1.4. Completarea succesiunii de numere după anumite reguli identificate sau date.</p> <p>1.5. Identificarea în diverse enunțuri și aplicarea terminologiei matematice, a notațiilor studiate în situații reale și/sau modelate.</p> <p>1.6. Rezolvarea problemelor de matematică selectate din diverse domenii.</p> <p>1.7. Transpunerea unor situații reale și/sau modelate în limbaj matematic, rezolvarea problemei obținute și interpretarea rezultatului.</p> <p>1.8. Elaborarea și realizarea unor proiecte ce includ aplicarea modelelor matematice studiate.</p> <p>1.9. Justificarea unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurgând la argumentări.</p> <p>1.10. Comunicarea în cadrul activităților de învățare în grup.</p>	<p>I. Matematica în literatură și arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematica în operele lui M. Eminescu. • Matematica în operele lui Ion Creangă. • Probleme de matematică propuse de I. Creangă. • Matematica în operele lui V. Alecsandri. • Gheorghe Asachi și „Prima carte moldovenească de geometrie”. • Secțiunea de aur în arte. • Secțiunea de aur în biologie. • Secțiunea de aur în mediul înconjurător. • Probleme distractive. 	<p>Exerciții și sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificare a noțiunilor matematice în operele lui M. Eminescu; - identificare a noțiunilor matematice în operele lui I. Creangă; - identificare și rezolvare a problemelor matematice din operele lui V. Alecsandri; - rezolvare a problemelor identificate în operele lui I. Creangă, V. Alecsandri, Gh. Asachi; - identificare și aplicare a secțiunii de aur în arhitectură; - identificare și aplicare a secțiunii de aur în operele de artă; - identificare și aplicare a secțiunii de aur în mediul înconjurător; - determinare a secțiunii de aur în corpul uman; - realizare a proiectelor privind aplicațiile matematicii în diverse domenii; - transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj matematic, rezolvare a problemei obținute și interpretare a rezultatului; - rezolvare a problemelor de matematică selectate din diverse domenii; - justificare și argumentare a rezultatelor obținute. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; modelarea; metoda proiectelor; studiul de caz, cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia; contraexemplul; matricea de asociere; explozia stelară (<i>starbursting</i>) etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea inițială; evaluarea formativă; evaluarea finală; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe orale, scrise, practice, grafice; investigația; metoda proiectelor etc.</p>
<p>2.1. Explorarea, investigarea și transpunerea unor situații reale și/sau modelate în limbaj specific algebrei, geometriei, trigonometriei, analizei matematice, statisticii, probabilităților și rezolvarea problemei obținute.</p> <p>2.2. Identificarea în diverse enunțuri și utilizarea terminologiei și notațiilor specifice matematicii în contexte variate.</p> <p>2.3. Stabilirea conexiunilor logice dintre matematică și alte domenii, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>2.4. Elaborarea și realizarea unor proiecte ce includ aplicarea modelelor matematice studiate.</p> <p>2.5. Interpretarea prin modele matematice a unor probleme din diverse domenii.</p>	<p>II. Matematica în tehnică, economie și medicină</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicații ale funcțiilor în tehnică. • Geometria în cotidian. • Geometria în construcții. • Trigonometria în construcții. • Simetria în construcții. • Algebra în economie. • Statistica și probabilitatea în economie. • Matematica în medicină. 	<p>Exerciții și sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transpunere a unor situații reale și/sau modelate în limbaj matematic și rezolvare a problemelor obținute; - identificare și aplicare a terminologiei și notațiilor specifice matematicii în variate contexte; - stabilire a conexiunilor logice dintre matematică și alte domenii, în situații reale și/sau modelate; - identificare și aplicare a funcțiilor în diverse domenii; - rezolvare a situațiilor practice privind determinarea punctelor inaccesibile, utilizând asemănarea; - identificare și aplicare a noțiunilor geometrice în situații variate; - rezolvare a problemelor utilizând noțiunile geometrice studiate; - interpretare prin modele matematice a unor probleme din diverse domenii; - elaborare și realizare a unor proiecte ce includ aplicarea modelelor matematice studiate; - evaluare și analizare a rezolvării problemei în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor;

<p>2.6. Identificarea elementelor cunoscute ale figurilor și corpurilor geometrice și aplicarea lor la calcularea perimetrelor, ariilor și volumelor.</p> <p>2.7. Evaluarea și analizarea rezolvării problemei în contextul corectitudinii, al simplității, al clarității și al semnificației rezultatelor.</p> <p>2.8. Organizarea și reprezentarea datelor de tip cantitativ și calitativ din diverse domenii, utilizând elementele statisticii matematice și/sau probabilistice studiate.</p> <p>2.9. Investigarea valorii de adevăr a unei afirmații simple prin prezentarea unor exemple, contraexemplu.</p> <p>2.10. Justificarea unui rezultat sau demers, susținerea propriilor idei și viziuni, recurând la argumentări.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - organizare și reprezentare a datelor de tip cantitativ și calitativ din diverse domenii, utilizând elementele statisticii matematice și/sau probabilistice studiate; - investigare a valorii de adevăr a unei afirmații simple prin prezentarea unor exemple, contraexemplu; - justificare a unui rezultat sau demers, susținere a propriilor idei și viziuni, recurând la argumentări. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritmizarea; activitatea în grup; studiul de caz, cu aplicații pe teren; jocuri didactice; analogia; contraexemplu; conexiuni intra- și interdisciplinare; lucrări practice; turul galeriei etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă, evaluarea finală; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe scrise; lucrări practice pe teren; proiectul; investigația etc.</p>
---	--	---

VII. SUGESTII METODOLOGICE

Disciplina opțională „*Matematica aplicativă*” va fi predată amplificând aspectul interactiv al didacticii, care presupune plasarea elevului în centrul procesului educațional. Tehnologiile didactice aplicate vor contribui la dezvoltarea gândirii critice și formării unei atitudini pozitive a elevilor pentru matematică. În activitatea didactică profesorii vor ține cont de faptul că „**Interesul pentru matematică se naște și se dezvoltă odată cu înțelegerea tot mai clară și cu pătrunderea tot mai adâncă în lumea adevărilor ei.**” (S. Stoilov).

Matematica este pretutindeni în jurul nostru. Misiunea profesorului este s-o reliefeze – în comun cu elevii – și să-i convingă pe aceștia să studieze conștient matematica pentru a o aplica în diverse contexte. Predarea-învățarea matematicii trebuie să creeze condiții favorabile antrenării elevilor pe calea căutărilor, cercetării, care să favorizeze învățarea prin problematizare și descoperire. Este necesară crearea unor condiții pentru transferul achizițiilor matematice dobândite și conștientizate în diverse domenii, inclusiv în cotidian. În măsura posibilităților, orele de matematică vor fi asistate de TIC.

Evaluările realizate în cadrul disciplinei opționale se vor axa pe principiul pozitiv al evaluării: **Evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește.** Tehnologiile de evaluare vor include prioritar metode precum **metoda proiectelor, evaluarea reciprocă, probe practice, probe grafice, investigația, autoevaluarea, evaluarea prin jocuri didactice cu aspect evaluativ** etc. Evaluările realizate la disciplina opțională vor include itemi, sarcini, rezolvarea cărora necesită conexiuni interdisciplinare. În cadrul evaluărilor realizate accentul se va pune nu pe cunoștințe și capacități separate, ci pe formarea de competențe. Important este ca evaluările realizate să fie **obiective**.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova.* În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634.
2. *Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum național.* Studii de politici educaționale. Chișinău, IPP, 2015.

3. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Curriculum Național. Matematica. Curriculumul pentru învățământul gimnazial (clasele a V-a – a IX-a)*. Chișinău, S.n. (F.E.–P. „Tipogr. Centrală”), 2010.
4. Achiri I. *Jocuri didactice la matematică*. Chișinău, Editura Lumina, 1990.
5. Cindrea I.A. *MATEMATICA, de drag. Ecuații și sisteme de ecuații*. București, Compania, 2001.
6. Dăncilă I. *Matematica gimnaziului între profesor și elev*. București, Editura Corint, 1996.
7. Depman I. *În lumea cifrelor*. Chișinău, Editura Lumina, 1976.
8. Enescu A., Mihaescu D. *Elemente de calcul financiar*. București, Editura CERMAPRINT, 2005.
9. Martinov A. *Frumusețe matematică*. București, Editura SIGMA, 2011.
10. Petrov V.A. *Predarea matematicii în școala sătească*. Chișinău, Editura Lumina, 1988.
11. Săvulescu D. *Matematică pentru evaluarea națională*. București, Art, 2010.
12. Виленкин Н.Я. *Функции в природе и технике*. Москва, Просвещение, 1985.
13. Гик Е.Я. *Шахматы и математика*. Москва, Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1983.
14. Терешин Н.А. *Прикладная направленность школьного курса математики*. Москва, Просвещение, 1990.
15. www.didactic.ro
16. www.math.md/school

●.....●

Recenzenți: Victor RAISCHI,
lector universitar, IȘE.
Rodica POSTU, profesoară,
grad didactic superior,
L.T. "Miguel de Cervantes",
mun. Chișinău

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

CURRICULUM
PENTRU DISCIPLINA OPȚIONALĂ
MATEMATICA ÎN COTIDIAN

Clasele I-a – a IV-a

Coordonator:

ION ACHIRI, *dr., conf. univ.*, Institutul de Științe ale Educației

AUTORI:

Ion Achiri, *doctor, conferențiar universitar*,

Institutul de Științe ale Educației;

Doina Todorov, *învățător, grad didactic doi*,

Instituția Publică Liceul Teoretic „Tudor Vladimirescu”, mun. Chișinău.

PRELIMINARII

Interesul și motivația elevului pentru studierea matematicii este o problemă educațională ce necesită soluționare. Curriculumul la disciplina opțională „*Matematica în cotidian*” pentru clasele I-a – a IV-a reprezintă instrumentul didactic și documentul normativ ce descrie condițiile învățării și performanțele de atins, exprimate în competențe, subcompetențe, conținuturi și activități de învățare și evaluare.

Prezentul curriculum este parte componentă a Curriculumului Național, fiind destinat cadrelor didactice care vor preda această disciplină la treapta primară de învățământ.

Orice disciplină din categoria opționalelor se adaugă la curriculumul obligatoriu și constituie o extindere a traiectului educațional, raliindu-se la competențele-cheie prevăzute de Codul Educației [1]. Extinderea curriculumului de bază în direcția unor discipline opționale noi marchează o nouă etapă în realizarea educației centrate pe elev.

Matematica este considerată una dintre cele mai dificile discipline pentru majoritatea elevilor. Misiunea învățătorului/ cadrului didactic este de a face matematica mai atractivă, descoperind împreună cu elevii frumusețea și tainele acesteia în viața cotidiană. Ținem să accentuăm valoarea formativă a jocurilor didactice ca una dintre cele mai propice metode didactice și interactive la vârsta școlară mică, dar și necesității rezolvării problemelor / situațiilor-problemă și compunerea de probleme legate de viața cotidiană, ce constituie o premisă reală pentru sporirea rolului formativ al instruirii matematice primare în strânsă corelație cu celelalte discipline de învățământ. Acest deziderat poate fi realizat în cadrul disciplinei opționale „*Matematica în cotidian*”, care, sperăm, va stimula învățarea matematicii cu plăcere și interes de către elevi.

Administrarea disciplinei

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Nr. de unități de conținut pe clase	Nr. de ore pe an
Opțională	<i>Matematică și Științe</i>	Clasa a I-a	20	33

Opțională	<i>Matematică și Științe</i>	Clasa a II-a	19	33
Opțională	<i>Matematică și Științe</i>	Clasa a III-a	18	33
Opțională	<i>Matematică și Științe</i>	Clasa a IV-a	18	33

I. CONCEPȚIA DIDACTICĂ A DISCIPLINEI OPȚIONALE

Scopul major al educației matematice la treapta primară de învățământ vizează formarea competențelor specifice matematice, necesare pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului, care îi vor asigura premisele integrării școlare la următoarea treaptă de învățământ și ale integrării lui sociale și profesionale de perspectivă. Premisele date constituie reperatele cursului opțional „*Matematica în cotidian*”, la nivelul ariei curriculare „*Matematică și Științe*”, destinat elevilor claselor I-IV.

Acest curriculum are drept obiectiv crearea condițiilor favorabile fiecărui elev de a asimila materialul într-un ritm individual, de a-și transfera cunoștințele acumulate dintr-o zonă de studiu în alta.

Valoarea formativă a disciplinei: formarea și dezvoltarea capacităților elevilor de a reflecta asupra lumii, de a formula și rezolva probleme pe baza relaționării cunoștințelor din diferite domenii, precum și la înzestrarea cu un set de competențe, valori și atitudini menite să asigure o cultură generală optimă.

Proiectarea curriculumului disciplinei opționale este fundamentată pe următoarele **principii didactice specifice pentru învățământul matematic primar:**

- *respectarea corectitudinii științifice în condițiile determinate de accesibilitatea corespunzătoare particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;*
- *sistematizarea și asigurarea continuității studierii matematicii;*
- *însușirea conștientă și activă;*
- *unitatea dintre senzorial și rațional;*
- *studierea de la simplu la compus, de la particular la general;*
- *asigurarea caracterului inter-, pluri-, transdisciplinar al matematicii;*
- *centrarea pe aspectul formativ și dezvoltativ al interesului pentru matematică;*
- *aplicarea în diverse contexte a achizițiilor matematice dobândite;*
- *centrarea pe rezultatele finale – competențele specifice.*

Procesul educațional realizat la disciplina opțională va fi direcționat spre formarea competenței școlare: „**Competența școlară** este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații.” [- Competența de a învăța să înveți;

- Competențe de comunicare în limba română;
- Competențe în matematică, științe și tehnologie;
- Competențe digitale;
- Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
- Competențe sociale și civice.

III. COMPETENȚE TRANSDISCIPLINARE PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

- Competența de a învăța din surse diverse, independent și împreună cu alții.
- Competențe de a aplica abilitățile de bază integrate în situațiile de învățare și comunicare cotidiană.
- Competențe de utilizare a operațiilor matematice de bază și a proprietăților lor pentru a inventa soluții economice a problemelor în activitatea de învățare.
- Competențe de utilizare a resurselor informatice digitale destinate învățării și odihnei.
- Competențe de a interacționa constructiv cu oamenii din jur, pe bază de colaborare.
- Competențe de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii.
- Competențe de autorefecție, autoevaluare și autocontrol în activitatea de învățare, în relațiile cu alte persoane.
- Competențe de analiză a relației „costuri-beneficii” pentru a lua decizii în activitatea cotidiană și cea de învățare.

IV. COMPETENȚELE SPECIFICE ALE DISCIPLINEI OPȚIONALE

1. *Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații diverse.*
2. *Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate.*
3. *Rezolvarea și formularea de probleme, utilizând achizițiile matematice.*

POLITICI EDUCAȚIONALE

4. Explorarea / investigarea unor situații-problemă reale sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii.

V. REPARTIZAREA TEMELOR PE CLASE ȘI PE UNITĂȚI DE TIMP:

Clasa	Temele	Nr. de ore
I-a	Numerele în cotidian	10
	Geometria în jurul nostru	10
	Matematica în familie	13
		Total: 33 ore
a II-a	Matematica în situații familiale	13
	Matematica în meserii	10
	Geometria în cotidian	10
		Total: 33 ore
a III-a	Matematica aplicativă	13
	Geometria în construcții	10
	Matematica și tradițiile populare	10
		Total: 33 ore
a IV-a	Matematica în lumea frumosului	10
	Matematica și natura vie	10
	Matematica și creația	13
		Total: 33 ore

**Notă:* Repartizarea timpului s-a efectuat reieșind din 1 oră pe săptămână.

VI. SUBCOMPETENȚE, CONȚINUTURI, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE Clasa I-a

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
<p>1.1. Identificarea, citirea și scrierea numerelor naturale 0-100 în diferite contexte.</p> <p>1.2. Compararea și ordonarea numerelor naturale 0-100.</p> <p>1.3. Utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptelor de număr natural, adunare, scădere în diverse contexte.</p> <p>1.4. Observarea unor modele/regularități din cotidian, pentru crearea de raționamente proprii.</p> <p>1.5. Efectuarea adunării și scăderii în centrul 0-100, fără trecere peste ordin în diverse contexte.</p> <p>1.6. Completarea succesiunii de numere după anumite reguli identificate sau date.</p> <p>1.7. Transpunerea unor situații reale din cotidian/ sau modelate în limbaj matematic, rezolvarea problemei obținute și interpretarea rezultatului.</p> <p>1.8. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<p>I. Numerele în cotidian</p> <ul style="list-style-type: none"> • Povestea cifrelor. • „Casele” cifrelor. • Numere „rătăcite”. • Reconstituirea operațiilor. • Numere amuzante. • Probleme cu obiecte „utile”. • La joacă cu numere. • Ștafete cu numere. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificare a numerelor în diverse contexte; - citire și scriere a numerelor după diverse criterii; - clasificare a numerelor după anumite criterii; - selectare a informației-cheie dintr-un text; - calcul cu numere naturale; - reconstituire a operațiilor studiate; - identificare în cotidian/ desene/ imagini/ machete/ filme documentare ale elementelor respective; - identificare a regulii de construire a unui șir de simboluri sau numere; - utilizare a operațiilor studiate și proprietăților lor în diverse contexte; - rezolvare a problemelor din cotidian care conduc la utilizarea operațiilor studiate; - transpunere a unor situații în limbaj matematic și rezolvare a problemelor obținute; - interpretare a rezultatului obținut în cadrul rezolvării problemei; - justificare și argumentare a rezultatelor obținute și a tehnologiilor utilizate. <p>Metode și activități de instruire:</p> <p>metoda exercițiului; metoda jocului didactic interactiv; problematizarea; activitatea în grup; studiul de caz, cu aplicații practice; analogia; explozia stelară (<i>starbursting</i>) etc.</p> <p>Activități de evaluare:</p> <p>evaluarea formativă; evaluarea sumativă; evaluarea asistată de calculator; autoevaluarea, probe orale, scrise, practice, proiecte simple etc.</p>

<p>2.1. Recunoașterea pozițiilor relative ale unor obiecte în spațiu, în raport cu sine și cu repere fixe date.</p> <p>2.2. Identificarea formelor geometrice în modele date și în mediul înconjurător.</p> <p>2.3. Explorarea modalităților de formare, sortare, clasificare, comparare, egalizare cantitativă a unor grupuri de obiecte.</p> <p>2.4. Confecționarea unor modele de figuri și corpuri geometrice.</p> <p>2.5. Rezolvarea problemelor simple, explicând în cuvinte proprii mersul rezolvării.</p> <p>2.6. Formularea problemelor simple, pornind de la: obiecte, imagine, enunț incomplet.</p>	<p>II. Geometria în jurul nostru</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuri geometrice plane în jurul nostru. • Corpurile geometrice care ne înconjoară. • Micii constructori. • Jocul TANGRAM. • Puzzle-uri geometrice. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilizare a jocului didactic Puzzle la modelarea diverselor figuri geometrice; - activități de decupare a figurilor geometrice; - exerciții de efectuare a diverselor măsurări; - stabilire a conexiunilor logice dintre diverse noțiuni matematice și situații reale; - transfer a soluțiilor unor probleme pentru rezolvarea altora; - confecționare a unor modele de figuri și corpuri geometrice; - rezolvare a problemelor simple, explicând în cuvinte proprii mersul rezolvării; - formulare a problemelor simple, pornind de la: obiecte; imagine; enunț incomplet; - investigare a valorii de adevăr a unor afirmații simple. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritimizarea; activitatea în grup; studiul de caz, cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia; conexiuni intra- și interdisciplinare; lucrări practice; turul galeriei; modelarea etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă, evaluarea sumativă; evaluarea asistată de calculator; autoevaluarea; proiectul; investigația etc.</p>
<p>3.1. Exprimarea și compararea rezultatelor unor măsurători, utilizând unități standard de măsură: pentru masă; pentru capacitate; pentru lungime; pentru timp; monedă și unități nonstandard de măsură.</p> <p>3.2. Aplicarea operațiilor de adunare, scădere și a proprietăților acestora pentru: compunerea și descompunerea numerelor; aflarea unor numere necunoscute în exerciții; schimb de bani.</p> <p>3.3. Rezolvarea problemelor simple, explicând în cuvinte proprii mersul rezolvării.</p> <p>3.4. Formularea problemelor simple, pornind de la: obiecte; imagine; enunț incomplet; schemă; numere; exercițiu.</p> <p>3.5. Justificarea și argumentarea rezultatelor obținute și a tehnologiilor utilizate.</p>	<p>III. Matematica în familie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jocul „Unește cifrele”. • Găsește „intrusul”. • Micii cofetari. • Micii bucătari. • Micii grădinari. • Micii detectivi. • Învățăm, jucându-ne. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stabilire a relațiilor între componentele problemei pentru a găsi rezolvarea acesteia, inclusiv a testelor de logică propuse; - găsirea soluțiilor de rezolvare a anagramelor, jocurilor, problemelor simple; - restabilire a numerelor omise, a exercițiului, a expresiei; - rezolvare a problemelor din cotidian care conduc la utilizarea operațiilor studiate; - transpunere a unor situații în limbaj matematic și rezolvare a problemelor obținute; - identificare și comparare a valorilor monedelor și a bancnotelor; - compararea rezultatelor unor măsurători efectuate cu unități standard cu rezultatele unor măsurători efectuate cu unități de măsură nonstandard; - alegere a unităților de măsură adecvate pentru a măsura durate de timp; - justificare și argumentare a rezultatelor obținute și a tehnologiilor utilizate. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; jocuri didactice; analogia; compararea; competiția; explozia stelară etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă; evaluarea sumativă; evaluarea reciprocă; autoevaluarea, testarea; probe orale, scrise, grafice, practice; investigația etc.</p>

Clasa a II-a

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
<p>1.1. Localizarea unor obiecte în spațiu și în reprezentări, în situații familiale.</p> <p>1.2. Utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptelor de număr natural, adunare, scădere în diferite contexte.</p> <p>1.3. Aplicarea adunării, scăderii și a proprietăților acestora pentru: compunerea și descompunerea numerelor; aflarea unor numere necunoscute în exerciții.</p> <p>1.4. Completarea unor succesiuni de numere asociate după reguli simple, indicate sau identificate prin observare.</p> <p>1.5. Rezolvarea problemelor, justificând în cuvinte proprii etapele rezolvării.</p> <p>1.6. Formularea de probleme pornind de la: enunț incomplet; schemă; operații aritmetice; tematică.</p> <p>1.7. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<p>I. Matematica în situații familiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu și rădăcinile mele. • Jocurile mele preferate. • Șotronul matematic. • Eu și familia mea. • Jocul cu „șinte”. • „Cine știe, câștigă!” – concurs. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descriere a poziției obiectelor din spațiu, în raport cu alte obiecte; - adunare și scădere orală și în scris, comentând etapele de calcul; schimb de bani; calcul oral în lanț, cu efectuarea succesivă de adunări și scăderi; - aflare a unor numere necunoscute în exerciții, în baza încercărilor și a probelor operației; - estimare prin comparare, fără efectuarea calculelor; - continuare, completare a unor succesiuni de numere asociate după o regulă legată de adunare sau scădere; - formare a problemelor cu două operații prin înlănțuirea a două probleme simple; - rezolvare a problemelor cu două operații după algoritmul: condiția, întrebarea; schema; alegerea și justificarea operațiilor de rezolvare; răspunsul; - completare de tabele, rubricile cărora pot indica: componentele adunării sau scăderii; cuvintele-cheie ale unei probleme; - rezolvare a problemelor, justificând în cuvinte proprii etapele rezolvării; - formulare de probleme pornind de la: enunț incomplet; schemă; operații aritmetice; tematică. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritmizarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia; explozia stelară etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea inițială; evaluarea formativă; evaluarea asistată de calculator; soft-uri educaționale; testarea; probe orale, scrise, practice; investigația etc.</p>
<p>2.1. Utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptelor de număr natural, adunare, scădere, înmulțire, împărțire în diferite contexte.</p> <p>2.2. Aplicarea înmulțirii, împărțirii și a proprietăților acestora pentru aflarea unor numere necunoscute în exerciții.</p> <p>2.3. Rezolvarea problemelor, justificând în cuvinte proprii etapele rezolvării.</p> <p>2.4. Formularea de probleme pornind de la: enunț incomplet; schemă; operații aritmetice; tematică.</p> <p>2.5. Investigarea dependenței dintre cantitate, preț și cost în contexte problematice reale, legate de cumpărare-vânzare.</p> <p>2.6. Justificarea și argumentarea rezultatelor obținute.</p> <p>2.7. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<p>II. Matematica în meserii</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vizita la serviciul mamei. • Cu tatăl în atelier. • Pe șantierul de construcții. • Vizita în grădina bunicii. • Vizita în livada bunicului. • La pescuit. • La supermarket. • Proiect de grup „Munca e brățară de aur”. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rezolvare, formulare, modificare a problemelor cu 1-2 operații învățate; - aplicare a metodei de reducere la unitate în probleme simple, în două probleme simple înlănțuite, în probleme cu două operații; - investigare a unor contexte problematice reale, legate de cumpărare-vânzare, prin rezolvarea și formularea de probleme, organizarea datelor în tabele, scheme; - activități matematice instructive cu caracter ludic, utilizând tehnici antreprenoriale în contextul orientării profesionale; - stabilire a conexiunilor logice dintre diverse noțiuni matematice și situații reale; - transfer a soluțiilor unor probleme pentru rezolvarea altora; - justificare și argumentare a rezultatelor obținute. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritmizarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; vizite didactice; jocuri didactice; analogia etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe orale, scrise; investigația; proiecte simple etc.</p>

<p>3.1. Identificarea și descrierea empirică a figurilor și a corpurilor geometrice în modele date și în mediul înconjurător.</p> <p>3.2. Completarea unor succesiuni de forme geometrice asociate după reguli simple, indicate sau identificate prin observare.</p> <p>3.3. Confecționarea unor modele geometrice utilizând diverse materiale și instrumente.</p> <p>3.4. Explorarea caracteristicilor simple ale figurilor și corpurilor geometrice în contexte diferite din cotidian.</p> <p>3.5. Exprimarea și compararea rezultatelor unor măsurători, utilizând unități standard/ nonstandard de măsură: pentru lungime; pentru masă; pentru capacitate.</p> <p>3.6. Investigarea unor contexte problematice reale simple, legate de măsurări.</p>	<p>III. Geometria în cotidian</p> <ul style="list-style-type: none"> • Măsurări utilizând etaloane nonstandarde. • Construcții elementare cu rigla și alte materiale. • Jocuri de construcții cu corpuri geometrice. • Puzzle-uri geometrice. • Probleme de logică. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - efectuare a diverselor măsurări utilizând etaloane neconvenționale; - realizare a unor desene/ colaje folosind figurile geometrice învățate; - identificare a numărului de figuri geometrice plane dintr-un desen dat/ dintr-o figură geometrică „fragmentală”; - construire a unor corpuri geometrice folosind diverse materiale (<i>bețișoare, scobitori, plastilină</i> etc.); - utilizare a instrumentului geometric rigla în efectuarea construcțiilor elementare; - alcătuire a unui plan de rezolvare a problemei de geometrie în diverse contexte; - transfer a soluțiilor unor probleme pentru rezolvarea altora; - asociere a unor obiecte cu modele ale formelor geometrice; descrierea, în cuvinte proprii, a formelor geometrice; decuparea, desenarea, modelarea figurilor geometrice; - jocuri de construcții cu corpurile geometrice; - realizare a unei expoziții de fotografie având ca temă obiecte cu formă geometrică; - observare a unor succesiuni de forme geometrice, asociate după o regulă simplă, legată de formă sau poziție spațială; continuarea succesiunii prin desenarea a 1-3 elemente următoare; - investigare a unor contexte problematice reale simple, legate de măsurări. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritimizarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă; evaluarea asistată de calculator; autoevaluarea, probe orale, scrise, practice; investigația; proiecte simple etc.</p>
--	---	---

Clasa a III-a

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (<i>recomandate</i>)
<p>1.1. Utilizarea în diverse contexte a elementelor de limbaj matematic aferent conceptului de număr natural.</p> <p>1.2. Explorarea modalităților de compunere a numerelor și de descompunere zecimală a lor, folosind adunarea și scăderea.</p> <p>1.3. Completarea unor succesiuni de numere naturale asociate după reguli indicate sau identificate prin observare.</p> <p>1.4. Rezolvarea problemelor cu plan sau cu justificări, prin exercițiu.</p> <p>1.5. Formularea de probleme, pornind de la: enunț incomplet; schemă; operații aritmetice; exercițiu; tematică.</p>	<p>I. Matematica aplicativă</p> <ul style="list-style-type: none"> • Numere și semnificații ale acestora în cotidian. • Matematica la bucătărie. • Matematica la supermarket. • Matematica în jocurile din curte. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rezolvare de exerciții de tipul: „Află produsul/ câtul/ jumătatea/ sfertul/ dublul etc.”; - identificare a unor numere utilizând suport concret sau desene (<i>pizza, tort, măr, pâine, cutie de bomboane, tablete de ciocolată</i> etc.); - aflare a unor numere necunoscute în exerciții, în baza regulilor de aflare a componentelor necunoscute ale operațiilor și a probelor; - utilizare a simbolurilor ($<$, \leq, \geq, $>$, $=$) pentru compararea unor numere sau a rezultatelor unor operații aritmetice; - estimare prin comparare, fără efectuarea calculelor, a două expresii simple, care se deosebesc printr-un număr; - continuare a unor succesiuni de numere, asociate după o regulă simplă; - identificare și formulare a regulii de formare; - propunere de reguli pentru formarea unor succesiuni de numere; - rezolvare, formulare, modificare a problemelor cu 1-3 operații; - completare a unor scheme-lanțuri de calcule;

POLITICI EDUCAȚIONALE

<p>1.6. Completarea unor tabele sau scheme în care se organizează probleme, exerciții.</p> <p>1.7. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme aplicative în activități antreprenoriale. • Proiectul „Eu sunt antreprenor”. 	<p>- activități matematice cu caracter ludic, utilizând tehnici antreprenoriale în contextul orientării profesionale.</p> <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritmizarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; jocuri didactice; descoperirea; analogia; explozia stelară etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea inițială; evaluarea formativă; evaluarea asistată de calculator; soft-uri educaționale; testarea; probe orale, scrise, practice, grafice; investigația etc.</p>
<p>2.1. Identificarea și descrierea în limbaj matematic a formelor geometrice, indicate în conținuturi.</p> <p>2.2. Exprimarea, compararea, estimarea rezultatelor unor măsurători, folosind unități potrivite de măsură și transformări ale lor.</p> <p>2.3. Explorarea unor modalități elementare de organizare a rezultatelor unor observări și măsurători: tabele, desene.</p> <p>2.4. Explorarea caracteristicilor, relațiilor și a proprietăților figurilor și corpurilor geometrice identificate în diferite contexte.</p> <p>2.5. Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care presupun efectuarea a 1-3 operații aritmetice învățate asupra rezultatelor unor măsurători.</p> <p>2.6. Justificarea și argumentarea rezultatelor obținute.</p> <p>2.7. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<p>II. Geometria în construcții</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuri buclucașe. • Corpuri geometrice în construcțiile din localitate. • Probleme de logică cu figuri geometrice. • Jocul LEGO. • Probleme cu măsurători în curtea școlii. • Proiect „Eu sunt constructor”. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - asociere a unor obiecte cu formele geometrice; - identificare a elementelor formelor geometrice și a corpurilor geometrice în cotidian; - desenare a figurilor geometrice; - măsurare cu unități nonstandard, estimare și comparare a rezultatelor unor măsurători în baza percepției senzoriale; - măsurare cu instrumente și unități de măsură standard adecvate; - înregistrare în tabele a rezultatelor unor măsurători; - rezolvare, formulare, modificare a problemelor, referitoare la mărimi și măsuri; - identificare și denumire a figurilor plane; - recunoaștere în situații cotidiene/ în reprezentări a unor obiecte cu formă geometric (cub, paralelipiped, piramidă, cilindru, sferă, con); - activități matematice instructive cu caracter ludic, utilizând tehnici antreprenoriale în contextul orientării profesionale; - investigare a unor contexte problematice reale, cu caracter practic, prin integrarea achizițiilor matematice dobândite; - transfer a soluțiilor unor probleme pentru rezolvarea altora; - justificare și argumentare a rezultatelor obținute. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritmizarea; activitatea în grup; studiul de caz cu aplicații practice; jocuri didactice; analogia etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă; auto-evaluarea; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe orale, scrise, practice; investigația; proiecte simple etc.</p>
<p>3.1. Exprimarea și compararea rezultatelor unor măsurători, utilizând unități de măsură adecvate și transformări ale lor: pentru lungime (<i>cm, dm, m</i>); pentru masă (<i>kg</i>); pentru capacitate (<i>l</i>); pentru timp (<i>minut, oră, zi, săptămână, lună, an, deceniu, secol</i>); monedă (<i>ban, leu</i>).</p>	<p>III. Matematica și tradițiile populare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziua numelui. • Matematica și sărbătorile de iarnă. • „Agenda matematică” de primăvară. • Paștele... micilor matematicieni. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stabilire a conexiunilor logice dintre matematică și alte domenii, în situații reale și/sau modelate; - descoperire a unor reguli în contexte variate; - rezolvare a problemelor, utilizând principiul constructiv; - analiză, justificare și argumentare a rezultatelor obținute și a tehnologiilor utilizate; - măsurare a mărimilor, folosind: instrumente adecvate; unități de măsură potrivite, nonstandard și standard; - estimare și comparare a rezultatelor unor măsurători, în baza percepției senzoriale; schimb de bani; transformări ale orelor; compunerea și descompunerea orelor din minute;

<p>3.2. Stabilirea conexiunilor logice dintre matematică și alte domenii, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>3.3. Completarea unor succesiuni de numere naturale, asociate după reguli simple, indicate sau identificate prin observare.</p> <p>3.4. Descoperirea unor legități matematice în diverse contexte.</p> <p>3.5. Rezolvarea probleme-lor în contextul tradițiilor populare și familiale.</p> <p>3.6. Analiza și interpretarea rezultatelor obținute la rezolvarea unor probleme prin metode nonstandarde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matematica și tradițiile în familie. • Matematica în date și evenimente. 	<ul style="list-style-type: none"> - înregistrare în tabele a rezultatelor unor observări, măsurători, interpretarea datelor prin comparare, extragerea unor informații esențiale; - rezolvare, formulare, modificare de probleme, referitoare la mărimi și măsuri; - activități matematice instructive cu caracter ludic, utilizând tehnici antreprenoriale în contextul orientării profesionale. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritimizarea; activitatea în grup; studiul de caz; jocuri didactice; analogia; conexiuni intra- și interdisciplinare; lucrări grafice etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă, evaluarea finală; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe orale, scrise, grafice; investigația etc.</p>
--	---	---

Clasa a IV-a

Subcompetențe	Conținuturi	Activități de învățare și evaluare (recomandate)
<p>1.1. Exprimarea, compararea, estimarea rezultatelor unor măsurători, folosind unități potrivite de măsură și transformări ale lor.</p> <p>1.2. Explorarea unor modalități elementare de organizare a rezultatelor unor observări și măsurători: tabele, desene.</p> <p>1.3. Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care presupun efectuarea a 1-3 operații aritmetice învățate asupra rezultatelor unor măsurători.</p> <p>1.4. Rezolvarea problemelor cu 1-3 operații: cu plan sau cu justificări, prin exercițiu.</p> <p>1.5. Înregistrarea în tabele a unor date observate din cotidian.</p> <p>1.6. Organizarea datelor în tabele și reprezentarea lor grafică.</p> <p>1.7. Justificarea și argumentarea rezultatelor obținute.</p> <p>1.8. Comunicarea în cadrul acțiunilor de învățare în grup.</p>	<p>I. Matematica în lumea frumosului</p> <ul style="list-style-type: none"> • În lumea artelor frumoase. • Probleme bune și „gustoase” din arta culinară. • Minunata lume a florilor. • Matematica în timpul liber. • Proiect „Micii meșteșugari”. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - asociere a unor obiecte cu formele geometrice; identificare a elementelor formelor geometrice; desenare a figurilor geometrice; - măsurare cu unități nonstandard, estimare și comparare a rezultatelor unor măsurători în baza percepției senzoriale; - măsurare cu instrumente și unități de măsură standard potrivite; înregistrarea în tabele a rezultatelor unor măsurători; - rezolvare, formulare, modificare de probleme, referitoare la mărimi și măsuri; - activități matematice instructive cu caracter ludic, utilizând tehnici antreprenoriale în contextul orientării profesionale; - investigare a unor contexte problematice reale, cu caracter practic, prin integrarea achizițiilor matematice; - înregistrare în tabele a observațiilor din investigații; - extragere și sortare de numere dintr-un tabel, pe baza unor criterii date; - ordonare a unor evenimente/ obiecte din cotidian după anumite scale (de exemplu, după intensitate, frecvență, dimensiuni, preferințe etc.); - transfer a soluțiilor unor probleme pentru rezolvarea altora; - justificare și argumentare a rezultatelor obținute. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritimizarea; activitatea în grup; studiul de caz, cu aplicații practice; jocuri didactice; GPP, Loto Matematic etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă; evaluarea asistată de calculator; testarea; probe orale, scrise, practice; investigația; proiecte simple etc.</p>
<p>2.1. Rezolvarea problemelor cu 1-3 operații: cu plan sau cu justificări, prin exercițiu.</p>	<p>II. Matematica și natura vie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematica și plantele de cameră. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alcătuire a unui plan de rezolvare a problemei în diverse contexte; - transfer a soluțiilor unor probleme pentru rezolvarea altora;

POLITICI EDUCAȚIONALE

<p>2.2. Formularea de probleme pornind de la: enunț incomplet, schemă; operații aritmetice; exercițiu; tematică.</p> <p>2.3. Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care solicită aplicarea operațiilor și metodelor învățate.</p> <p>2.4. Investigarea valorii de adevăr a unor afirmații simple.</p> <p>2.5. Comunicarea constructivă și tolerantă în cadrul echipei/ grupului în activitățile de învățare reciprocă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matematica în livadă. • Excursia „Matematica la grădina zoologică”. • Piața „CU DE TOATE”. • Turnir de probleme din viața cotidiană. • Proiect „Micii fermieri”. 	<ul style="list-style-type: none"> - rezolvare, formulare, modificare a problemelor cu 1-3 operații; - activități matematice instructive cu caracter ludic, utilizând tehnici antreprenoriale în contextul orientării profesionale; - investigare a valorii de adevăr a diverselor afirmații; - investigare a unor contexte problematice reale, cu caracter practic, prin integrarea achizițiilor matematice; - activități comune în grup/echipă pentru îmbunătățirea comunicării eficiente/ constructive între elevi. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; algoritmizarea; activitatea în grup; studiul de caz, cu aplicații practice; jocuri didactice; GPP, turul galeriei, analogia etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă; evaluarea asistată de calculator; autoevaluarea, probe orale, scrise, practice; investigația; proiecte simple etc.</p>
<p>3.1. Formularea de probleme pornind de la: enunț incomplet, schemă, operații aritmetice, exercițiu, tematică.</p> <p>3.2. Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care solicită aplicarea operațiilor aritmetice și a metodelor de rezolvare învățate.</p> <p>3.3. Stabilirea conexiunilor logice dintre matematică și alte domenii, în situații reale și/sau modelate.</p> <p>3.4. Descoperirea unor legități matematice în diverse contexte.</p> <p>3.5. Aplicarea rezolvarea problemelor cu 1-3 operații.</p> <p>3.6. Analiza și interpretarea rezultatelor obținute la rezolvarea unor probleme prin metode nonstandarde.</p>	<p>III. Matematica și creația</p> <ul style="list-style-type: none"> • Probleme „frumoase” din meșteșugurile populare. • Concurs ... cu probleme creative din cotidian. • „Agenda” micilor matematicieni din școala noastră. • Transmitem mesaje creative! • Descoperă traseul! • Concurs – „Portretul numărului”. • Proiect „Casa mea de vis”. 	<p>Sarcini de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stabilire a conexiunilor logice dintre matematică și alte domenii, în situații reale și/sau modelate; - descoperire a unor legități matematice în diverse contexte; - interpretare a datelor prin compararea numerelor implicate, prin stabilirea de asemănări și deosebiri, prin extragerea unor informații semnificative etc.; - rezolvare, formulare, modificare a problemelor cu 1-3 operații, referitoare la mărimi și măsurări, inclusiv prin metoda figurativă și reducere la unitate; - rezolvare a problemelor, utilizând principiul constructiv și analiză, justificare și argumentare a rezultatelor obținute și a tehnologiilor utilizate; - ordonare a unor evenimente / obiecte din cotidian după anumite scale (de ex., după intensitate, frecvență, dimensiuni, preferințe etc.); - comparare a unor sume de bani compuse din monede și bancnote diferite; jocuri de utilizare a banilor; - activități matematice instructive cu caracter ludic și creatoare, utilizând tehnici antreprenoriale în contextul orientării profesionale; - analiză și interpretare a rezultatelor obținute la rezolvarea unor probleme prin metode nonstandarde. <p><i>Metode și activități de instruire:</i> metoda exercițiului; problematizarea; figurarea; algoritmizarea; activitatea în grup/ individuală diferențiată; studiul de caz; jocuri didactice; analogia; conexiuni intra- și interdisciplinare etc.</p> <p><i>Activități de evaluare:</i> evaluarea formativă, evaluarea finală; evaluarea asistată de calculator; probe orale, scrise; concursul; investigația etc.</p>

VII. SUGESTII METODOLOGICE

Disciplina opțională „*Matematica în cotidian*” va fi predată amplificând aspectul interactiv al didacticii, care presupune plasarea elevului în centrul procesului educațional. De aceea, la alegerea strategiilor și tehnologiilor didactice, învățătorul va da dovadă de flexibilitate și creativitate. Ele vor asigura o educație centrată pe elev, care contribuie la dezvoltarea gândirii critice și formării unei atitudini pozitive a elevilor pentru matematică. În activitatea didactică învățătorii vor ține cont de faptul că „**Interesul pentru matematică se naște și se dezvoltă odată cu înțelegerea tot mai clară și cu pătrunderea tot mai adâncă în lumea adevărilor ei.**” (S. Stoilov), iar „**Jocul – un impuls irezistibil prin care copilul își modelează propria-i statuie.**” (J. Chateau).

Matematica este pretutindeni în jurul nostru. Misiunea profesorului este, utilizând aspectul interactiv, s-o reliefeze – în comun cu elevii – și să-i convingă pe aceștia să studieze conștient matematica pentru a o aplica în diverse contexte. Învățătorul va selecta tehnologiile didactice și va adapta practicile educaționale în funcție de ritmul de învățare și de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Predarea-învățarea matematicii trebuie să creeze condiții favorabile antrenării elevilor pe calea căutărilor, cercetării, care să favorizeze învățarea prin joc, problematizare și descoperire. Activitățile de învățare vor fi eficiente și prin aplicarea directă a elevilor în variate activități interactive: Loto matematic, Calendar matematic, Avizul matematic, Telegrama, Gândește-Perechi-Prezintă etc. Este necesară crearea unor condiții pentru transferul achizițiilor matematice dobândite și conștientizate în diverse domenii, inclusiv în cotidian. În măsura posibilităților orele de matematică vor fi asistate de TIC.

În cadrul disciplinei opționale în învățământul primar se va implementa evaluarea criterială prin descriptorii, conform Articolului 16 al Codului Educației al Republicii Moldova [1]. Evaluarea criterială prin descriptorii în clasele primare se definește drept un proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare a particularităților individuale ale copilului pe discipline școlare [6, p. 4]. Tehnologiile de evaluare vor include prioritar: **metoda proiectelor, evaluarea reciprocă, autoevaluarea, evaluarea curentă, interactivă, bazată pe observare, chestionare, obținere de informații, evaluarea prin jocuri didactice cu aspect evaluativ** etc.

Instrumentele de lucru sau auxiliarele elevului pot fi create după un model adaptat la nivelul experienței elevilor, contribuind la motivarea elevului prin criterii bine stabilite, reglate la nivel de asigurare a unei evaluări corecte, obiective. Ele vor răspunde principiului confidențialității, pe de o parte, urmărind progresul elevului în comparație cu sine însuși și principiul transparenței, pe de altă parte, cel care oferă dovezi.

Pentru monitorizarea nivelului de achiziție a capacităților se vor utiliza evaluări orale, scrise, lucrări practice, precum și portofoliul de evaluare al elevului. *Portofoliul de evaluare al elevului* poate include: fișe de evaluare criterială, fișe de autoevaluare, fișe de evaluare reciprocă, fișe de inter-evaluare (apreciere reciprocă/ mutuală, în perechi sau în grupuri mici), grile cu descriptorii de performanță pe anumite produse; teste inițiale, teste formative, teste sumative [6, p. 38].

Evaluările realizate la disciplina opțională vor include și itemi, sarcini rezolvarea cărora necesită conexiuni interdisciplinare. În cadrul evaluărilor realizate accentul se va pune nu pe cunoștințe și capacități separate, ci pe formarea de competențe.

Important este ca evaluările realizate să fie **obiective**.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634.
2. *Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum național*. Studii de politici educaționale. Chișinău, IPP, 2015.
3. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Curriculum școlar: Clasele 1-4*. Chișinău, S.n. (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2010.
4. Dinescu R. *Matematica distractivă: Disciplină opțională pentru clasa a IV-a*. Pitești, Editura CARMINIS Educațional, 2006.
5. Dumitru Al., Dumitru V.-G. *Jocuri didactice pentru formarea și dezvoltarea unor competențe la elevii din clasele învățământului primar: clasele I și a II-a*. București, Corint Educațional, 2014.
6. Pogolșa L. (coord.), Marin M. (coord.) et al. *Evaluarea criterială prin descriptorii. Clasa I*. Ghid metodologic. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
7. Granaci L. *Educația prin joc: teorie și practică*. Ed. A 2-a, rev. și compl. Chișinău: Epigraf SRL, (F. E.-P. Tipogr. Centrală), 2010.
8. *Matematică: caiet pentru timpul liber: clasa I*. M. Bolocan, D. Buță, L. Șandor; coord.: Maria Zaharia. Ed. a 6-a. Pitești: Paralela 45, 2012.
9. Mogoș M. *Matematica: clasa a III-a: competențe și performanță: exerciții, probleme, jocuri, teste*. Ed. a 5-a, rev. Pitești: Paralela 45, 2014.

.....●
Recenzenți: Tamara Demcenco, învățător, grad didactic superior, I.P.L.T. "Alexandr Pușkin", mun. Chișinău.
Stela BALTAG, învățător, grad didactic superior,
L.T. "Ion Creangă", mun. Chișinău

DIALOGUL – UNITATE FUNDAMENTALĂ A COMUNICĂRII UMANE

Rezumat. *Actualmente comunicarea este o necesitate. Omul nu poate să nu comunice. Dialogul este cea mai importantă strategie în comunicare umană și în didactica modernă, fiindcă procesul de predare-învățare-evaluare nu are loc fără dialog.*

Cuvinte-cheie: *dialog euristic, dialog didactic, comunicare umană, act comunicativ, comunicare interpersonală, vorbire monologată, vorbire dialogată.*

Dialogul, fiind considerat unitate fundamentală a comunicării umane, este abordat în ultimele decenii în special de psiholingvistică, lingvistică, lingvistica aplicată, psihologie, sociologie și sociolingvistică, filozofie, logică și informatică. Fiind fenomen deosebit de complex și nucleul central al comunicării interumane, comportă funcții și procese psihice, printre care cea cognitivă și formativă. Concluziile studierii dialogului sunt valorificate pe sporirea eficienței dialogului în învățarea unei limbi străine sau materne, iar în activitatea de predare-învățare-evaluare a acestor limbi accentul se plasează pe dezvoltarea competenței vorbirii dialogate sau de comunicare.

Considerând dialogul ca pe unul dintre cele mai vechi mijloace de învățare a limbii, cercetările actuale situează dialogul în centrul educației demonstrând valoarea educativă a acestuia, fapt care optează pentru o relație pedagogică bazată pe dialogul axat pe persoana elevului.

Nu numai în educație, dar și în viața cotidiană, toate informațiile sunt transmise prin intermediul limbajului, atât verbal, cât și cel nonverbal. Nu intenționăm să ne referim la ambele tipuri de limbaje, ci doar la cel verbal, evidențiind rolul pe care-l deține ca instrument / ca mijloc în procesul de comunicare și, în special, în procesul dezvoltării competenței de comunicare. Atunci când se dezbate

asupra comunicării, se are în vedere transmiterea informațiilor, a mesajelor, însă o comunicare nu este, sau cel puțin nu ar trebui să fie, într-o singură direcție: de la educator la educat; educarea propriu-zisă, precizează T. Slama-Cazacu, implică atribuirea unui statut egal al celor doi parteneri, în sensul că pretinde existența răspunsului, a replicii, cel puțin ca mijloc de comunicare, a „descifrării” mesajului celuilalt: sunt presupuse atât verificarea atingerii scopului final al mesajului – receptarea lui, descifrarea corectă, circulația bilaterală a mesajelor, cât și transformarea expresiei în replică, în componentă a unei secvențe de enunțuri alternate, înlănțuite prin interpretarea mesajului precedent și prin răspunsul receptorului, prin care relația este comutată: receptorul devine emițător și invers [11, p. 22]. Astfel, schimbul de informație în cadrul unui proces de comunicare, între vorbitor și auditor, definit de aceeași cercetătoare ca dialog, este caracterizat prin legătura interacțională dintre parteneri, interesul reciproc și îndreptarea fiecăruia către ceilalți și în mod specific prin schimbul alternativ de replici, dozarea proporțională a lungimii acestora și forma lingvistică de înlănțuire sintactico-contextuală între replici [4, p. 23].

Dialogul – ca unitate fundamentală a comunicării umane, este considerat ca unul dintre cele mai vechi mijloace de învățare a limbilor străine.

Cercetările din învățământul modern demonstrează existența dorinței elevilor de a participa activ la procesul instructiv-educativ. Elevii realizează și acceptă ideea că doar acționând înveți a acționa, devenind astfel personalități puternice, capabile de a trăi și a evolua într-o lume atât de imprevizibilă și accelerată. Prin tehnica întrebărilor, utilizată de către profesor tot mai frecvent, care conduce la răspunsuri date de elevi, implică activitatea intelectuală a lor. În realizarea emiterii și receptării sunt implicate anumite procese psihice: percepția, gândirea, memoria, atenția, afectivitatea, motivația, flexibilitatea, reactivitatea, evidențiindu-se aici rolul inteligenței sociale și al competenței comunicative [5, p. 34]. Limba alimentează gândirea; gândirea nu este *un datum*, ci dimpotrivă, este rezultatul cunoașterii în procesul dezvoltării și activității de comunicare a unui individ. Astfel, dialogul este esențial în realizarea a ceea ce numim educație pentru comunicare, iar angajarea în dialog este o modalitate activă de învățare, o învățare durabilă și eficientă.

Dialogul devine, datorită stabilirii și dezvoltării relațiilor elev–elev, elev–profesor, condiția primordială în dezvoltarea optimă a elevului, pentru că personalitatea elevului se formează și în câmpul comunicării interpersonale. Dezvoltarea competențelor elevilor este un obiectiv important al școlii. Aceasta reclamă dialogul și participarea la discuții colective, acțiuni de o mare valoare formativă. Dacă profesorul dorește să dezvolte competențele de comunicare ale elevilor, el trebuie să-i implice în activitate ca parteneri activi, să-i determine să-și exprime părerile, să aprecieze contribuțiile lor aduse la soluționarea unor probleme puse în discuție [1, p. 77]. De aceea Gilbert Leroy consideră că un dialog este autentic dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate emoțiile, ideile și experiențele [6, p. 9].

G. Dumitru consideră dialogul o modalitate distinctă pentru dezvoltarea personalității elevului, deoarece absența comunicării dialogate blochează gândirea critică. Ei judecă anevoios raporturile logice între înțelesurile afirmațiilor, nu cunosc criteriile de raționare ale diverselor enunțuri, nu coroborează enunțul care se produce, argumentează nesatisfăcător validitatea și reabilitatea concluziilor gândirii proprii sau a altora [12, p. 212]. Însă prin exersarea dialogului elevii sunt nevoiți să găsească

raporturile dintre diferite puncte de vedere emise în grup, să-și contureze o concepție de ansamblu. G. Dumitru menționează că în cadrul dialogului, al schimbului reciproc de informații se realizează structura operatorie a gândirii elevilor, ele impun copilului să raționeze cu mai multă logică. Atunci când elevul este angajat într-o discuție cu altul, când are de discutat un subiect comun în grup, el trebuie să dispună de competențe operaționale vii, care sunt atât produse ale acțiunii proprii individuale, cât și efecte ale cooperării interpersonale [3, p. 36]. Aceasta se realizează datorită dialogului – o modalitate de dinamizare a celor mai frecvente structuri verbale care facilitează activitatea de vorbire, fiind produs și axat pe un schimb de întrebări și răspunsuri [2, p. 64].

Trebuie menționat că se disting două tipuri de întrebări: limitate sau închise, cuprinzătoare sau deschise. Întrebările limitate presupun și admit un singur răspuns; întrebările cuprinzătoare prevăd mai multe răspunsuri, răspunsuri dezvoltate și diverse conform capacităților, intereselor și nivelului de dezvoltare al fiecărui elev. Întrebările limitate nu oferă elevilor altă posibilitate de alegere decât între un răspuns eronat și un răspuns valabil. Astfel de întrebări reduc reacțiile elevului la căutarea răspunsului unic, prognozat și așteptat de către profesor. Însăși alegerea mijloacelor de expresie este limitată deoarece răspunsul comportă, în general, o singură frază, care este reluată, de cele mai multe ori, chiar din termenii întrebării. Din motivul că întrebarea a fost concisă, elevul își exprimă rareori punctul său de vedere pe larg. Elevul presupune, sau știe din experiență proprie, că profesorul așteaptă un răspuns limitat la o întrebare limitată. Întrebările limitate, numite de către G. Leroy întrebări înguste, încâtușează și limitează gândirea și creativitatea elevului și îl lipsește de posibilitatea de a alege, de a decide, de a crea etc. Acest tip de întrebări este ca un drum de sens unic. Calea impusă elevului, vrea el sau nu vrea, nu poate fi evitată. Succesiunea întrebărilor înguste sau limitate stimulează elevii să progreseze în înțelegerea unor cunoștințe, după o schemă prestabilită de profesor, deci elevul rămâne fără inițiativă, fără alegere, fără responsabilitate. Într-un cuvânt, lanțul întrebărilor închise jalonează mersul gândirii. Profesorul este acela care provoacă judecățile logice și succesive, cerând elevului să enunțe

teorema care justifică concluzia parțială. Dacă unii elevi contribuie la construirea raționamentului, ei o fac parțial, fără o idee clară. Aceia care intervin într-una sau alta din aceste faze de cercetare nu au un rol de inițiativă. Rolul de inițiativă este rezervat profesorului. Majoritatea elevilor mizează pe profesor, știind bine că el, profesorul, îi va conduce pas cu pas în căutarea soluției, le va aduce soluția problemei, îi va controla. Astfel elevul se obișnuiește cu pasivitatea și dependența sa față de profesor. Prin aceste întrebări profesorul impune elevilor modul său de gândire, felul său de a observa realitatea și de a o analiza. Deoarece elevul nu este antrenat în căutarea unei metode de gândire, contactul lui cu realitatea este știrbit și lipsit de o parte din efectele sale educative.

A dialoga înseamnă pentru profesor a accepta ideea de a porni de la problema pe care și-o pune elevul, chiar dacă îl determină să-și pună anumite probleme în momentul când este destul de matur ca să le rezolve, deci înseamnă să renunțe a-l face să urmărească un raționament elaborat de el, un raționament inventat de profesor, care îi este impus. Răspunsurile la întrebările concise sunt alcătuite dintr-un număr minim de cuvinte sau expresii. Uneori profesorul începe chiar el răspunsul ca să grăbească procesul. O astfel de activitate / de abordare nu evoluează niciodată spre momentul analizei. De altfel nici ritmul întrebărilor nu le permite elevilor să reflecteze la o problemă care i-ar interesa. Rezultatul acestor întrebări este evident: un dialog autentic are nevoie de libertatea alegerii propriilor interpretări; lipsa alegerii duce la o eșuare a interacțiunii dialogate [6, p. 27].

Pentru a evita un rateu al dialogului este necesar a accentua și a investiga caracterul euristic al dialogului, mai ales că acest tip de dialog poate servi drept o condiție necesară dezvoltării competențelor de comunicare. Dialogul euristic poate fi o condiție sau rezultată naturală a dialogului atunci când se urmărește dezvoltarea competențelor comunicative. Comunicarea cu ceilalți trebuie să constituie pentru orice elev o provocare continuă prin intermediul schimbului reciproc de mesaje, elevii au posibilitatea, sau trebuie să o aibă, profesorul este acea persoană care trebuie să-i ofere această posibilitate de a arăta ce și cum gândește sau simte. Schimbul reciproc de mesaje nu se limitează doar la

comunicarea ca schimb intelectual, dar și angajează personalitatea elevilor sub aspect afectiv. Pentru a modifica și a dezvolta personalitatea, a produce transformări profunde în gândire și atitudini, este obligatorie angajarea totală a elevului [1, p. 77].

Aflat într-o activitate socializată care presupune comunicarea cu profesorul și ceilalți parteneri, gândirea elevului se restructurează în grupări flexibile după ale celorlalți. Obiectivitatea, nevoia de verificare, necesitatea de a păstra sensul ideilor etc., sunt obligații și condiții ale gândirii operatorii. Ca să poată participa activ la discutarea și rezolvarea unor probleme în grup, elevii trebuie să dispună de competențe cognitive și structuri operaționale vii care sunt atât produse ale acțiunii proprii, individuale, cât și efecte ale interacțiunii sociale și ale cooperării interpersonale. Interacțiunile sociale, mai ales cele dintre indivizii de aceeași competență, au un rol deosebit în dezvoltarea lor cognitivă și socială [11, p. 36]. În viziunea autorului O. Oprea, dialogul euristic este o chestionare individuală de control, prin care profesorul se edifică asupra pregătirii unui elev pentru o anumită problemă sau asupra dezvoltării sale psihice în ansamblu. Prin acest tip de dialog elevul învață să opereze multilateral și creator propriile cunoștințe [9, p. 99]. Dialogul euristic presupune originalitate, impreviziune, creativitate, neplanificare, nestandardizare, caracter probabil și este punctul esențial în dezvoltarea competențelor de comunicare. Fapt ce vizează toate componentele comunicării: formele, conținutul, participanții etc. Cauză din care întreg parcursul unui dialog trebuie să dezvolte competențele elevilor de a aplica strategii și tactici noi, originale și imprevizibile pentru a se exprima. De regulă se aplică mai multe strategii pentru această formă de dialog, pe care și le alege profesorul [13, p. 109].

Dialogul, ca orice altă activitate, având nevoie de condiții de existență, trebuie cercetat și din acest punct de vedere. Vom enumera doar câteva condiții care fac posibile nu numai existența, dar și dezvoltarea dialogului. După unii cercetători români (Al. Crișan, T. Slama-Cazacu, O. Duțu), aceste condiții pot fi nominalizate drept reguli ale interacțiunii dialogate. Considerăm că o condiție primordială pentru realizarea unui dialog eficient este ascultarea reciprocă. Alte reguli ar fi:

- respectarea replicii interlocutorului;
- necesitatea menținerii sau schimbării temei dialogului;
- adaptarea permanentă;
- colaborarea comunicativ-interacțională;
- folosirea „structurilor fixe”;
- adaptarea permanentă a mesajului la contextul total;
- asigurarea distanței dintre parteneri în funcție de statutul și rolul lor psihosocial;
- acordul procesului de emisie și receptare cu legea referirii la organizarea contextuală [5, p. 40].

Fiecare mesaj este o succesiune de gânduri care se aseamănă cu un lanț din mai multe inele. În cazul comunicării dialogate lanțul mesajului nu poate fi programat, acesta fiind generat chiar în momentul transmiterii lui [10, p. 41].

Dialogul euristic și discuțiile în grup solicită gândirea, efortul de analiză, de interpretare, anticiparea răspunsurilor, explorarea răspunsurilor posibile, imaginația și creativitatea. Schimbul de mesaje stimulează activitatea intelectuală și îmbogățește bagajul de cunoștințe al elevilor participanți. Elevii au ocazia să învețe, în cazul dialogului euristic, nu numai de la profesor, ci și unul de la altul. Acest tip de exercițiu are implicații profunde în sfera personalității individului contribuind la dezvoltarea structurilor cognitive și a abilităților de exprimare necesare participării la viața socială.

Activitățile de predare-învățare presupun acte de comunicare destul de complexe care nu se limitează doar la schimbul de informații, ci presupun și dezvoltarea capacităților de a dialoga și de a coopera, modelarea convingerilor și opiniilor, formarea și dezvoltarea unor comportamente moral civice. Toate acestea reprezintă obiective realizabile în cadrul activităților de învățare precum conversația dirijată sau dezbateră liberă pe o anumită temă, care solicită exprimarea părerilor, a convingerilor, a sentimentelor personale. Performanțele discursive ale participanților sunt condiționate de conținutul și forma mesajelor, de respectarea exigențelor de ordine, claritate și coerență, de rigoarea argumentelor sau a demonstrațiilor etc. Dezvoltarea competențelor de comunicare permite elevilor realizarea acestor performanțe.

În virtutea lipsei situațiilor comunicative reale, procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor

străine are o structură dialogată. Situațiile conversaționale au o valoare importantă, ele conțin indicatori clari și pertinenti ai fenomenelor sociale. Dialogul didactic constituie raportul conversațional emițător – receptor, unde rolurile sunt preluate și transmise în funcție de atmosfera comunicării. Pentru asigurarea benefică a comunicării, profesorul organizează și regizează discuția, creează elementele înțelegerii dintre participanții la dialog, incită la dialog. Profesorul postmodern trebuie să ofere și să propună elevului posibilitatea de a se autocrea – autoconstrui și autodezvolta, prin acțiuni de colaborare. Raportul pe care-l plămuziește profesorul în calitate de emițător cu elevul-receptor, presupune un raport de intercondiționare și modelare reciprocă [8, p. 57].

Educarea comunicării semnifică una dintre problemele psiholingvisticii. Astfel, T. Slama-Cazacu, care a pledat pentru *educația integrală a comunicării*, subliniază raportul între comunicare și educație [12, p. 18]. Or, dezvoltarea competenței de comunicare include formarea deprinderilor de vorbire monologată și dialogată. Fiecare tip de vorbire are particularitățile sale psihologice și lingvistice. Pentru o bună organizare a actului comunicativ trebuie luat în considerare faptul că vorbirea are diverse aspecte: imitarea realității – alcătuirea unui dialog în baza cuvintelor cheie, simularea activității de vorbire în situații reale de comunicare – jocul de rol, vorbirea autentică – exprimarea opiniei de la persoana întâi. Dat fiind faptul că lecția de limba străină are drept obiectiv dezvoltarea competenței de comunicare, trebuie să tindem spre o comunicare autentică. Spre deosebire de dialog, care are un caracter de reproducere, competențele vorbirii dialogate se bazează pe modalități de producere și reproducere activă. Pentru predarea și învățarea vorbirii dialogate prin modalități reproductive și productive active pot fi recomandate următoarele etape:

- ❖ reproducerea unui dialog-model;
- ❖ schimbarea sau includerea unor replici;
- ❖ alcătuirea unui dialog în baza unor replici sau a unor cuvinte-cheie;
- ❖ întrebări și răspunsuri;
- ❖ înscenarea dialogului;
- ❖ încheierea unui dialog;
- ❖ reconstituirea unui dialog în baza unor replici dispersate.

Orice act comunicativ implică cel puțin doi subiecți. Fiecare subiect își asumă un anumit rol în funcție de anumite determinări exterioare. Fiecare subiect este o individualitate complexă dotată cu o conștiință și o structură care absoarbe toate cunoștințele anterioare și le schimbă în dependență de nivelul de inteligență și circumstanțele interacțiunii. În procesul dialogului fiecare individ își găsește rolul.

Unul din indivizi este emițător, celălalt este receptor, adică el recunoaște și acceptă mesajul interlocutorului. În această interacțiune apar situații deschise ce cuprind replica, dialogul, conversația, discuția, deci vorbirea dialogată și situații închise, fără interlocutor. Aceste acte de comunicare sunt mai pasive, se realizează prin povestire, descriere, descoperire și alcătuiesc vorbirea monologată [7, p. 83].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albuiescu M., Albuiescu I. *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2002;
2. Bărbuță I., Callo T., Constantinovici E. et al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului. Chișinău, Cartier, 2003;
3. Dumitru G. *Comunicare și învățare*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998;
4. Duțu O. *Dezvoltarea comunicării orale la copii*. Constanța, Europolis, 1997;
5. Duțu O. *Nevoia de dialog*. Constanța: Europolis, 1998;
6. Leroy G. *Dialogul în educație*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1974;
7. Müller S. *Zur didaktischen Funktion von Dialogmustern im Fremdsprachenunterricht bei Fortgeschrittenen*. München, 1985;
8. Mühlhausen U. *Schüleraktivierung im Schultag. Band 1: Ungewöhnliche Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008;
9. Oprea O. *Didactica nova. Teoria instruirii*. Partea I. Chișinău, Lumina, 1992;
10. Paliu A. *Cultura comunicării*. Chișinău, Epigraf, 1999;
11. Slama-Cazacu T. *Comunicare pentru educație și educație pentru comunicare*. In: *Educație și limbaj*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.19-29;
12. Slama-Cazacu T. *Lecturi de psiholingvistică*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980;
13. Пассов Е. *Урок иностранного языка в средней школе*. Москва, Просвещение, 1998.

.....●
Recenzenți: Veronica BĂLICI,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE.
Ștefania ISAC,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

*Lucia Șchiopu
(Republica Moldova)*

ÎNVĂȚAREA PERSONALIZATĂ A LIMBII ENGLEZE LA NIVEL UNIVERSITAR: DIMENSIUNI ȘI ROLURI

Rezumat. *Educația este domeniul de predare și învățare, care asigură continuitatea prin construirea de noi experiențe de învățare. Sistemul de învățare personalizat a limbii engleze ajută pentru a crea o diversitate care încurajează fiecare educabil să demonstreze cunoștințe și abilități, atitudini și aptitudini prin: curriculum, stiluri de predare și învățare, medii de învățare, evaluare comprehensibilă și roluri.*

Cuvinte-cheie: *calitatea educației, curriculum, învățare personalizat a limbii engleze, rolurile profesorului.*

Educația este un fenomen socio-uman care asigură transmiterea acumulărilor teoretice și practice obținute de omenire de-a lungul evoluției social-istorice tinerelor generații, formându-le personalitatea și profesionalitatea necesară desfășurării de activități utile în plan cognitiv, social, cultural [1, p. 15]. A doua parte a secolului XX a fost marcată, între altele, de intensificarea preocupărilor de claritate a finalităților educației, conținuturilor, strategiilor educaționale și managementului educațional ca o nouă paradigmă a curriculumului, a evaluării, a abordării procesului de învățare-predare-evaluare toate fiind axate pe o nouă variabilă – calitatea educației. Calitatea educației ține în general de:

- un curriculum de calitate, armonios, elevat, de performanță, flexibil;
- învățare activă, dinamică, centrată pe student; un management educațional bine organizat conectat în mod dinamic cu mediul social în care se desfășoară;
- cadre didactice profesionale cu pregătirea necesară, ce participă în direct la procesul educativ [1, p. 107].

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, art. 3, calitatea în învățământ este un ansamblu de caracteristicele unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate

[3, p. 2]. Calitatea se centrează pe patru dimensiuni principale: dimensiunea structurală, dimensiunea instrumental – strategică, dimensiunea socio-afectivă și dimensiunea integrării în comunitate [6, p. 20]. Aceste variabile ale calității educației sunt cu siguranță variabile obligatorii în învățarea personalizat a limbii engleze la nivel universitar. Predarea-învățarea-evaluarea personalizat este o condiție de calitate și eficiență a procesului formativ, care se axează pe trebuințele și necesitățile studentului și urmărește următoarele obiective:

- descrie modalități de organizare și analiză a proceselor de predare-învățare-evaluare;
- dă o abordare mai largă și extinsă procesului de predare-învățare-evaluare;
- se concentrează pe satisfacerea nevoilor și intereselor studenților și pe formarea unui parteneriat cu mediul social în care trăiește educabilul.

Instituția de învățământ – care realizează procesul instructiv-educativ – pregătește personalitatea pentru viață, societate, valori multiple, pentru o lume care se află în permanentă schimbare, astfel să se pună accent nu doar pe conținuturi, ci și pe strategii, tehnologii, capacități și atitudini raportate la valori.

Echitatea educațională, care este un element obligatoriu în învățarea personalizat a limbii engleze, nu este doar accesul și implicarea egală a tuturor

participanților în procesul educațional, dar personalizarea traseului parcurs de fiecare educabil, care se bazează pe valorificarea curriculumului, stilului de învățare, formei și metodologiei de instruire create individual pentru fiecare și implicarea activă în viața comunității.

Învățarea personalizată este o strategie activă, ce necesită construirea unei experiențe de predare-învățare-evaluare pozitive și semnificative într-o relație democratică, socială, non-directivă. Considerăm că învățarea personalizată a limbii engleze va fi privită ca [6]:

- o paradigmă cu un impact preponderent în valorificarea resursei umane, în creșterea calității activităților didactice;
- o poziție etică și deontică ce include valorizarea subiectului învățării;
- o opțiune strategică bazată pe potențialul subiectului educațional de a se implica activ nu numai în procesul de învățare, dar și în crearea diferitor parteneriate cu comunitatea [5, p. 40];
- o modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile fiecărui student.

Activitatea și domeniul de activitate a studentului în cadrul învățării personalizate a limbii engleze va fi: alegerea subiectului / co-plănuierea curriculumului; proiectarea învățării; alegerea metodelor de învățare; manipularea activă de cunoștințe; interacțiunea cu profesorii; interacțiunea cu colegii; munca în grup și individuală, cercetarea și explorarea problemelor, învățarea într-un ritm propriu; învățarea autoreglată, autodirijată.

În predarea-învățarea-evaluarea personalizată a limbii engleze se iau în considerare toate modurile în care studenții pot fi diferiți: stilurile de învățare, preferințele de percepție, tipurile de abilități și tipurile de inteligență pe care le posedă. A lua în considerare individualitatea studentului înseamnă a-l respecta ca personalitate. În predarea-învățarea-evaluarea personalizată a limbii engleze vor fi valorificate următoarele tipuri de inteligență: inteligența muzicală, kinestezică, lingvistică, logico-matematică, spațială, interpersonală și intrapersonală [6, p. 51-54].

Predarea-învățarea-evaluarea personalizată a limbii engleze necesită o restructurare nu numai a instituției de învățământ, dar și o ierarhizare și

mediatizare a resurselor, strategiilor și tehnologiilor educaționale, dar nu și în ultimul rând a curriculumului. Fundamentele epistemologice ale curriculumului pedagogic universitar pot fi identificate pe trei niveluri: nivelul conceptual (bazat pe un concept centrat pe nevoia de dezvoltare a studentului); nivelul axiologic (bazat pe valorile fundamentale ale umanității); nivelul strategic (are la bază calitatea programului analitic). Conform Codului Educației al Republicii Moldova, în art. 3 se prevede organizarea curriculumului conform nevoilor educabilului, or se proiectează curriculumul adaptat care este – „curriculum la o disciplină școlară, în care se realizează corelarea cu potențialul copilului sau elevului cu cerințe educaționale speciale, finalitățile educaționale rămânând neschimbate; curriculum modificat – curriculum la o disciplină școlară, în care se modifică finalitățile educaționale în funcție de potențialul copilului sau elevului cu cerințe educaționale speciale [3, p. 3].

Reieșind din componentele fundamentale ale curriculumului: componenta teleologică, care reprezintă finalitățile educaționale exprimate prin ideal, scopuri, obiective; standardele valorice pentru evaluarea rezultatelor educaționale; componenta tehnologică – metode, mijloace, tehnici, strategii; componenta conținuturilor – cunoștințele teoretice și practice din tezaurul uman; componenta epistemologică – baza conceptuală a educației – putem nominaliza modelul structural al curriculumului în învățarea personalizată a limbii engleze în mediul universitar. Din modelele structurale ale curriculumului: bipolar, tridimensional, quadrapolar, pentagonal, cel mai corect model structural în predarea limbii engleze prin învățarea personalizată la nivel universitar este modelul curricular.

Eficiențizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată rezultă din relaționarea dintre profesori și studenți și orchestrarea variată a profesorului în procesul valorificării diferitor aspecte ale dezvoltării studenților. Rolurile profesorului de limba engleză sunt: coparticipant la procesul de livrare a cunoștințelor, deintegrarea programelor de învățare în ritm propriu, de cooperare în situații de grup, expert al actului de predare-învățare; agent motivator, ce declanșează și menține interesul studentului pentru activitatea de învățare; consilier pentru subiecți; model; profesionist reflexiv; manager [4, p. 41].

Activitatea personalizată a profesorului se schimbă și pe componenta de evaluare. Profesorul este în permanentă studiere a potențialului mental al studentului și în căutarea noilor modele de evaluare de tipul „evaluare autentică”, evaluare a performanței studentului, a portofoliilor și inclusiv a celor digitale [2, p. 39]. Evaluarea învățării poate fi aplicată pe două niveluri: studenții ne pot spune când pot fi evaluați, contribuind la propria lor evaluare și la cea a colegilor săi. Pentru a evalua propriile competențe academice (autoevaluare) se stabilesc recomandări metodice și liste de verificare, monitorizate continuu, folosite ca parte a evaluării formale a studentului.

Rolul dominant de monitorizare a discursului didactic comunicativ în abordarea personalizată îl deține profesorul. M. Cojocaru-Borozan consideră că indicatorul principal al autorității epistemice a profesorului este cunoașterea (utilizarea adecvată a terminologiei științifice și al limbajului pedagogic acțional) și mai ales utilizarea unui spectru larg emoțional cu dominantă evident pozitiv-constructivă [4, p. 81]. Autoarea propune următoarele recomandări privind calitatea discursului verbal: „asigurarea clarității, vivacității, adecvării și agresivității, iar sporirea impactului interpersonal și forței persuasive poate fi obținută prin folosirea cu abilitate a resurselor de paralimbaj, a mimicii și gesti-

culației, prin adaptarea volumului vocii și a unui ritm de vorbire potrivit, prin modificarea adecvată a intensității vocii, prin crearea unor pauze între părțile discursului, prin menținerea unui contact vizual permanent și adoptarea unui stil gestual natural și inteligent, prin menținerea unei distanțe confortabile și prin evitarea unei poziții fixe la catedră” [4, p. 82].

Coordonatele metodologice de optimizare a predării limbii engleze prin învățarea personalizată sunt: diagnosticarea trebuințelor și nevoilor de învățare ale studentului, alegerea conținuturilor, satisfacerea nevoilor individuale ale studenților prin procesul de învățare, învățarea personalizată în colaborare cu comunitatea, instituțiile și serviciile locale și sociale, învățarea flexibilă, un nou rol pentru profesor, învățarea autentică, bazată pe proiecte, stabilirea ritmului de formare/dezvoltare a competențelor. Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată necesită o ierarhizare și mediatizare a resurselor: stabilirea rolului cadrului didactic și a rolului studentului, determinarea strategiilor, tehnologiilor educaționale și a formelor de învățare: interactive, de colaborare, individuale, în echipe, cu punerea în prim-plan a creativității, a gândirii critice și a dezvoltării personale, pentru a spori eficiența didactică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bontaș I. *Pedagogie. Tratat*. București, Editura Bic All, 2001;
2. *CERI: Center for Educational Research and Innovation*. OECD, Paris, 2011. Available at: http://www.oecd.org/edu/ceri/brochure_CERI-final-all--web%20Aug%202013-size.pdf (vizitat 11.11.2015);
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 17.07.2014, nr. 319-324;
4. Cojocaru-Borozan M. *Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice*. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2011;
5. Quigley A. *Fulfilling the Promise of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass Inc., 1989;
6. Șoitu L., Cherciu R.D. *Strategii educaționale centrate pe elev*. Ministerul Educației și Cercetării. București, 2006.

.....●
Recenzenți: Aliona AFANAS,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.
Ștefania ISAC,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ORALE ȘI A GÂNDIRII CREATIVE LA LECȚIA DE LIMBĂ STRĂINĂ

Rezumat. A învăța să comunici într-o limbă străină, înseamnă nu numai să cunoști anumite structuri lingvistice, dar și să-ți dezvolți competența de comunicare prin descoperire, gândire, imaginație, creativitate. În acest sens, metoda euristică contribuie la obținerea performanțelor în studierea limbilor străine prin sporirea motivației pentru învățare, dezvoltarea comunicării orale și a gândirii creative în limba străină, formarea competențelor de analiză și aplicare în practică a celor studiate, capacitatea de a formula ipoteze și a elabora soluții.

Cuvinte-cheie: didactică, metodă euristică, comunicare orală, gândire creativă, predare/învățare, limbă străină.

Comunicarea constituie esența legăturilor interumane fiind prezentă în toate domeniile vieții, în particular în învățământ unde se manifestă ca o formă personalizată a procesului de predare/învățare a limbilor străine. Didactica modernă pune accent pe formarea studenților capabili de a descoperi, a cerceta, a căuta noi informații prin efort propriu, profesorului revenindu-i rolul de sprijin, ghid în acest proces. În acest sens învățământul formativ implementează metode moderne de soluționare a acestui deziderat punând accent pe metoda euristică ce vizează dezvoltarea la cel ce învață a unei veritabile capacități de a comunica, a gândi creativ, a practica efectiv limba străină învățată. Și didacticianul Cucoș C. [4, p. 289] pledează pentru „extinderea folosirii unor metode care solicită comportamentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional, pe axa profesori-studenți sau studenți-studenți; atenuarea tendinței magistrocentriste; întărirea dreptului de a învăța prin participare la construirea propriilor cunoștințe”, ceea ce duce la o învățare autonomă a celui ce învață. Autonomia, astăzi, este un concept mult discutat de către didacticieni, Antoine Prost [10, p.26-30] fiind de părere că un bun profesor nu este acel care lucrează mult ci acel care îi face pe studenții săi să lucreze. Autonomia, prin urmare, este capacitatea pe care o are elevul de a conduce propria învățare. Această apropiere duce la conștientizarea de către student a obiectivelor sale și modalităților pentru a parveni la ceea ce îi propune profesorul. El lucrează pentru el însuși, își trasează drumul său

spre scopul propus. În acest sens, metoda euristică este o cucerire a ceva nou, un drum spre autonomie, deoarece, numai cunoștințele achiziționate într-o manieră autonomă se interiorizează, se încorporează, fac parte din identitatea celui ce învață. Ceea ce și formează libertatea lingvistică într-o limbă străină. Cei ce învață nu mai caută să „cunoască” sau „să știe” o limbă, dar să poată să se servească de ea pentru necesitățile interlocutorului.

La o examinare retrospectivă, **metoda euristică** este definită și interpretată în context social și didactic. Însuși termenul de euristică provine din greacă *heuriskein* – a găsi, a afla, a descoperi, fiind utilizat încă din antichitate și care în perspectivă istorică, valorifică „maieutica” lansată de Socrate ce promovează „arta de a moși spiritul”.

Pentru cercetătorul J.-P. Resweber metoda euristică constă în a face să descoperi la student ceea ce se dorește să i se predea [12, p. 1089].

Dicționarul francez „*Grand Larousse en 10 volumes*” [5, p. 1529], vine cu următoarea explicație: „metodă euristică ce constă, ce tinde spre a descoperi”.

F. Raynal consideră că o euristică este constituită din reguli exploratorii permițând de a elabora o cale de cercetare a soluției, dar fără garanție de a ajunge la un sfârșit dorit. Termenul euristică se opune termenului algoritm ce constituie un șir de reguli care scrupulos respectate elimină orice incertitudine și garantează reușita [11, p. 167].

În opinia metodologilor M. Ionescu, I. Radu [6], demersul euristic cunoaște în prezent o abordare

tot mai largă atât în cercetare cât și în procesul de predare-învățare. În accepțiune modernă euristica în procesul de învățământ nu se reduce la conversația euristică, ci reprezintă o idee și un principiu director în întreaga metodologie didactică ce angajează procesele cognitive ale studenților în patru planuri corelate ale temei de învățat:

- Problema sau întrebarea centrală, căreia i se cere o soluție, un răspuns;
- Evenimentele, fenomenele, sau obiectele care sunt exprimate în concepte sau teze ce urmează a fi învățate;
- Conceptele propriu-zise și relațiile existente între ele;
- Modul de producere/elaborare a conceptelor și tezelor în discuție.

După H. Aebli [1], metoda euristică caută să pună în valoare acea tendință a gândirii de a construi o nouă reacție, de a forma noi operații. Pentru a ajunge aici, studentul urmează să fie pus în fața unor teme cu grijă selectate, care se „lasă cercetate”, care sunt generatoare de întrebări, care conduc la o situație de explorare din care să rezulte o problemă de căutare și de cercetare și care să se poată rezolva cu ajutorul cunoștințelor și capacităților existente în prealabil în mintea studenților, contându-se pe un efort independent de gândire.

Didacticianul moldovean D. Patrașcu este de părere că metoda euristică este cel mai eficient mod de învățare, presupunând dezvoltarea unei personalități care să profeseze liber, independent și creator deoarece studentul, formabilul, află, înțelege, generalizează și aplică în mod independent, personal informațiile. Astfel, studentul devine subiect al educației [8, p. 136].

Tocmai din aceste considerente, analizând definițiile propuse de diverși cercetători, aplicarea metodei euristice în cadrul lecției de limbă străină, îi conferă limbii funcționalitate iar gândirii libertate pentru ca studentul să-și exprime liber trăirile, emoțiile, adevărurile.

Prin reflecție, metodele euristice conferă, deci, o valoare operațională cunoștințelor de limbă însușite.

Studentul se angajează într-o sarcină de cunoaștere, de rezolvare a unei probleme pentru care are o experiență insuficientă, o informație incompletă, procesul de învățare avansează pe parcursul unei cercetări personale [6, p. 162]. Studentul devine

motivată să continue cercetarea pentru a ajunge prin efort propriu la rezolvarea problemei deoarece în creier apare un conflict cognitiv care provoacă un flux de idei ce conferă limbii străine un debit și o fluiditate. Astfel, el este cointerestat să comunice oral cele descoperite prin efort propriu făcând apel la un limbaj nou învățat pe parcursul studierii.

Actualmente, în procesul de predare a unei limbi străine, se urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare prin stimularea creativității prin prisma metodelor euristice.

Dintre *elementele* care asigură rolul constructiv al educației în stimularea și dezvoltarea comunicării și a creativității, le amintim pe următoarele:

- Plasarea accentului în activitățile instructiv-educative pe *promovarea unor relații didactice de colaborare*, pe asigurarea unui climat psiho-social favorabil buneii colaborări, pe stimularea eforturilor studenților, a dorinței acestora de a aduce contribuții proprii la introducerea noului, de a fi originali, inventivi și creatori.
- *Promovarea unui învățământ euristic*, care să pună bazele formării gândirii independente și creatoare a studenților și să pună în acțiune spontaneitatea și inițiativa lor, întregul potențial intelectual, afectiv și motivațional al acestora.

Profesorul M. Ionescu precizează faptul că „ceea ce se dobândește prin efort propriu și prin învățare creatoare are șanse mari de a se întipări și de a deveni operațional, prin transfer, în alte situații de învățare” [7, p. 132], prezentând câteva **sugestii practice** pentru conceperea situațiilor de instruire care să contribuie la stimularea comunicării orale și a creativității studenților:

1. Cultivarea unor capacități

- Valorificarea și dezvoltarea spiritului de observație al studenților, care poate fi considerat premisă a apariției și manifestării conduitelor lor creatoare.
- Cultivarea flexibilității gândirii, respectiv a abilităților intelectuale care să le permită să stabilească dacă o ipoteză este sau nu validă, să renunțe la cele sterile și neproductive și să identifice altele, productive, fertile.
- Cultivarea curajului și a perseverenței.
- Dezvoltarea comunicării și a fluidității ideilor și asociațiilor realizate.

2. Sugestii care țin de modul de învățare al noului conținut ideatic:

- Interpretarea, redefinirea și reformularea de către studenți a unor concepte, fenomene, procese etc., cu ajutorul cuvintelor proprii și respectând corectitudinea științifică.
- Realizarea unor analogii și conexiuni intra- și interdisciplinare.
- Consultarea de surse bibliografice și elaborarea de referate.
- Realizarea de montaje experimentale sau completarea unora cu anumite elemente.
- Găsirea de soluții originale la probleme de ordin teoretic sau practic-aplicativ.
- Realizarea unor procese de cercetare sau chiar de invenție.

Este necesar, așadar, ca în practica didactică să se instituie un dialog autentic între participanți, profesor-student, student-student. În acest sens, predarea va lua, adesea, forma unei comunicări bilaterale, a unei conversații în cadrul căreia profesorul acționează asupra studenților prin solicitări verbale, iar aceștia reacționează oferind răspunsuri [2, p. 125] prin care îi ajută să-și descopere propriile potențialități.

Astfel, metodologia euristică incită activitatea intelectuală a studentului, îl obligă să gândească și să reflecteze în cursul învățării stimulează capacitatea de asociație, dă loc la noi asociații, face să se nască noi idei și prilejuiește o învățare mai bogată în asociații. Deci rolul metodelor euristice, este ca studentul să fie pus în situația de a face apel la propriile lui informații, profesorului revenindu-i sarcina să sprijine prin întrebări „de descoperire” reactualizarea cunoștințelor achiziționate anterior, să-l învețe să exploreze aceste cunoștințe prin propria-i gândire.

Strategiile didactice euristice reprezintă strategii mentale de exploatare pentru descoperirea informației, stimulează operațiile gândirii, judecățile și raționamentele studenților, conduc la învățare activă, conștientă.

Didacticienii sunt ferm convinși că există o serie de avantaje ale utilizării metodei euristice în predarea/învățarea limbii străine, pe care le întâlnim și în *Ghidul metodologic* (p. 22):

- Studentul este actantul principal, este cel care caută și descoperă, fiind doar ghidat, supravegheat de profesor;
- Se stimulează spiritul de explorare și se formează un stil activ de lucru;
- Se cultivă autonomia și afișarea propriilor opinii;
- Se formează experiențe și competențe de a rezolva situații de problemă, studii de caz;
- Se dezvoltă aptitudinile de comunicare, exprimare;
- asigură însușirea și aplicarea unor cunoștințe și capacități de către majoritatea studenților (chiar și cei timizi);
- Se creează premise pentru un stil de muncă activ, însoțit de feed-back și autocontrol, asigurând corectarea greșelilor la moment, în procesul de lucru, precum și de construire a actului de cunoaștere; se realizează un feed-back rapid, în mod plăcut și energizant, mai puțin stresant;
- Se diminuează distanța profesor-student, se pune accent pe sfera relațiilor;
- Studenții se stimulează reciproc, împărtășind idei, discutând și argumentând;
- Se îmbină/echilibrează cooperarea cu competiția, dezvoltându-se spiritul de echipă, toleranța și ajutorul reciproc;
- Se facilitează apropierea studentului de viața reală și eventualele probleme cu care se poate confrunta.

În opinia T. Callo [3, p. 66], caracterul euristic este o calitate a comunicării. Iar în euristicitate se includ toate celelalte calități ale comunicării orale, calificând euristicitatea ca principiu educațional ce include câteva elemente esențiale:

- *Euristicitatea sarcinilor verbale* unde se are în vedere caracterul dependent al orientării funcțiilor exprimate în situația de comunicare adică ca o posibilitate condiționată situativ a diverselor combinații care trebuie să constituie baza acțiunilor practice.
- *Euristicitatea obiectului comunicării.* În comunicare vorbirea trece permanent de la un obiect la altul, prin urmare este monoobiectuală și poliobiectuală.
- *Euristicitatea conținutului comunicării* care

presupune că unul și același obiect al comunicării poate fi dezvăluit prin conținut diferit.

- *Euristica formei de exprimare și a partenerului în vorbire.* Noul, interesantul, neobișnuitul, impresionabilul sunt niște repere incontestabile ale reușitei comunicării verbale, ale realizării unei comunicări naturale, cu impact superior asupra partenerului.

Astfel, caracterul euristic și creativ al comunicării orale și a gândirii creative în procesul de predare/învățare a limbii străine se manifestă în diverse tehnici didactice ale metodei euristice. Printre care: conversația euristică, problematizarea, brainstormingul, metoda proiectului, sinectica etc.

Desigur că, abordările euristice presupun angajarea proceselor cognitive și mintale ale studenților în vederea realizării descoperirilor și comunicării rezultatelor. Ierarhia demersului euristic este următoarea [8, p. 283]:

- Prezentarea de date, informații, fapte, obiecte, fenomene, procese etc.
- Formularea de probleme sau întrebări centrale, pentru care se caută o soluție, un răspuns;
- Căutarea soluției, a răspunsului la problema/întrebarea central formulată prin:
 - valorificarea elementelor de conținut structural (noțiuni, concept, structuri, reguli, legi, principii, teorii, categorii) și a relațiilor care se stabilesc între acestea;
 - aplicarea de procedee, tehnici și metodologii de producere /de elaborare a noilor achiziții și respectiv – aplicarea de cunoștințe, abilități, capacități, interpretarea datelor, faptelor.
- Obținerea rezultatelor, producerea cunoștințelor și găsirea soluției, a răspunsului.

Dacă e să analizăm succint aceste tehnici de instruire euristică, atunci vom începe cu **conversația euristică** care este o formă primară a metodei euristice și constă într-un dialog unde profesorul îi determină pe studenți să găsească rezultatul dorit printr-o serie de întrebări puse cu abilitate care să ducă la descoperirea a ceea ce se dorește să se afle.

În cadrul orelor de limbă franceză conversația euristică este utilizată pe larg deoarece presupune un dialog continuu dintre profesor și student și permite reactualizarea cunoștințelor achiziționate anterior. Folosirea conversației euristice necesită o deosebită pregătire și măiestrie pedagogică. Succesi-

unea întrebărilor trebuie minuțios și logic stabilită, acordându-se o mare atenție *naturii* întrebărilor. În locul unor întrebări de memorie, reproductive, de tipul: *Cine?, Ce?, Care?, Când?, Unde?, Ce este?* etc., sunt preferabile întrebările de gândire, de descoperire, ca de exemplu: *De ce?, Pentru ce?, Dacă... atunci..., Cum?* și cele de evaluare: *Ce înseamnă are?*

Succesul conversației depinde și de priceperea profesorului de a formula și a pune întrebări, în alternanță firească cu răspunsurile așteptate. Din punct de vedere al *conținutului*, se cere ca întrebarea să fie clară și precis formulată, concisă, astfel încât elevii să-și dea seama exact ce anume li se cere.

Problematizarea sau **situația-problemă** poate fi creată la toate etapele învățării: explicare, consolidare, evaluare. Profesorul creează o situație problemă, o propune studenților spre soluționare, organizează căutarea. În așa mod studentul devine subiect al cunoașterii sale și ca rezultat își formează cunoștințe noi. La crearea situațiilor-problemă, profesorul va ține cont de alegerea celor mai actuale sarcini, tematici, de crearea întrebărilor concrete, relatarea diverselor puncte de vedere.

Brainstorming-ul sau *asaltul de idei* reprezintă o aplicație a dialogului euristic al lui Socrate cu o largă utilizare a mecanismului asociațiilor libere ale colectivului creativ și totodată crearea unei anumite scări psihoeuristice a unui microclimat optim pentru învățare prin creație [9, p. 136]. Este o metodă de stimulare a creativității pentru generarea în mod spontan și în flux continuu a ideilor, soluțiilor noi, originale pentru rezolvarea situațiilor problemă. I. Bontaș susține că este o metodă de confruntare și omologare a ideilor, soluțiilor descoperite în grup.

Metoda proiectului presupune abilități și cunoștințe în domeniu și cel mai adesea se realizează în grupuri de colaborare unde fiecare elev/student își asumă un rol care valorifică abilitățile și calitățile individuale ale participanților. Profesorului îi revine rolul de mediator între cunoștințe și student, care creează diverse situații de învățare, îi provoacă să efectueze această cercetare și să-l însoțească pe parcursul acestei sarcini. Pentru student acesta este un stil de învățare foarte atractiv deoarece se bazează pe situații autentice (de ex., realizarea unui ghid turistic sau a unui documentar în probleme de mediu) care îi motivează să-și dezvolte comunicarea orală și în același timp gândirea creativă prin căutarea soluțiilor, ipotezelor, informațiilor cât mai origi-

nale și atractive în realizarea proiectului. Studenții la rândul lor trebuie să se angajeze în participarea activă și cooperativă la realizarea proiectului.

Aceste tehnici ale metodei euristice vin să asigure

eficientizarea predării/învățării limbii străine prin dezvoltarea și promovarea spiritului comunicativ și creativ al studentului ca participant activ la dobândirea-dezvoltarea propriilor cunoștințe în domeniu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Aebli H. *Didactica psihologică*. București, Editura didactică și poligrafică, 1973;
2. Albulescu I., Albulescu M. *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică*. Iași, Polirom, 2000;
3. Callo T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău, Litera 2003;
4. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006;
5. *Grand Larousse en 10 volumes*. Tome 5. 1969;
6. Ionescu M., Radu I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca, Dacia, 1995;
7. Ionescu M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2000;
8. Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău, Tipog. centrală, 2005;
9. Patrașcu L., Patrașcu D. *Fundamentele metodelor active*. In: *Tehnologii educaționale moderne*, vol. IV. Chișinău: Lyceum. 1996;
10. Prost A. *Eloge des pédagogues*. Paris, Seuil // *In points actuels*, 1990, p. 26-30;
11. Raynal F. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés - Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris, ESF. 2007;
12. Resweber J.-P. *Les méthodes pour une pédagogie nouvelle*. Paris, 1986.

.....●

Recenzenți: Aliona AFANAS,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.
Zinaida RADU,
doctor, conferențiar universitar, ULIM.

THE IMPACT OF AFFECTIVE VARIABLES ON DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *Developing the communicative competence in a foreign language is known to be a time-taking, laborious process that involves a significant number of factors. In this article we aim to analyze the impact of affective filters on it and how these can be addressed to boost learners' communicative competence.*

Key words: *affective filters, communicative competence, foreign language learning, differentiation, emotional barriers*

Consistent scientific research has proven that not only the brain deals with foreign language learning, but physiological and psychological factors as well. Affective factors are the most important factors in foreign language acquisition (FLA) and English teaching. These factors include emotion, feeling, mood, manner, and attitude. All these factors, especially, motivation, self-confidence and anxiety, decide upon the quality and quantity of the input and output in second and foreign language teaching and learning.

Affective factors are the most important factors in foreign language acquisition and teaching. These factors include emotion, feeling, mood, manner, and attitude. All these factors, especially, motivation, self-confidence and anxiety, are decisive elements in the input and output of the second language. Early in 1870's, Dulay and Burt proposed the Affective Filter Hypothesis and explained its influence on the foreign language learning process. Later, Krashen developed and made the hypothesis perfect [7, p. 1508].

When language learners display high motivation, self-confidence and a low level of anxiety, they have low filters and so receive and take in plenty of input. On the other hand, learners with low motivation, little self-confidence and a high level of anxiety have high filters and therefore obtain little input. The Affective Filter Hypothesis shows that the emotional factors strongly affect the learners' input and how much input is converted into intake.

To motivate students in EFL contexts, teachers should include many activities and strategies that attract students' attention and make them interested in the lesson. As Peck cited in Celce-Murcia „*Activities need to be learner centered and communication should be authentic. This means that learners are listening or speaking about something that interests them, for their own reasons, and not merely because a teacher has asked them to*” [Apud 4, p. 139].

Sad to note, but it appears that the greatest amount of educational materials designed for the teaching and learning of English as a foreign language in Moldova do not take this essential statement into consideration and the quality of instructional input that is offered to learners does not correspond to their interests and is not attractive to them. Consequently, they tend to associate the language learning process with a boring and tedious task that has no practical value for their daily life. Apart from this aspect that seems to de-motivate learners and to produce a sense of low self-esteem, there is far too much emphasis on accuracy, thus the development of the linguistic dimension being the center of all instruction. The imbalance among the other components of communicative competence that results inevitably conducts to even more negative reaction on the part of learners as they believe they are incapable of internalizing and applying correctly all the meta-linguistic knowledge they are exposed to. Thus, learners turn into „over-users”, according to Krashen's Monitor Hypothesis, that is, they find it extremely difficult to carry on generating fluent

speech because they have to stop and question the formal correctness of their utterance [5]. This could be considered one of the worst „enemies” in the development of communicative competence, since learners find it impossible to overcome the fear of ever making a grammar mistake.

Peck outlines some points that the teacher should consider in the activities: *„a focus on meaning and value, not correctness; a focus on collaboration and social development; the provision of a rich context, and teaching the four skills through a variety of activities. A skillful teacher encourages her/his students to speak English as much as possible inside and outside the classroom.”* [Apud 4, p. 139-140].

Self-confidence is definitely a significant factor, which profoundly influences the learners’ language performance. The students who lack confidence are usually found to be extremely fearful and timid, reluctant to express their opinions and even unable to utter a complete meaningful sentence in class. Brown phrased this factor as „I can do it” or self-esteem principle, a learner believes in his or her own ability to accomplish the task: *„The eventual success that learners attain in a task is at least partially a factor of their belief that they indeed are fully capable of accomplishing the task.”* [2, p. 23].

Of all the possible characteristics that can affect language learning, self-confidence is very important for the following reasons:

- self-confidence will encourage a person to try new learning. One would be willing to take some risks in order to be successful.
- a confident person rarely gives up. With these abilities, a confident student can succeed in language learning.

Definitely, sometimes it is impossible to get rid of this impediment, as it may be a feature of their character. But, if the teacher discovers that the learner becomes less self-confident in the language class only, it is her major responsibility and duty to find a way out of the situation by organizing instructional activities that would be free of tension and negative criticism. What should be solved is how to help students to establish and strengthen their self-confidence when they learn the second language. Successful language learning only takes place in an environment where learners’ values and positive attitudes are promoted, where learners approach learning with confidence and joy, where

even small efforts are appreciated and encouraged. Therefore, teachers should spare no efforts to create conditions that can be conducive to students’ self-confidence.

Anxiety is another particular affective factor. It is one of the most prominent and pervasive emotions. According to Arnold language anxiety *„ranks high among factors influencing language learning, regardless of whether the setting is informal (learning language ‘on the streets’) or formal (in the classroom)”* [1, p. 59]. Students with anxiety attending the class will feel nervous and afraid to cooperate with teachers and then they cannot concentrate on the learning points and waste their energy or they just want to flee the learning task. According to Krashen, *„The students who feel at ease in the classroom and like the teacher may seek out more intake by volunteering ... and may be more accepting of the teacher as a source of input.”* [5, p. 23].

Research indicates that learners frequently experience „language anxiety”, a type of situation-specific anxiety associated with attempts to learn a FL and communicate in it. Foreign language learners’ anxiety is due to their competitive natures. They tend to become anxious when they compare themselves with other learners in the class and find themselves less proficient. The anxiety will decrease while they perceive themselves becoming more proficient, and therefore better able to compete. Researchers also found teachers’ questions and feedbacks to students’ answers also threatening. Teachers require more professional training and then expertise in how to address this type of anxiety in class so as not to turn it into a negative attitude on the part of the learner.

Karshen’s affective filter hypothesis is of great practical effects for FLA. Teachers can find out effective teaching tactics, which can cultivate the students’ active learning. It is common knowledge that effective foreign language learners have some specific features. They have a strong desire or motivation for that language; they are positive about language practicing and managing; they can adapt themselves to different language learning environments; they can overcome language anxiety; they are self-confident in the FLA process. By analyzing those common characteristics, the foreign language teacher can find some better ways to conduct their

teaching and to capitalize on these in order to achieve the best instructional outcomes.

Ignoring the importance of affective factors on the development of communicative competence in a foreign language is simply a certain step to failure, especially for the teacher, who, in this type of instructional setting, is the source of input and an epitome of communicative behavior. No matter how much linguistic input is offered to learners, they are not going to transform it into valuable intake unless they are free from any kind of anxiety, confident that they are doing the right things and that their efforts to produce language are appreciated. If not, they are prone to develop a number of emotional barriers with a considerably negative influence on their communicative competence. The fear of failure that they might develop is one of the worst sources for learners to be blocked. They reason that because they have failed in some of their efforts in school, they themselves are failures, and do not bother trying. Sometimes, this fear of failure can grow to include not trying in sports, social activities and other parts of life.

Hence, the teacher's major task is to identify the affective filters that apply to her learners and try hard to create a positive learning environment in class where every student's contribution is valued and appreciated. We all know that no two learners are alike: there are the strong ones who are rather dominant and weaker ones who usually shy off and lag behind. The teacher finds it difficult to make the latter participate and do their best and has a tendency to favor the best ones, which is absolutely unacceptable. A wise and effective strategy is to differentiate instruction, and in this way even the weakest student will find out that they are capable of doing things in the foreign language. This way, their self-esteem and confidence will be boosted and their motivation to learn the language will trigger more active participation.

Affective filters need special attention on the part of the language teacher who will do her best to turn them to advantage in the foreign language acquisition process. Neglecting them is a certain way to failure in achieving the objectives of foreign language teaching- the development of communicative competence.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES:

1. Arnold J. *Affect in Language Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000, Vol. 8, pp. 51-59;
2. Brown H.D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd edition. Longman, 2007;
3. Celce-Murcia M. *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model With Content Specification*. In: Applied Linguistics. 1995, vol. 6, nr. 2, p. 5-35;
4. Celce-Murcia M., Dornyei Z., Thurrell S. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd edition. Boston, Heinle & Heinle, 2001;
5. Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford Pergamon Press, 1981;
6. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Available from URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (accessed 30.04.2017);
7. Ni H. *The Effects of Affective Factors in SLA and Pedagogical Implications*. In: Theory and Practice in Language Studies, 2012, Vol. 2, No. 7, pp. 1508-1513.

.....●
Recenzenți: Angela CARA,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE.
Ștefania ISAC,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

PROBLEMATIZAREA ȘI PROBLEMATOLOGIZAREA CA FACTORI AI CREATIVITĂȚII ELEVILOR

Rezumat. Gândirea este un proces de mare complexitate. Este firesc să fie considerată o activitate constituită fiind din secvențe de operații care duc la revelarea unor aspecte importante ale realității și a soluționării de probleme. Articolul pune în discuție aspectele didactice ale problematologiei ca factori de dezvoltare a creativității elevilor.

Cuvinte-cheie: creativitate, problematizare, problematologie, imaginație, inventivitate, metodă de predare, sistemul de gândire.

Există probleme foarte grele, care impun o transformare substanțială a operatorilor cunoscuți, ori chiar imaginarea unor procedee cu totul noi. În asemenea cazuri intervine din plin *imaginația* – necesară în mai toate problemele, fiind nevoie de cel puțin o aplicare a cunoștințelor elevilor în alte condiții. Atunci însă când se cer modificări neobișnuite, originale, intră în funcție *inventivitatea*. Ca urmare, aici se vor folosi procedee caracteristice actului imaginativ, printre care *analogia* are un loc de frunte. Totodată, se vor resimți și obstacolele actului imaginativ: rigiditatea algoritmilor învățați anterior, ca și fixitatea funcțională. Elevii întâmpină serioase greutăți în soluționarea de probleme.

În soluționarea problemelor o mare atenție trebuie acordată însușirii temeinice de către elevi a *ideilor-ancoră*, care au importanță centrală în disciplina pe care o învață și deci posibilitatea de a fi utilizate într-o varietate de situații-problemă. Apoi trebuie să prezinte *operatorii folosiți frecvent* în rezolvarea de probleme. E bine ca ele să fie prezentate sistematic drept instrumente ale demonstrațiilor, să nu lăsăm găsirea lor pe seama intuiției, ci să-i obișnuim cu folosirea lor în mod conștient și sistematic. Atunci când ne dăm seama că majoritatea elevilor se află în impas față de o problemă grea, se recomandă să intervenim cu câte o sugestie, fie în relație cu datele la care ar trebui să recurgă, fie privind operatorii ce ar putea fi utili. Folosirea unor *scheme logico-grafice* prezentate pe tablă poate fi și ea de mare ajutor. E important ca elevul să reușească, până la urmă, să soluționeze unele probleme pentru a nu se descuraja. De aceea, să avem mare grijă în ce privește *gradarea dificultăților* propuse

spre rezolvare. Cel mai important lucru este asigurarea variației tipurilor de problemă.

Problematizarea este modalitatea de a crea în mintea elevului o stare conflictuală, intelectuală pozitivă, determinată de necesitatea cunoașterii unui obiect, fenomen, proces sau a rezolvării unei probleme teoretice sau practice pe cale logico-matematică, de documentare și (sau) experimentală, pentru a obține progres în pregătire. **Conflictul** – este o stare tensională, o neînțelegere care apare atunci când două sau mai multe părți trebuie să intre în interacțiune pentru a îndeplini o sarcină, a lua o decizie sau a soluționa o problema și: - interesele părților sunt diferite.

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică, ci *crează situații de o anumită gradăție*, alege cel mai potrivit moment de plasare a problemei, în lecție. Între procesul de instruire și demersul cercetării științifice se disting o seamă de componente similare, de analogii; scopurile celor două genuri de activitate sunt asemănătoare: cercetătorul și elevul urmăresc să înțeleagă un fenomen sau un proces, să stabilească relații cauzale, sa-și îmbogățească cunoștințele etc. Și într-un caz și în altul, subiectul cunosător intră în raporturi active cu obiectul de studiu, de investigat [9].

În privința definirii problematizării, părerile sunt împărțite. Unii o consideră *principiu didactic fundamental*, de care depinde însăși existența celorlalte principii metodice, în vreme ce alții definesc problematizarea drept *metodă de predare sau o nouă teorie a învățării*. Diversitatea de păreri se explică prin abordarea problematizării din unghiuri

de vedere diferite, în care nu întotdeauna se asigură consensul asupra terminologiei pedagogice.

Datorita efectelor sale educaționale, problematizarea este considerată una dintre cele mai valoroase metode ale didacticii moderne. Ea își găsește utilizarea în toate împrejurările în care se pot crea situații-problemă, ce urmează a fi soluționate prin cercetare și descoperire de noi adevăruri. Profesorul nu comunică elevilor cunoștințe de-a gata elaborate, ci îi pune într-o situație de cercetare, pentru a rezolva problema cu care se confruntă. Prin *problemă didactică* înțelegem o dificultate pe care elevul nu o poate soluționa decât prin implicare și căutare, în cadrul unei activități proprii de cercetare. Este vorba, mai exact, de o situație special organizată de către profesor, în care elevii caută să depășească dificultățile întâlnite, dobândind cunoștințe și experiențe noi, consolidându-și priceperile și deprinderile.

Creând o situație de problemă, oferim elevului posibilitatea să depășească acea practică școlară care presupune învățarea pur și simplu a unor cunoștințe nu întotdeauna înțelese, determinându-l să caute prin efort propriu soluția, orientându-se după anumite repere. Astfel, învățarea nu mai constituie o imitare pasivă, ci un proces intelectual activ, asemănător cu cercetarea științifică. Datorită potențialului său activizator (subiectul cunoscător se raportează activ la materialul de studiat), metoda problematizării dezvoltă schemele operatorii ale gândirii, antrenează aptitudini creatoare, asigură motivarea intrinsecă a învățării, captează atenția și mobilizează la efort, declanșează interesul cognitiv și pregătește elevul pentru independența în gândire. Elaborarea soluțiilor presupune capacitatea de a raționa, suplețe în gândire, imaginație și inventivitate, toate acestea jucând un rol deosebit de important în procesul de construire a soluțiilor sau ideilor. Căutând să soluționeze situația problemă, elevii își pun în joc toate forțele lor intelectuale, ingeniozitatea și capacitatea de muncă. Cu cât elevul se implică mai mult în activitate, demonstrându-și aptitudinile, cu atât va obține rezultate mai bune.

Problematizarea este o metodă cu caracter activ-participativ, formativ și euristic, capabilă să determine activitatea independentă, să antreneze și să dezvolte capacitățile intelectuale - imaginația și gândirea logică, de investigație și explorare a capacităților productive și creative, prin formularea de ipoteze, variate soluții de rezolvare (aplicare). Ea contribuie la transformarea elevului în

subiect al educației, în participant la dobândirea noilor cunoștințe, creând posibilitatea de a mobiliza resursele personalității și de a aduce satisfacții pe toate planurile ei: cognitiv, afectiv, estetic și acțional. O activitate didactică bazată pe problematizare sporește eficiența învățării [9].

Realizarea unei predări-învățări problematizate se realizează prin următoarele tipuri de problematizare:

- a) întrebări-probleme;
- b) probleme;
- c) situații-problemă.

Întrebarea-problemă se referă și produce o stare conflictuală intelectuală relativ restrânsă ca dificultate sau complexitate, abordând, de regulă, o singură chestiune. Acest tip de problematizare se folosește în verificările curente, în seminarii, la examenele orale etc.

Problema este un tip de problematizare care produce un conflict intelectual mai complex și are anumite dificultăți de aflare (rezolvare), incluzând anumite elemente cunoscute, date și anumite elemente necunoscute, care se cer aflate sau rezolvate.

Situația-problemă este tipul de problematizare care produce o stare conflictuală puternică și complexă, incluzând un sistem de probleme teoretice sau practice ce se cer rezolvate, așa cum ar fi obținerea unei anumite substanțe într-o lucrare de laborator, rezolvarea unei teme de proiect, aplicarea unui procedeu, a unei metode sau a unui proces tehnologic nou etc.

Rezolvarea problemelor e cu mult mai prezentă în învățare și în gândire decât în general ne dăm seama [4, p. 102-103]. În permanență, luăm decizii și tragem concluzii, fără să acordăm în deplină măsură atenție faptului că e vorba de rezolvarea unor probleme. S-a descoperit în general că în timpul rezolvării problemelor, o persoană poate face față, concomitent, unui număr *de șapte blocuri de informație*. Un bloc poate fi definit ca orice unitate de informație cunoscută ca urmare a învățării precedente.

Problema problematizantă (*noțiune utilizată de autor*): Aplicarea problematizării în spirit problematizant, care presupune crearea și formularea de probleme sau situații-problemă, pe care elevii le analizează și le rezolvă, prin propriile lor eforturi, avansând astfel în procesul învățării, al cunoașterii și al formării (M. Ionescu) [5].

Modelul O. Parnes de rezolvare a problemelor trece prin 6 etape, expuse în *Tabelul 1*.

Tabelul 1. Modelul Parnes de rezolvare a problemei [8, p. 107-108]

<i>Nr.</i>	<i>Etapa</i>	<i>Conținutul etapei</i>
1.	Formularea obiectivului	Identificarea provocărilor și a posibilităților; analiza problemei în vederea evitării luării unei decizii rapide referitor la ceea ce este necesar de analizat.
2.	Colectarea datelor	Formularea obiectivului; identificarea chestiunilor ce trebuie clarificate; colectarea datelor și elaborarea unui tablou mai larg al întregii situații; se colectează suficiente date necesare pentru următorul pas, dar nu prea multe, pentru a nu se încurca în ele.
3.	Formularea problemei	Atacarea problemei dintr-o nouă perspectivă, fie prin extindere, pentru a releva adevărata chestiune, fie prin segmentarea într-o serie de probleme mai mici.
4.	Descoperirea ideii	Căutarea posibilelor soluții.
5.	Stabilirea soluțiilor	Identificarea unor criterii adecvate pentru evaluarea ideilor apărute, valorificând atât gândirea creativă, cât și pe cea critică.
6.	Realizarea ideilor	Determinarea modului în care vor fi realizate ideile.

Tabelul 2. Modelul Shallcross de rezolvare a problemei [8, p. 108-109]

<i>Nr.</i>	<i>Etapa</i>	<i>Conținutul etapei</i>
1.	Orientarea	Stabilirea faptului pentru ce se dorește rezolvarea problemei respective sau atingerea obiectivului propus. Ideea este ca problema să fie imaginată într-un cadru mai amplu și mai profund, astfel ca să se lucreze mai mult cu ea, sugerând o soluție mai aplicabilă.
2.	Pregătirea	Identificarea aceia ce este cunoscut și a ceea ce mai rămâne de identificat; examinarea fiecărui aspect al problemei, fixarea aceia ce este cunoscut deja și a ceea ce este necesar de găsit, identificându-se sursele posibile, inclusiv unele neobișnuite.
3.	Ideația	Generarea ideilor pentru soluționarea problemei; acordarea timpului necesar fiecărui participant pentru a-și expune părerea sa, încercând să se amâne concluziile, elaborarea unei <i>cantități mari</i> și atacarea ideilor precedente.
4.	Evaluarea	Examinarea inițială intuitivă pentru a reduce numărul ideilor; ideile nu se resping completamente, ci se „depozitează” pentru mai târziu, dacă va fi necesar.
5.	Implementarea	Examinarea consecutivității acțiunilor: ce trebuie făcut în primul rând, cine va fi implica.

O. Parnes subliniază că rolul unui model e de a-i face pe subiecți să-și dezvolte o atitudine creativă, ajutându-i să-și dezvolte propria iscusință de rezolvare a problemelor; în loc de a li se impune opiniile cuiva.

Modelul lui D. Shallcross de dezvoltare a gândirii creative în baza problematizării trece prin 5 etape, expuse în *Tabelul 2*.

Prin urmare, o întreagă serie de instrumente și tehnici pot fi de ajutor în realizarea unui produs creativ și acestea pot fi utilizate în programele de soluționare creativă a problemelor, făcând procesul de studiu cât mai relevant și plin de sens, ajutând elevilor să sesizeze importanța acestor aptitudini transferabile. Instrumentele de rezolvare creativă a problemelor sunt prevăzute pentru situații neclare și dificile pentru elevi, Chiar și atunci când soluția pare evidentă, nu putem fi siguri întotdeauna că

a fost selectată cea justă. Practica de cercetare a unor soluții alternative poate face să fie privite mai circumspect concluziile „evidente”.

Problematizarea reprezintă, așadar, o orientare didactică originală pentru practica instruirii moderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a euristicii și presupune participarea activă a elevilor în procesul didactic, or în căutarea de soluții/răspunsuri la o problemă tensională, contradictorie.

Dacă ne raportăm la **problematologie**, putem menționa că aceasta este în vizorul cercetătorilor P. Balahur, C. Slăvăștru, M. Meyer et al. În viziunea fondatorului acestui concept, aceasta este o nouă manieră de gândire și de filosofare, de gândire la dreptate și la limbă. Ea este un atașament la interogațiile care traversează ansamblul activităților intelectuale. *Să vorbim așa cum gândim* este una

Tabelul 3. Tabelul comparativ problematizare–problematologizare

Elementul didactic	Caracteristici esențiale ale problematizării	Caracteristici esențiale ale problematologizării
POTENȚIAL FORMATIV	1. Stimulează participarea la cunoaștere a elevilor prin efort propriu.	1. Asigură implicarea elevilor în propria cunoaștere prin relația <i>experiență-cauzalitate-întrebare</i> .
	2. Contribuie substanțial la educarea sistemului de gândire.	2. Contribuie la valorificarea studiului interogativ al elevului.
	3. Sprijină formarea deprinderilor de muncă intelectuală.	3. Asigură formarea unui nou mod de a gândi.
	4. Contribuie la perfecționarea relației profesor-elev.	4. Mediază înțelegerea în procesul învățării.
	5. Sprijină formarea capacităților cognitive specifice activității.	5. Asigură dezvoltarea capacității de a pune la îndoială.
	6. Familiarizează elevul cu modelul de soluționare a unor situații tipice cu care se va putea întâlni în practica profesională și social.	6. Elevul conștientizează chestionarea ca act fundamental al gândirii și al funcției sale existențiale.
	7. Bucuria descoperirii soluției stimulează sensibil motivația pentru învățare.	7. Se face evidentă mândria pentru descoperirea soluțiilor posibile.
LIMITE	1. Aplicarea problematizării necesită un timp variabil impus de posibilitățile tuturor elevilor din clasă, deoarece solicită activități individuale pe care elevii le desfășoară în ritm propriu.	1. Presupune un stil specific a modului în care se pun întrebări, de multe ori greu perceptibile de către elevi.
	2. Dacă elevii sunt neantrenați apare un sentiment de oboseală.	2. Solicită un efort de gândire suplimentar.
	3. Participarea elevilor este condiționată nemijlocit de motivația de învățare.	3. Participarea elevilor este condiționată nemijlocit de reușita anterioară.
	4. Pentru problemele care folosesc date, tabele, scheme este necesară o multiplicare prealabilă.	4. Solicită efortul de elaborare, destul de dificil, a unor situații problematologice.
	5. Elevii pot pierde continuitatea învățării dacă după fiecare rezolvare nu este asigurată o conexiune inversă de reglaj.	5. Se formează un elev radical critic.
PROCEDEE DE APLICARE	1. Problemele și situațiile-problemă selecționate să sprijine nemijlocit realizarea obiectivelor pedagogice. În cazul când nu se dispune de seturi de probleme, profesorul urmează să și le elaboreze singur, ceea ce implică o acțiune de creație.	1. Oferirea unui <i>suport de lucru</i> elevului care este solicitat să lucreze cu cât mai multe alternative.
	2. Sarcinile de instruire cerute prin probleme trebuie să determine situații tensionate pe plan psihic și să provoace dinamizarea cunoștințelor existente în sprijinul dobândirii de cunoștințe noi.	2. Se „construiește” o tensiune ideatică bine simțită.
	3. Elementele cognitive noi să derive firesc din cele existente în arsenalul informativ al elevului.	3. Elementele cognitive noi derivă firesc din experiența elevului, chiar dacă solicită un efort suplimentar de gândire.
	4. Problemele și situațiile-problemă să fie adaptate strict la posibilitățile de rezolvare ale elevilor.	4. Întrebările și situațiile problematologice trebuie să incite interesul elevilor, în caz contrar ei nu se vor implica în rezolvarea problemelor.
	5. Instruirea prin problematizare să fie aplicată continuu pentru ca elevii să fie depinși cu această modalitate de lucru.	5. Instruirea problematologică trebuie să alterneze cu instruirea problematizată.
	6. Pentru omogenizarea ritmului de rezolvare, profesorul trebuie să trateze diferențiat elevii din clasă.	6. Tratarea individuală a elevului la lecție.

din problemele fundamentale de care se preocupă. Întrebările pe care trebuie să le rezolve omul sunt multiple, însă ele pleacă întotdeauna de la două modalități esențiale: sau propune soluția sau se comunică întrebarea, atrăgând atenția la răspuns în baza unei cooperări și a efectelor sale. Cuplul esențial al gândirii umane este cel al întrebării și răspunsului, care se numește *diferență problematologică* [6, p. 145].

M. Meyer vede problematologia ca pe un „studiu de interogatoriu”, ocupându-se de relația aristotelică dintre dialectică și întrebare, dintre întrebarea-principiu și problema succesului sau eșecului etc., de analiza conceptului de îndoială a lui Descartes, ca *deducere problematologică* și de concluzia analitică ca trecere la problematologic. De asemenea, M. Meyer analizează mult conceptul clasic de *episteme*, ca relație între experiență, cauzalitate și semnul de întrebare în vederea construcției de alternative.

În esență, problematologia se autodefineste ca o teorie filosofică a înțelegerii și rațiunii, bazată pe analiza interogării sau chestionării și a rolului său fundamental în gândire, cunoaștere, comunicare etc. [1, p. 128-130]. Însuși M. Meyer consideră că originalitatea sa constă în a supune *chestionării chestionarea* însăși. Concepția despre chestionare ca act fundamental al rațiunii umane și despre funcția sa esențială în cunoaștere, vorbire, gândire și în tot ce ține de experiența umană se extinde, într-o manieră enciclopedică în abordarea științei, limbajului, istoriei etc.

O dezvoltare mai complexă a specificului problematologizării o operează C. Sălăvăstru [7, p. 69], care susține că cuplul categorial *întrebare-răspuns*, deși formează o unitate indispensabilă a actului de gândire, nu poate fi privit în identitatea componentelor sale. În reacția discursivă, marcată în special prin interogativitate, este destul de dificil de sesizat diferența dintre întrebare și răspuns. Modelul problematologic pune la îndemână instrumentele teoretic-conceptuale și practice-metodologice prin care putem lua în stăpânire, din punct de vedere cognitiv și explicativ, forma problematizării. Modelul problematologic presupune un răspuns care nu închide niciodată problema prin adevărul sau falsitatea sa, dimpotrivă, deschide calea problematizării. Soluția sau răspunsul justificator suprimă problema, în timp ce soluția/răspunsul problema-

tologic o permanentizează, o amplifică, o diversifică [7, p. 83-84]. Prin *situație problematologică* se înțelege o anumită instanțiere a cuplului categorial întrebare-răspuns în funcție de două criterii: *criteriul distincției* (al diferențierii) între întrebare și răspuns și *criteriul problematicității*, induse sau nu prin intermediul cuplului categorial întrebare-răspuns.

Dacă *problematizarea* reprezintă o orientare didactică *originală* pentru practica instruirii moderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a *euristicii* și presupune participarea activă a elevilor în procesul didactic, prin căutarea de soluții/răspunsuri la o *problemă ce conține o situație tensională*, contradictorie, atunci *problematologizarea* reprezintă o orientare didactică *inovativă* pentru practica instruirii postmoderne de tip activ și interactiv, o formă particulară a *interogației euristice* și presupune participarea activă a elevului în propria învățare, prin căutarea și găsirea de soluții/răspunsuri la o *problemă problematizată*, de o *tensiune ideatică superioară*.

Problema reprezintă, prin urmare, o stare *cognitivă conflictuală*, iar problematologia o stare *cognitivă conflictual-contradictorie* pe care o trăiește elevul în procesul de învățare a limbii (engleze în cazul nostru), datorită:

- a) Relaționării confruntării experienței *sale trecute de cunoaștere*, care este insuficientă calitativ, cantitativ și ideatic;
- b) Relaționării cu anumite momente de noutate și efort intelectual.

Problematologia poate fi văzută, deci nu ca ceva care necesită rezolvare, dar, mai degrabă, singură este o rezolvare cu ajutorul căreia cunoașterea poate funcționa. Aceasta este o *deplasare* a diferitelor practici, o „rupere” a orientărilor false și corecte și doar după realizarea acestor lucruri are loc conștientizarea obiectului în calitate de obiect al activității mintale. În epistemologie, problematologia poate fi privită ca o *potențialitate a problematizării, spectrul posibilităților sale*. Dacă problema presupune găsirea unui rezultat concret și clar, problematologia presupune procedee suplimentare, care coexistă în funcționalitatea cunoașterii. Problematologia nu presupune obligativitatea unui rezultat, ci, mai degrabă, lipsa acestuia. Este un câmp unde pot apărea problemele.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Balahur P. *O nouă paradigmă pentru gândire: Problematologia*. In: *Revue Internationale de philosophie*, 2007, nr. 61/4, p. 128-132;
2. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice*. Pitești, Paralela 45, 2008;
3. Callo T., Paniș A., Andrițchi V. et al. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău, Print-Caro, 2010;
4. Fryer M. *Predarea și învățarea creativă*. Chișinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 2004;
5. Ionescu M. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. Iași, Editura Polirom, 2003;
6. Meyer M. *Problematologie et argumentation ou la philosophie a la rencontre du langage*. In: *Revista Hermes*, 1995/1, nr. 5, p. 145-154;
7. Sălăvăstru C. *Critica raționalității discursive – o interpretare problematologică a discursului filosofic*. Iași, Polirom, 2001;
8. Sălăvăstru C. *Teoria și practica argumentării*. Iași, Polirom, 2003;
9. www.referatele.com/referate/noi/diverse/problematizarea.

●.....●

Recenzenți: Ion ACHIRI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.
Aliona AFANAS,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

CONDIȚII DE SPORIRE A CAPACITĂȚII MUNCII PERSOANELOR CU DEFICIENȚE DE AUZ

Rezumat. *Lucrarea abordează un domeniu deosebit de actual și important referitor la capacitatea muncii persoanelor cu deficiențe de auz, însumând informații și idei inovatoare despre implementarea modelelor psihologice de ameliorare, eficientizare și sporire a acesteia.*

Cuvinte-cheie: *Deficiențe de auz, capacitatea muncii, dinamica capacității de muncă, regim de muncă, alternanța operațiilor, excitanți, canale senzoriale, oboseală, starea funcțională, formarea profesională continuă.*

În sistemul de măsuri care contribuie la păstrarea funcțiilor auditive restante, a capacității stabile de muncă și a sănătății persoanelor cu auz slab și fără auz, pe lângă sporirea eficacității pregătirii pentru muncă, o semnificație deosebită o au măsurile orientate spre perfecționarea activității de muncă. Prin formarea continuă a cadrelor se pot depăși multe circumstanțe care influențează negativ activitatea de muncă. O atenție deosebită trebuie acordată păstrării funcțiilor analizatorilor antrenați în activitate, diminuării tensionării proceselor compensatorii și de adaptare, creării confortului psihofiziologic etc.

Sistemul de măsuri elaborat de către noi, prezentat în acest articol, include diferite modele ale regimului de activitate, utilizarea excitanților funcționali, alternanța operațiilor de muncă etc.

Organizarea regimului de muncă și odihnă în cadrul activității

Organizarea corectă a muncii și odihnei în cadrul schimbului este una dintre măsurile care pot reduce oboseala și menține nivelul înalt al productivității muncii. Acest principiu se realizează demult în industrie, fiind descris în studii (М.И. Виноградов, В.А. Душков, Б.А. Смирнов, С.А. Косилов, С.И. Крапивенцева et al.). Însă particularitățile organizării diferitor regimuri de muncă și odihnă pentru ameliorarea activității de muncă a persoanelor fără auz nu sunt studiate. Astfel analiza

regimurilor existente de muncă și odihnă la unele întreprinderi, unde sunt angajate persoane fără auz, a evidențiat un șir de lacune în organizarea acestora. De aceea, bazându-ne pe particularitățile stabilite ale dinamicii capacității de muncă a persoanelor fără auz în procesul muncii, a fost organizat regimul experimental de muncă și odihnă pe parcursul operațiilor, care implică mari cheltuieli energetice. Pentru stabilirea timpului pauzelor în procesul muncii, am luat în considerare cheltuielile de energie și necesitatea de restabilire a lor, perioadele așteptate de scădere a capacității de muncă și apariția primelor semne de oboseală.

Reieșind din aceste condiții ale activității de muncă a fost propus următorul regim experimental: la durata generală de muncă de 8 ore, pauză de prânz se realiza după primele 4 ore de muncă; pauza scurtă de 5 minute se făcea peste fiecare 1,5 oră până la pauza de prânz și de 5 minute peste fiecare oră după pauza de prânz. Pauza reglementată este recomandată pentru automasarea mâinilor, gimnastică de producție și odihnă pasivă. Pauza de prânz este repartizată în felul următor: 25-30 de minute – consumul alimentelor, 15-20 de minute – odihna pasivă, 10-15 minute – odihnă activă cu exerciții de corectare, mai cu seamă pentru membrele inferioare.

Rezultatele cercetărilor indicilor psihofiziologici au demonstrat că în regim obișnuit de lucru frecvența pulsului a persoanelor fără auz la pauza de prânz și la sfârșitul zilei de muncă era mai înaltă decât cea

inițială cu 39-63%, la cele cu auz slab – cu 48-58%. Numărul contracțiilor cardiace în noul regim de muncă se mărește la persoanele fără auz cu 20-39%, la cele cu auz slab – cu 18-35%. Forța musculară în regim obișnuit de muncă scade cu 13-38% la persoanele fără auz și 13-29% la persoanele cu auz slab. Prin introducerea odihnei suplimentare forța musculară scade la persoanele fără auz cu 11-16 %, la cele cu auz slab – cu 3-15%, iar rezistența față de efortul dozat în regim obișnuit de muncă scade la persoanele fără auz cu 36-43%, iar la cele cu auz slab – 35-37%. În noul regim de muncă rezistența statică coboară la persoanele fără auz cu 7-25%, iar cele cu auz slab – cu 9-18%. Tremorul fiziologic al mâinilor se intensifică la persoanele fără auz cu 29-92%; la cele cu auz slab – cu 21-87%. Prin introducerea pauzelor reglementate acest indice se mărește doar cu 8-28% la persoanele fără auz și cu 5-30% la cele cu auz slab.

Varianta propusă de regim de muncă și odihnă a ameliorat starea funcțiilor analizatorilor. Astfel, perioada latentă de reacție la excitantul de lumină în regim experimental se mărește spre sfârșitul zilei de muncă doar cu 7-11%, la excitantul tactil-vibrațional cu 8-15%, la cel olfactiv cu 5-7%. Aprecierile stării de spirit, activismului și dispoziției preiau în noul regim un caracter cu nuanțe negative numai spre sfârșitul zilei de muncă.

Indicii de producție, ai capacității de muncă la fel evidențiază salturi favorabile corelate cu introducerea regimului experimental. Densitatea solicitării atinge 80-62,4% în regim obișnuit și 68-42% în regim experimental. Frecvența distragerilor cu caracter personal după introducerea regimului experimental constituie 10-18,6% (în lucrul cu regim obișnuit este de 26-39,4%). Timpul pentru unitatea de producție se mărește cu 18-53% în regim obișnuit și cu 8-18,7% în cel experimental.

Regimul de lucru propus în cadrul schimbului ia în considerare particularitățile profesiilor date, ameliorează dinamica capacității de muncă și poate fi apreciat ca eficient în raporturile stării psihofiziologice și cu cea de producție. Salturile capacității de muncă stabilite, confirmă raționalitatea introducerii regimurilor fondate psihofiziologic asupra operațiilor, care necesită mari cheltuieli de energie. Controlul experimental a demonstrat, că atare regimuri de muncă la realizarea operațiilor monotone, într-o măsură mai mică contribuie la îmbunătățirea indicilor psihofiziologici și de producție, de aceea măsurile profilactice în aceste cazuri trebuie să aibă un alt conținut.

Fondarea psihofiziologică a alternanței operațiilor de producție

Insuficiența aferenței sonore conduce la mărirea simțurilor de plictiseală, somnolență, scădere a dispoziției etc. În legătură cu aceasta măsurile profilactice trebuie orientate la satisfacerea necesităților organismului în noi condiții sensibilizatoare. În acest context, o condiție importantă de ridicare a nivelului de protejare în lupta cu monotonia și oboseala este alternanța operațiilor de producție.

Metoda alternanței operațiilor este înalt apreciată de un șir de cercetători în psihologia și fiziologia muncii (В.Т. Асеев, З.М. Золина, Б.Ф. Ломов, К.С. Точиллов et al.), prin influența ei asupra sistemului central nervos. De aceea, luând în considerare că activitatea de muncă a persoanelor fără de auz are loc în temei în starea tensionată a funcțiilor vizuale, au fost verificate patru variante de alternanță a operațiilor: operațiile care necesită mari cheltuieli energetice, s-au alternat cu operații corelate cu cheltuieli de energie mai puțin pronunțate; operații care implică o mare tensionare vizuală – cu operații care pretind un efort mai puțin pronunțat al canalului vizual; operațiile executate în condițiile stimulatorilor monocromatici – cu operațiile legate de semnalele policromatice; operații, care provoacă contractarea anumitor grupuri de mușchi cu operații de schimbare a activității mușchilor dominanți.

Schimbul operațiilor se efectua peste fiecare 1,5 oră de lucru până la pauza de prânz și peste fiecare oră – în a doua jumătate a zilei. Operațiile perechi, care urmau să alterneze, au fost aproape una de alta prin conținutul muncii. În afară de aceasta, executorii au fost inițiați în procedee de realizare a operațiilor complexe, ceea ce a exclus deformarea stereotipului dinamic pe care îl posedau.

La alternanța operațiilor cu mari cheltuieli energetice cu operații corelate cu cheltuieli energetice mai puține, se îmbunătățește starea indicilor capacității de muncă și de productivitate. Semnificațiile de fundal ale indicilor productivității muncii scad cu 12-18%, timpul pentru o unitate de producție scade cu 8-14%, microdistragerile cu caracter personal se micșorează până la 4-11%. Frecvența pulsului la pauza de prânz și înainte de finisarea lucrului este mai mică decât la executarea unuia și aceluiași gen de muncă pe parcursul unei zile. La efectuarea izolată a operațiilor de primul tip, perioada latentă a reacțiilor la excitantul de lumină se scurtează doar până la pauza de prânz la începutul săptămânii, iar în continuare – se mărește cu 20-36%. La transferul ritmic de la o operație la alta timpul reacțiilor până la pauza de prânz se micșo-

rează, iar spre sfârșitul zilei devine mai mare față de cel inițial cu 11-18%. Alternanța operațiilor duce spre scăderea spre sfârșitul zilei a forței musculare cu 32-43%, a rezistenței statice – cu 29-36% (fără alternanță forța musculară scade cu 51-62%, iar rezistența statică cu 52-74%).

Evaluările efectuate în noul regim de muncă demonstrează că oboseala apare doar în a doua jumătate a zilei. În procesul alternanței unui atare tip de operații au fost controlate și variante de schimb a activității peste fiecare 2 ore. S-a constatat că executarea lucrărilor grele pe parcursul a 2 ore constituie o anumită consecință exprimată în stare de oboseală, care se reflectă și la următoarele etape de lucru. Într-o măsură considerabilă se uniformizează starea psihofiziologică și se amplifică activismul funcțional al organismului la alternanța operațiilor, începând cu aceea, care necesită cheltuieli energetice mai mici.

Pentru păstrarea capacității înalte de muncă a persoanelor fără auz au fost controlate și alte variante de alternanță a operațiilor – în dependență de gravitatea fizică. Modelele întreprinse au demonstrat: crearea unei consecutivități în alternarea operațiilor provoacă scăderea tensionării sistemelor funcționale și asigură o stare psihofiziologică satisfăcătoare.

Noile regimuri de lucru propuse la asamblarea detaliilor de diferite mărimi iau în considerare particularitățile psihofiziologice ale organismului. Pentru aceasta au fost controlate experimental două variante de alternanță a operațiilor: *prima* – până la pauza de prânz asamblarea detaliilor mărunte, după pauza de prânz – asamblarea detaliilor voluminoase; *a doua* – schimbul operațiilor peste fiecare oră de lucru.

Varianta întâia de alternanță nu înregistrează schimbări autentice în indicatorii obținuți ai stării funcționale în comparație cu indicatorii evidențiați în regimul obișnuit de activitate. Efectuarea operațiilor în regimul variantei a doua provoacă salturi favorabile în sistemele funcționale ale organismului. În regimul obișnuit de muncă asamblarea detaliilor mărunte a condus la micșorarea considerabilă a frecvențelor pulsului.

Schimbarea frecventă a numărului și calității stimulatoarelor aferenți ameliorează indicatorii sistemului cardiovascular. Prelungirea permanentă a timpului reacțiilor în regim obișnuit se schimbă la noua reducere a lui până la pauza de prânz și prelungirea neînsemnată spre sfârșitul schimbului. Rezultatele frecvenței critice a licăririlor luminii exprimă gradul redus de monotonie a activității de muncă,

iar datele stării obținute conform testului ADD se ameliorează. Simptomele dispoziției au un caracter liniar, aprecierile activismului și dispoziției treptat scad spre sfârșitul zilei de muncă. În sinusoida productivității de muncă la executarea operațiilor izolate s-a remarcat instabilitate. Perioada capacității de muncă stabile durează 3 ore până la pauza de prânz și tot atât după. Durata operațiilor se mărește treptat în perioada scăderii productivității.

În rezultatul analizei psihofiziologice ale noilor regimuri de muncă s-a stabilit că alternanța operațiilor cu grad diferit de tensionare vizuală coboară nivelul monotoniei, încordării aparatului vizual, schimbă activismul canalului motor, ameliorează starea psihică, adică contribuie la îmbunătățirea compensării funcționale.

Al treilea model de alternanță a prevăzut asamblarea detaliilor monocromatice și policromatice cu schimbul acestora peste fiecare oră pe parcursul zilei de muncă. Controlul practic a relevat că scăderea productivității revine în a doua jumătate a zilei de muncă. Timpul distragerilor personale scade cu 11-14%, cheltuielile pentru unitatea de producție se reduce cu 7-9%, numărul bătăilor pulsului la schimbul de operații se mărește cu 2-3%.

Perioada latentă a reacțiilor la lumină în procesul asamblării detaliilor monocromatice este îndelungată și se schimbă prin prescurtare în activitatea cu detaliile policromatice. Efectuarea operațiilor de asamblare a detaliilor monocromatice este însoțită de prelungirea perioadei latente a reacției și a stimulatorului tactil-vibrațional deja în prima jumătate a zilei. La alternanța lucrărilor timpul reacțiilor numai cu două ore până la sfârșitul schimbului s-a mărit cu 8-11%. O scădere mai timpurie a capacității de muncă, atunci, când se lucrează cu același tip de culoare, este provocată de situația că în scoarța sistemului central nervos apare o dizarmonie a funcțiilor, provocată de apariția în creier a focarelor de frânare la început în centrul vizual, apoi în celelalte centre senzoriale. Controlul indicatorilor aparatului neuromusculator, la alternanța operațiilor realizate în modelul trei, a evidențiat o scădere a forței musculare cu 6-8%, a rezistenței statice – cu 8-15% și o mărire a tremorului fiziologic – cu 21-29%.

Simptomele informative acumulate cu ajutorul metodicii de scalare subiectivă exprimă certitudinea alternanței pentru micșorarea monotoniei și oboselii. În noul regim de lucru datele în interiorul celor trei scale de evaluare comparativ se nivelează și indică absența influenței frânașului la stimulatorii de un singur tip.

Pentru optimizarea activității în analizatorul motor a fost controlat modelul patru de alternanță a operațiilor, care a prevăzut schimbul de operații cu componentă statică exprimată, prin operații de stimulare dinamică constantă a analizatorului motor.

Executarea operațiilor de primul tip provoacă fluctuații în starea funcțională a organismului, iar executarea operațiilor de tipul doi decurge prin schimbări mai favorabile în dinamica capacității de muncă. Condițiile de producere au permis să se organizeze alternanța acestor operații pe semischimburi. Au fost cercetate variantele de alternanță care denotă că în prima jumătate a zilei se executau operații statice, iar în a doua – dinamice și viceversa.

Varianta întâia a regimului de lucru a fost mai eficientă, decât a doua. Lucrul static în prima jumătate a zilei a provocat salturi, care indică începutul apariției oboselii, însă ea a scăzut în a doua jumătate a zilei în condițiile lucrului de stimulare motoră dinamică permanentă. Fără schimbarea activității operația statică în a doua jumătate a zilei înregistrează scăderea productivității cu 35-46%. În regim obișnuit de lucru timpul de producere a unui detaliu s-a mărit spre sfârșitul schimbului cu 50%, iar numărul microdistragerilor devine mai înalt față de mărimea inițială cu 42%. Schimbul operației statice în perioada de după prânz provoacă o ameliorare a capacității de muncă. Astfel productivitatea muncii scade la sfârșitul zilei numai cu 17-23%, timpul pentru o unitate de producție se mărește cu 21-29%, iar numărul microdistragerilor crește cu 16-22%. Deplasările înregistrate în indicatorii cronometrării spre sfârșitul zilei puțin se deosebesc de cele înregistrate la executarea izolată a operației statice. Transferul muncitorului de la operația statică la operații dinamice demonstrează o varietate minimă în schimbările psihofiziologice. Astfel, perioada latentă a reacției la excitantul de lumină, deși se mărește – nesemnificativ – spre sfârșitul schimbului comparativ cu mărimea inițială. La schimbarea activităților perioada latentă a reacției se mărește doar cu 34% (în regim obișnuit cu 87%).

Alternanța operațiilor în varianta întâia ameliorează valorile testului ADD, demonstrând că în celulele SNC nu reușește să se dezvolte frânarea. Aceasta se întâmplă deoarece influența noilor excitanți în a doua jumătate a zilei provoacă procesul de excitare, care contribuie la menținerea capacității înalte de muncă. Variantele propuse de alternanță a operațiilor scade monotonia și oboseala, ameliorează valoarea psihologică a lucrului efectuat, sporește productivitatea muncii.

Executarea lucrărilor după regimurile de lucru alternante a sporit productivitatea muncii cu 3,5-8%. Aplicarea sistemului de alternanță a creat oportunitatea de instruire a persoanelor fără auz la întreprindere pentru realizarea operațiilor complexe. Ca urmare a fost propus un nou conținut de pregătire profesională care prevede instruirea specială a muncitorilor în câteva operații, care pot fi schimbate în procesul schimbului de lucru.

La determinarea conținutului de pregătire a elevilor fără auz la întreprinderile de producție au fost luate în considerare stările psihofiziologice obținute în urma influenței operațiilor de muncă monotone, statice, dinamice etc.

Utilizarea excitanților pentru reglarea capacității de muncă a persoanelor cu deficiențe de auz

În procesul activității de muncă executantul se obișnuiește cu stimulatorii de un singur tip. Apariția intempestivă a stimulentei nou conferă un anumit element de noutate și provoacă o reacție orientată la ridicarea nivelului de activism a structurilor nervoase.

Pentru menținerea nivelului înalt al capacității de muncă a persoanelor fără auz, în procesul de activitate este necesar un anumit număr de stimulatori. Un loc important în această situație trebuie să-l ocupe excitanții funcționali.

Un șir de circumstanțe atestă eficiența utilizării raționale a excitanților funcționali. În acest context trebuie să menționăm că nu toate canalele senzoriale păstrate participă în activitatea de muncă în egală măsură. La o anumită etapă de lucru, după cum am observat și în analizatorii care participă episodic în muncă survine frânarea. De aceea am presupus că stimularea canalelor păstrate până la perioada de apariție a oboselii, va contribui la menținerea tonusului activ al scoarței SCN. Pentru aceasta, în calitate de obiect nemijlocit de influență, au fost utilizate canalele senzoriale olfactiv și tactil-vibrațional.

Controlul experimental al eficacității aplicării în procesul de muncă a excitanților funcționali – pentru activarea canalelor senzoriale – a inclus câteva modele de regimuri de muncă.

Primul regim a prevăzut stimularea analizatorului olfactiv. Pentru aceasta, pe parcursul a 3 minute (în continuare are loc adaptarea canalului olfactiv la excitantul în acțiune), timp de 1,5 oră până la pauza de prânz (perioada începutului scăderii productivității muncii), persoanele antrenate în experiment

se supuneau acțiunii aerului înmiresmat cu arome de ierburi și flori (trandafiri, levănțică, conifere). După prânz, la fel se foloseau câte 3 minute pentru stimularea analizatorului olfactiv cu arome diferite. În această serie, se supunea excitării canalul olfactiv cu o substanță mirositoare (ulei de levănțică), pe parcursul a celor trei pauze scurte, la diferiți stimulatori olfactivi în fiecare pauză (ulei roz și de levănțică, soluție de conifere).

Al doilea regim experimental constă în stimularea analizatorului tactil-vibrațional prin influența asupra membrelor inferioare pe parcursul a 2 minute (cu 1,5 oră până și după prânz). Stimularea acestui canal s-a efectuat cu ajutorul aparatului de vibromasaj.

Al treilea model experimental a prevăzut, până la pauza de prânz, stimularea analizatorului olfactiv, iar după pauză de prânz – stimularea canalului tactil-vibrațional. În această serie de experimente se controla și varianta de stimulare: în prima jumătate a zilei – a canalului tactil-vibrațional, iar în a doua – a celui olfactiv.

Productivitatea muncii spre sfârșitul zilei în regim obișnuit de lucru scade cu 21%, pe când prin stimularea analizatorului olfactiv – cu 17%. Încă și mai puțin scade capacitatea de muncă spre sfârșitul zilei, odată cu utilizarea diferitor excitanți olfactivi (înainte de sfârșitul schimbului ea este mai jos de mărimea fundalului cu 9%). Utilizarea unui excitant olfactiv provoacă la sfârșitul zilei mărirea timpului pentru o unitate de producție cu 23%, iar schimbul consecutiv al stimulatorilor olfactivi – cu 14% (în regim obișnuit – cu 27%).

În regim obișnuit, perioada latentă a reacției vizuale, olfactive, vibraționale se mărește la sfârșitul zilei cu 57%, 40%, 42%. După includerea în regim a unui excitant aromatizator, timpul reacției la stimulatorul de lumină se mărește la sfârșitul zilei cu 39%, la cel olfactiv cu 12%, cel tactil-vibrațional – cu 29%. În astfel de regim stimularea sistemului olfactiv cu diferite substanțe aromatizatoare, schimbările din partea neurodinamicii ADD sunt mai favorabile. Timpul latent la lumină la sfârșitul zilei a fost mai pronunțat de mărimea fundalului cu 21%, la stimulatorul tactil-vibrațional cu 18%. Excitarea provocată de diferiți stimulatori olfactivi se păstrează în prima jumătate a săptămânii pe parcursul întregului schimb. Această situație este confirmată prin reducerea perioadei de reacție la stimulatorul olfactiv cu 7-9%. Este cert că în a doua jumătate a săptămânii, în special spre sfârșitul zilei, timpul reacției la stimulatorul olfactiv se mărește cu

8%. Condensarea torentului de informație influențează datele obținute la măsurarea indicilor testului ADD. Aferența olfactivă unică exprimă o scădere neexpresivă a dispoziției în a doua jumătate a zilei. Regimul muncii, care prevede alternanța aromelor, conduce la nota pozitivă a dispoziției și activismului.

Experiențele au demonstrat că canalele senzoriale în procesul activității de muncă se manifestă în diferite coraportări. O distribuție mai uniformă a încărcăturii între diferite canale senzoriale poate preîntâmpina supraîncărcarea și oboseala analizatorului de bază.

La acțiunea unora și aceluiași excitanți olfactivi scade efectul de excitare, probabil, în urma adaptării canalului senzorial la substanța aromatizatoare. Stimularea sistemului olfactiv cu diferite substanțe aromatizatoare ridică activitatea acestui canal.

În atare mod, de rând cu alte măsuri care contribuie la menținerea capacității înalte de muncă, stimularea structurilor senzoriale la persoanele fără auz sunt binevenite. Această situație o confirmă și alte modele experimentale de stimulare a analizatorilor.

Astfel, pentru activitățile monotone, este implementat regimul de muncă, care prevede excitarea triplă a canalului tactil-vibrațional pe parcursul schimbului. Aceste stimulări au contribuit la diminuarea oboselei. Ca rezultat, productivitatea muncii scădea la sfârșitul schimbului în regimul vechi de muncă cu 30%, în cel nou cu 21%, timpul cheltuit pentru o unitate de producție creștea corespunzător cu 36% și 35%, iar microdistragerile – cu 19% și 21%.

Perioada latentă a reacției la lumină a fost mai mare față de starea inițială (înainte de terminarea schimbului) în regim obișnuit cu 44%. Stimularea canalului tactil-vibrațional mărește timpul reacției cu 31%. Rezultatele măsurărilor reacției la stimulatorul vibrotactil are o diferență mai expresivă în dependență de regimul de lucru. Excitarea triplă a canalului pe parcursul zilei de muncă contribuie la prelungirea perioadei latente doar înainte de sfârșitul schimbului. La absența stimulării funcționale suplimentare timpul reacției se prelungește (înainte de sfârșitul schimbului) cu 14%. Stimularea funcțională a acestui sistem conduce la ridicarea forței musculare și a rezistenței statice, pe când în regim obișnuit acești indici scad considerabil. Dinamica simptomelor subiective de oboseală în condiții obișnuite de activitate se caracterizează printr-o creștere considerabilă pe parcursul schimbului. Datele înregistrate în condițiile lucrului experimental confirmă absența creșterii semnificative a

oboselii în primele 2-3 ore de lucru. Simptomele de oboseală la optimizarea regimului de muncă încep să apară spre sfârșitul schimbului. Datele înregistrate de majoritatea scalelor de activism și dispoziție la excitarea sistemului vibrotactil sunt mai stabile și pozitive pe parcursul schimbului.

Al treilea model experimental al activității de muncă, care a prevăzut stimularea funcțională a două canale pe parcursul schimbului de lucru, a fost cel mai eficient. Independent de combinațiile excitantilor, productivitatea muncii la sfârșitul zilei scade doar cu 6-9%, iar timpul pentru o unitate de producție se mărește numai cu 4-12%.

Promovarea aferenței olfactive până la pauza de prânz, mai apoi – a stimulenților tactil-vibraționali în a doua jumătate a zilei, menține starea funcțională a sistemului cardiovascular la starea inițială. Tendințele de schimbare a neurodinamicii confirmă scăderea oboselii și influenței stării de monotonie pe parcursul zilei. Perioada latentă a reacției vizuale în condiții noi de activitate de muncă se prescurtează pe parcursul primei jumătăți a schimbului, mărindu-se la sfârșitul lucrului cu 6-11%. Se ameliorează parametrii temporali ai reacției la stimulatorul olfactiv. Excitarea sistemelor aferente pe parcursul schimbului sporește tonifierea canalului vibrotactil. Timpul reacției la excitantul tactil-vibrațional la sfârșitul schimbului este mai înalt decât indicele inițial cu 3-11%. Înăutățirea evidentă a simptomelor de dispoziție, activism, observate în condiții obișnuite de muncă, se schimbă pozitiv prin stabilizare semnificativă în regimul nou.

Majoritatea variantelor propuse a regimurilor de muncă s-a dovedit a fi eficientă. Influența directă a excitanților este exprimată în activarea SCN prin menținerea stabilității sistemelor funcționale și creșterii capacității de lucru. Cea mai bună variantă a regimului de activitate de muncă este cea care prevede activarea paralelă a două canale aferente. Organizarea unor astfel de regimuri de muncă nu implică mare efort. Stimularea analizatorilor olfactiv sau vibrotactil este realizabilă în sala de odihnă a întreprinderii fie chiar la locul de muncă. Persoanele fără auz apreciază înalt noile regimuri de muncă, iar chestionarea lor a demonstrat că stimularea canalelor senzoriale (în special cu substanțe aromatizatoare) provoacă senzații plăcute, diminuează somnolența, contribuie la înviorare etc.

În atare mod, optimizarea în continuare a activității de muncă a persoanelor fără auz prin antrenarea canalelor senzoriale inactive asigură satisfacția în muncă, motivându-i spre a acumula mai multe deprinderi și competențe de lucru.

Unele metode de normalizare a stării funcționale în procesul muncii

În practica de lucru a întreprinderilor, unde contingentul muncitorilor îl constituie persoanele cu auz normal, sunt diferite metode și procedee de ameliorare a stării funcționale a organismului, de diminuare a oboselii și a influenței monotone a muncii, de menținere a capacității înalte de muncă. Însă nu toate măsurile de profilaxie a influențelor nefavorabile asupra producției pot fi aplicate persoanelor fără auz. Astfel, multe procedee de profilaxie a stărilor funcționale nefavorabile au obținut un control suplimentar în condițiile muncii persoanelor fără auz.

După cum s-a remarcat, un procedeu important este activarea interacțiunii intersenzoriale și transferul unei anumite părți a stimulatoarelor aferenți vizual la alte sisteme senzoriale. În procesul activității de producție unele operații (în special cele semisenzoriale) includ un mare număr de acțiuni, iar informația despre ele provine în temei prin canalul vizual. De aceea n-am cercetat cum se reflectă – în condiții de producție – extinderea ieșirii senzoriale asupra stării funcționale a organismului persoanelor fără auz.

Controalele experimentale s-au realizat pe operațiile de fabricare a confecțiilor din plastic. Conținutul acestui gen de activitate înaintează cerințe înalte față de analizatorul vizual. În procesul unui ciclu tehnologic de confecționare a detaliilor din masă plastică executorul transferă văzul la 7-8 entități (culoarea masei plastice, presiunea masei lichide etc.).

Absența auzului complică percepția structurilor de activitate. Spre exemplu, la scăderea presiunii masei plastice lichide executorul transferă văzul la 7-8 entități (culoarea masei plastice, starea executorului, deteriorarea formelor pentru turnarea masei plastice). Agregatul produce un sunet specific care preîntâmpină muncitorul, din care cauză persoanele fără auz trebuie în permanență să-și încordeze vederea pentru a urmări amplasarea formelor și presiunea. Pentru a reduce torentul informațional, care intră în canalul vizual, s-a efectuat experimentul de transfer a unui tip de informație vizuală asupra canalului tactil-vibrațional. Astfel, informația despre amplasarea formelor pentru turnat a fost transmisă canalului tactil-vibrațional. Un aparat special emitea vibroimpulsuri executantului lucrării numai la amplasarea incorectă a formelor. Parametrii obținuți ai reacțiilor confirmă că în regimul obișnuit de muncă reacția videomotoră se mărește cu 24-73%. Transferul unei unități de

structură a informației vizuale asupra canalului tactil-vibrațional conduce în prima jumătate a zilei la prescurtarea neînsemnată a timpului reacției, iar în cea de a doua – la prelungirea cu 19-39%. La sfârșitul schimbului de lucru perioada latentă a reacției la vibrostimulator se mărește cu 14-21%. Acest procedeu de organizare a activității de muncă contribuie la ameliorarea proceselor compensatorii și în alte sisteme. Dacă în regim obișnuit de lucru forța musculară scădea la sfârșitul schimbului cu 25-30%, iar rezistența statică – cu 31-37%, apoi în cel nou scade, corespunzător, cu 16-20% și 13-29%.

Suprasolicitarea posibilităților de adaptare în regim obișnuit de activitate a determinat apariția precoce a simptomelor de oboseală. Deosebire în caracterul și forma de manifestare a complexului simptomatic de oboseală profesională în noile condiții sunt considerabile. În atare mod, scăderea greutății specifice a factorilor, care contribuie la tensionarea unei funcții senzoriale, conduce la ameliorarea stării psihofiziologice a organismului. Includerea paralelă a sistemului pielii la volumul considerabil al informației de producție devine un procedeu eficient de profilaxie a influențelor negative asupra persoanelor fără auz.

În lipsa auzului apare necesitatea de coexecutare a informației stimulatoare. De aceea este necesară aplicarea unui astfel tip de informație, cum ar fi lectura artistică, care contribuie la ridicarea nivelului de cultură generală, dezvoltarea vorbirii persoanelor fără auz etc. Muncitorii, care sunt în activitate de lectură pe parcursul a 20 de minute până la pauza de prânz și 20 minute în a doua jumătate a schimbului, s-au încadrat în normele de producție, iar spre sfârșitul zilei au avut o dispoziție satisfăcătoare.

În procesul de optimizare a muncii persoanelor fără auz urmează să li se acorde o mai mare atenție și factorilor psihologici. În acest context, o deosebită importanță o are informarea muncitorilor pe parcursul zilei despre îndeplinirea sarcinii de plan.

Multe cercetări (B.T. Ацев, B.M. Корах et al.) confirmă că informarea muncitorilor pe parcursul îndeplinirii sarcinii de plan ridică capacitatea și productivitatea muncii. Important este ca muncitorii să fie informați despre îndeplinirea normelor de lucru, dependența acestora de particularitățile individuale de dezvoltare a simțului timpului și procedeele de orientare în timp. Crearea sistemelor de orientare dau posibilitate nu doar pentru promovarea posibilităților de menținere normală a stării funcționale, dar și pentru formarea la persoanele fără auz a simțului timpului, consecutivității

acțiunilor, proiectării activității etc. Prin informarea muncitorilor despre numărul de detalii produse și timpul cheltuit pentru fiecare detaliu în ora curentă, se stabilizează capacitatea de muncă, se reduc simptomele stării de oboseală. Majoritatea lotului experimental în regim obișnuit de lucru atesta o scădere a productivității la pauza de prânz cu 12%, pe când cu informarea detaliată a desfășurării activității – doar cu 7%. Starea psihofiziologică a muncitorilor în regim de informare a fost mai favorabilă, decât în cel obișnuit. În perioada pregătirii profesionale se recomandă detalierea structurii activității și informarea viitorilor muncitori despre desfășurarea operațiilor. Un asemenea procedeu creează posibilitatea de a dezvolta elevilor simțul organizării activității în timp, proiectarea pe parcursul lucrului a dominantei ritmului de activitate, precum și dirijarea resurselor psihofiziologice ale organismului. Pentru formarea curentă a muncitorilor cu referire la desfășurarea activității trebuie aplicată pe larg evidența timpului, folosirea panourilor luminescente și altor repere de orientare.

Un volum considerabil de informație curentă persoanele cu auz o acumulează prin comunicările realizate în procesul lucrului. Rolul informațional al comunicării în colectivul persoanelor fără auz scade brusc, iar deficitul verbal influențează starea psihică, dispoziția, activismul individual.

Observațiile noastre au stabilit că în timpul lucrului persoanele fără auz comunică mai frecvent prin gesticulare. În virtutea acestui fapt ei întrerup frecvent lucrul, ceea ce se răsfrânge asupra productivității muncii. Cronometrarea microdistragerilor a demonstrat că aproximativ 70% din timpul acestora se referă la pierderile pentru comunicare. Creșterea numărului de distrageri, legate de comunicare, are și o funcție de protecție, de profilaxie în combaterea oboselii, monotoniei. Comunicarea este un bun mijloc în combaterea monotoniei și oboselii, însă trebuie căutate alte căi, reducându-se numărul de microdistrageri în procesul lucrului. Crearea condițiilor de dezvoltare a sistemului de citire după buze, informația organizată despre îndeplinirea activității pe parcursul fiecărei ore, lecturile, utilizarea tehnicii video au o influență pozitivă asupra stării psihofiziologice a muncitorilor, reducându-se numărul distragerilor în procesul executării operațiilor de muncă. Sunt destul de importante și măsurile, care contribuie la îmbunătățirea condițiilor de muncă și anume – cele organizațional-tehnice și igienico-sanitare.

Toate măsurile enumerate au fost implementate în anumite sectoare de producție industrială unde sunt angajate persoanele fără auz.

Soluționarea problemelor de perfecționare a procesului de pregătire pentru muncă, angajare în câmpul muncii, implementare a formelor optime de organizare a muncii creează condiții favorabile pentru adaptarea socială și profesională a persoanelor fără auz și a celor cu auz slab.

Optimizarea proceselor de formare profesională continuă, de menținere a productivității muncii persoanelor fără auz pot fi realizate, luând în considerare

starea funcțională a acestora în activitatea de muncă și posibilitățile de organizare și eficientizare a muncii.

Eficacitatea muncii, după cum am relatat, depinde de un șir de factori. Formarea continuă către muncă, optimizarea condițiilor de muncă, organizarea regimurilor speciale de muncă, promovarea bazelor psihofiziologice și ergonomice ale muncii sunt unii dintre cei mai influenți factori asupra succesului în muncă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Halliday A. M. An Analysis of the Frequencies of Finger Tremor in Healthy Subjects // J.Physiol. (Lond.) 1996. N 134;
2. Kohler I. Orientation by Aural Clues // Res. Bull. Amer. Foundat. Blind., 2004. N 4;
3. Mykle bust H., Brutten M. A Study of the Visual Perception of Deaf Children // Acta Otolnryngologica. 2013. Supplement 105.
4. Stanton M. B. Mechanical Ability of Deaf Children// T.C. Contrib. to Educ. Bull, of Pub. Teachers' College (Columbia University. Now York). 2003, N 75;
5. Айрапетъянц В.А. Динамика физиологических сдвигов при разных режимах работы за „монотонным пультом управления” // Материалы конференции молодых научных работников. М., 1969;
6. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. М., 1969;
7. Букур Н. И. Значение школьного периода профессиональной под-готовки глухих для адаптации на производстве // Дефектология. 1985. N 2;
8. Вожжова А. И. Методика изучения функций анализаторов при физиолого-гигиенических исследованиях. Л., 1973;
9. Гозова А. П. Выработка двигательных навыков у глухих школьников // Специальная школа. М., 1961;
10. Золина З. М. Физиологические основы рациональной организации труда на конвейере. М., 2006.

.....●
Recenzenți: *Aglaida BOLBOCEANU,*
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE.
Oxana PALADI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

CARACTERISTICI ALE MATURITĂȚII PROFESIONALE LA PERSOANELE CU DIZABILITĂȚI

Rezumat. Maturitatea profesională a persoanei este determinată de totalitatea calităților profesionale căpătate în procesul de instruire și educare cu ajutorul tehnologiilor educaționale. În articolul dat este pusă în discuție problema maturității profesionale a persoanelor cu dizabilități, ca resursă de bază a viitorului specialist, sunt prezentate rezultatele cercetării privitor la maturitatea profesională a acestora.

Cuvinte-cheie: maturitate profesională, autonomie, resurse personale, componenta emoțională.

Vorbind despre maturitatea profesională a unui subiect, avem în vedere starea persoanei /a subiectului ce reflectă sarcinile puse față de ea, condițiile de soluționare a acestora, ce este ca o condiție pentru realizarea cu succes a oricărei activități.

Maturitate, spre deosebire de maturare are o conotație procesual-dinamică. Maturitatea este un concept care are în primul rând o conotație static-descriptivă, referindu-se la atingerea de către unul sau mai multe subsisteme biologice a unei stări de optim funcțional [2].

Maturitatea profesională este privită ca o totalizare psihologică a dezvoltării persoanei în profesie, ca rezultat al dezvoltării/perfecționării conștiente a funcțiilor ei psihice; ca sistem integral al proprietăților individuale a persoanei ce include în sine elemente precum:

- capacitățile profesionale (la bază fiind predispunerea fiziologică către o anumită profesie);
- competență profesională (conștientizarea de către persoană a profesiei sale);
- măiestria profesională (sistem general și special de calificare).

Etape importante în formarea maturității profesionale sunt:

1. Autodeterminarea profesională;
2. Autoafirmarea profesională: a) formarea pentru activitatea profesională în baza scopului propus, b) însușirea profesiei și găsirea locului său în colectiv; c) realizarea persoanei prin activitatea de muncă.

Maturitatea personală ca trăsătură de personalitate a persoanei apare ca un fundal psihologic al profesionalismului acesteia [5]. Maturitatea profesională presupune nu doar orientarea liberă în profesia aleasă, problemele profesionale, ci și „creativita-

tea profesională, dorința de a include în activitatea profesională ceva nou, original, al său” [4]. Totodată, maturitatea profesională este corespunderea dezvoltării profesionale a persoanei aceluși nivel, pe care de obicei îl ating persoanele de vârsta lui. Caracteristicile de bază a maturității profesionale sunt:

- cointeresarea în alegerea profesiei;
- dorința de a primi o informație nouă, de a-și planifica activitatea;
- uniformitatea preferințelor profesionale pentru o lungă perioadă de timp, în același domeniu profesional;
- maturitatea intereselor;
- independență în alegerea profesiei și creșterea pe scară profesională;
- corespunderea valorică a profesiei alese cu valorile personale a persoanei;
- corespunderea preferințelor capacităților, intereselor, activității persoanei.

Apariția stării de pregătire către activitate, cu alte cuvinte – maturitatea profesională, începe cu determinarea scopului, reieșit din necesități și motive, conștientizarea de către persoană a sarcinilor puse. Apoi are loc elaborarea planului, modelelor, schemelor activităților ce vor urma. În cele din urmă persoana implementează în practică cunoștințele sale folosind diferite metode și mijloace de activitate, compară rezultatele activității cu scopul inițial, dacă este necesar face corectări. La formarea maturității profesionale un rol decisiv îl are faptul că aceasta este în strânsă legătură cu anumite/diferite particularități/resurse ale persoanei în afara cărora își pierde conținutul.

Maturitatea profesională, pregătirea persoanei către profesie, are o structură complicată. Au fost evidențiate următoarele componente/resurse:

- motivaționale (responsabilitatea îndeplinirii sarcinilor);
- orientaționale (cunoștințe și închipuiri despre particularitățile și condițiile activității, cerințele acesteia față de persoană);
- operaționale (posedarea mijloacelor și metodelor de activitate, cunoștințe necesare, aptitudini și abilități);
- volitive (autocontrol, capacitatea de a coordona cu activitatea, îndeplinirea obligațiilor);
- evaluative (autoaprecierea pregătirii sale și corespunderea procesului de rezolvare a sarcinilor profesionale cu modelele optime) [6].

În prezentul studiu, realizat în cadrul proiectului „*Epistemologia și praxeologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*”, am urmărit determinarea maturității profesionale a persoanelor cu dizabilități. Cercetarea s-a desfășurat pe un eșantion de 56 de subiecți cu dizabilități: 19 adulți (13 femei și 6 bărbați). Cu studii: medii – 7 subiecți; medii speciale – 5 subiecți; superioare – 7 subiecți. Dintre aceștia: 8 subiecți cu tulburări de auz (Asociația Copiilor Surzi din Republica Moldova, mun. Chișinău); 7 subiecți cu tulburări intelectuale (Centrul Comunitar pentru Copii și tineri cu dizabilități fizice, mun. Chișinău); 4 subiecți cu tulburări de vâz (mun. Chișinău). Din întreg eșantionul de 37 sunt adolescenți și anume: 20 de adolescenți – școala specială internat pentru copii cu deficiențe de auz din orașul Cahul; 10 adolescenți – Centrul Reabilitare și Integrare Socială a Copiilor cu dizabilități de intelect „Cultum”, Stăuceni; 7 adolescenți – Centrul de pedagogie curativă „Orfeu”.

Metodologia cercetării a vizat aplicarea Chestionarului „*Maturitatea profesională*” elaborat de A. Чернявская [7].

Chestionarul ne-a permis să cercetăm mai multe componente/resurse personale: autonomie, informare, luarea deciziilor, planificare, atitudinea emoțională.

Prin *autonomie* înțelegem „capacitatea persoanei de a se supune legilor și normelor proprii, de a dispune liber de propria voință” [1].

Orice persoană va fi satisfăcută de alegerea sa profesională (alegerea sau schimbarea profesiei, locului de studii, noii specializări, formării profesionale) numai în acel caz când el va percepe această hotărâre drept proprie și nu impusă de cineva.

Premizele apariției semnelor de autonomie sunt:

- persoana trebuie să simtă independența sa de părinți în gând, activitate, comportament;
- de la determinarea externă a comportamentului său să treacă la autodeterminare;
- să-și conștientizeze Eu-l și să se străduie să-l dezvolte.

În cercetarea noastră doar 36,8% dintre subiecții adulți cu dizabilități au manifestat *autonomie*. Rezultatele obținute pentru acest item pe grupuri de subiecți adulți cu dizabilități sunt: 50,0% de subiecți cu tulburări de vâz; 37,5% de subiecți cu tulburări de auz; 28,5% – subiecți cu tulburări motore. Printre adolescenții cu dizabilități au manifestat autonomie doar 43,3% de subiecți, alte 56,7% de subiecți nu posedă autonomie.

Persoanelor ce se caracterizează prin *autonomie* le putem atribui următoarele caracteristici: *se autodiferențiază pe sine de mediul înconjurător*, deci posedă capacitatea de a separa scopul său de cel al părinților sau a altor persoane importante; înțeleg integritatea personalității sale, a comunității sociale căreia îi aparține; conștientizează căru tip de personalitate, mod de viață ar vrea să aparțină; *tind să-și realizeze/promoveze posibilitățile sale în practică, să posede cunoștințe profunde măcar într-un domeniu, sunt orientați spre succes, își asumă responsabilității pentru acțiunile proprii; acumulează experiență; experiență proprie în rezolvarea problemelor și planificării acțiunilor sale, a timpului*. Odată cu acumularea experienței apare aptitudinea *de a-și coordona activitatea cu cerințele existente în societate; capacitatea de a prezice creșterea profesională; inițiativă și ingeniozitate în oportunități; prezența propriei inițiative și activitate în probleme de carieră; realism în luarea deciziilor privitor la carieră (aprecierea proprie a acestui realism); compromis între dorințe și capacitate, de care este capabilă persoana; conștientizarea necesității acestor compromisuri*.

Pentru a-și alege profesia persoana trebuie să posede capacitatea de *a se informa*:

- *despre lumea profesiilor în general*: să conștientizeze că lumea profesiilor se împarte în dependență de obiectivele, obiectul și instrumentele de producție; cunoașterea conceptelor de bază (disciplina de muncă, principiile de planificare a activității de producere, structura întreprinderii etc.); cunoașterea mai multor profesii; capacitatea de a însuși o profesie, de a-și găsi o profesie, de a se menține în profesie, de a-și perfecționa nivelul său profesional și a se deplasa în sus pe scara profesională;

- *despre unele profesii sau grupuri de profesii concrete*: cunoștințe despre condițiile de lucru (fizice, social-economice); cerințele profesiei față de persoană (particularitățile psihofiziologice de dezvoltare a persoanei, particularitățile sferei cognitive a personalității); cerințe față de nivelul de cunoștințe și locul obținerii acestor cunoștințe; perspectivele de creștere profesională; cunoașterea surselor de informare despre profesii.

47,3% din numărul total de subiecți adulți și

43,3% adolescenți, participanți la cercetare, au selectat ca fiind important itemul *informare*. Pe grupuri de subiecți adulți cu dizabilități au selectat acest item: 71,4% – subiecți cu tulburări motore, 12,5% de subiecți cu tulburări de auz; 75% de subiecți cu tulburări de văz; în grupul de subiecți adolescenți au indicat acest item: 25% de subiecți cu tulburări de auz și 15% de subiecți cu tulburări intelectuale. Aceasta ne vorbește despre faptul că cei mai informați despre profesii sunt subiecții adulți cu tulburări motore și tulburări de văz, mai puțin sunt informați subiecții cu tulburări de auz.

Capacitatea de a lua decizii este o resursă personală care ne vorbește despre maturitatea personală. În orice situație este important ca subiectul să posedă această capacitate, condiția importantă fiind autonomia și independența persoanei, asumarea responsabilității pentru decizia luată și consecințele acesteia, competența de a propune și de a evalua alternative. Este important de cunoscut algoritmul luării deciziei. Există mai multe modele pentru astfel de algoritme. În viziunea J.D. Krumboltz (1965), au fost demarcate șase etape de bază:

1. selectarea soluțiilor posibile de rezolvare;
2. cercetarea șanselor de succes în fiecare alternativă;
3. culegerea informației privitor la orice variantă a deciziei;
4. legătura fiecărei alternative cu scopul și valorile persoanei;
5. elaborarea planului de activitate și determinarea factorilor ce contribuie sau împiedică soluționarea problemei;
6. elaborarea planului de activitate pentru dezvoltarea ulterioară [Apud 3].

Datele cercetării ne demonstrează că din numărul total de adulți cu dizabilități 36,8% au capacitate de a lua decizii: 14,2% de subiecți cu tulburări motore; 62,5% de subiecți cu tulburări auditive; 25% de subiecți cu tulburări de văz; iar din numărul total de adolescenți cu dizabilități – 43,3% de subiecți: nici un subiect cu tulburări intelectuale; 65% de subiecți cu tulburări de auz. Deci putem afirma că din numărul total de subiecți (adulți și adolescenți) cu dizabilități o capacitate mai mare de a lua decizii o posedă subiecții cu tulburări de auz.

Pentru a lua decizii corecte, efective, persoana trebuie să posedă anumite resurse – *calități, capacități, cunoștințe, deprinderi*. Spre exemplu:

- *Curiozitatea* – dorința și capacitatea de a aduna informație.
- *Bunul simț, discernământul* – capacitatea de a raporta informațiile disponibile la problema în cauză și pentru a o evalua.

- *Încrederea în sine* – abilitatea de a garanta pentru luarea deciziei și să-și asume responsabilitatea pentru aceasta.
- *Delegarea responsabilității* – capacitatea de a împărți autoritatea și responsabilitatea cu colegii.
- *Planificarea* – capacitatea de a elabora pentru colectiv planul de activitate, pentru soluționarea problemei.
- *Evaluarea riscurilor* – capacitatea aprecierii riscului potențial de luare a deciziilor.
- *Responsabilitatea de risc* – capacitatea de a aprecia riscul și a lua asupra sa responsabilitatea.
- *Controlul* – capacitatea de a obține în procesul soluționării problemei anume acel rezultat ce a fost planificat [7].

Un rol important în dezvoltarea maturității profesionale a persoanei cu dizabilități îl are și capacitatea de a planifica. Însăși planificarea profesională este un proces neîntrerupt, deoarece persoana permanent se dezvoltă, primește diferite calificări suplimentare, însușește noi metode de lucru, crește pe scară profesională. Se distinge planificare pe termen lung (pentru câțiva ani); termen mediu (câteva luni) și termen scurt (câteva săptămâni).

Rezultatele cercetării ne-au demonstrat că o anumită capacitate de planificare o au 57,1% de subiecți adulți cu tulburări motore; 50,0% de subiecți cu tulburări de vedere; 12,5% de subiecți cu tulburări de auz, constituind 31,5% din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități. Printre subiecții adolescenți doar 10% din numărul total de subiecți posedă capacitatea de a planifica.

Este cunoscut faptul că starea emoțională a persoanei influențează luarea oricăror decizii, inclusiv a deciziilor profesionale. Aceasta se manifestă în atitudinea emoțională a persoanei față de diferite profesii și grupuri profesionale, de necesitatea de a lua decizia privind alegerea profesiei. Factorul emoțional include în sine nu numai atitudinea față de diferite variante în procesul alegerii profesiei, dar și atitudinea față de planificare, legate de responsabilitatea deciziei și de planificare.

Doar 5,3% din numărul total de subiecți adulți cu dizabilități cercetați au manifestat atitudine emoțională. Spre deosebire de adulți, la adolescenți această resursă personală s-a manifestat la 36,6% din numărul total de subiecți adolescenți cu dizabilități.

Componenta emoțională a maturității profesionale se manifestă în starea generală de spirit a persoanei și este strâns legată de componenta emoțională a maturității persoanei ca un tot întreg, care se manifestă în starea de spirit emoțională pozitivă, optimism de viață, echilibru emoțional și toleranță la eșec. Luând în considerare că doar

25,0% dintre subiecții adulți cu tulburări de văz și 10% dintre subiecți adolescenți cu tulburări de auz au manifestat atitudine emoțională, putem remarca că unii subiecții cu dizabilități au o dezvoltare precară a sferei emoționale.

În baza datelor obținute putem afirma că dezvoltarea *maturității profesionale* la persoanele cu dizabilități prezintă o condiție necesară pentru orientarea profesională a acestora. Cu cât persoana posedă autonomie, capacitatea de a lua decizie, capacitatea de a planifica, de a coordona cu emoțiile sale cu atât are șanse mai mari de a fi competent profesional și a obține performanțe profesionale. Datele obținute ne-au demonstrat că mai puțin de jumătatea din respondenți, participanți la cercetare, posedă maturitate profesională; mai multă autonomie manifestă subiecții adulți cu tulburări de văz, pe când printre subiecții adolescenți au manifestat mai multă autonomie subiecții cu tulburări de auz; cei mai informați despre profesie sunt subiecții adulți cu tulburări motore și tulburări de văz și adolescenții cu tulburări de auz.

Capacitatea de a planifica s-a depistat la doar 31,5% de subiecți adulți și 10% de subiecți

adolescenți, dispun de resurse personale precum: curiozitate; capacitatea de a raporta informațiile disponibile la problema în cauză și pentru a o evalua; abilitatea de a lua decizii și de a-și asuma responsabilitatea pentru aceasta; capacitatea de a împărți autoritatea și responsabilitatea cu colegii; capacitatea de a elabora pentru colectiv planul de activitate, pentru soluționarea problemei; capacitatea de aprecierii riscului potențial de luare a deciziilor; capacitatea de a aprecia riscul și a lua asupra sa responsabilitatea; capacitatea de a obține în procesul soluționării problemei anume acel rezultat ce a fost planificat.

Studiul a evidențiat că unii subiecți cu dizabilități nu sunt capabili să-și controleze reacțiile emoționale. Consemnăm că este foarte mic numărul de subiecți cu dizabilități echilibrați emoțional și cu inteligență care au o capacitate de adaptare la exigențele mediului organizațional.

De asemenea, s-a constatat că marea majoritate din lotul experimental nu posedă capacitatea de a lua decizii. S-a stabilit că o capacitate mai bună de a planifica o au subiecții adulți cu tulburări motore și adolescenții cu tulburări de auz.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cheptene C. *Rolul cunoașterii intereselor în orientarea școlară și profesională a adolescenților*. Disponibil la: http://www.psihologiaonline.ro/download/lucrari/L002_Rolcunoastereinterese.pdf;
2. *Model de evaluare a intereselor profesionale*. Disponibil la: <http://www.ecspo.ro/wp-content/uploads/2015/11/A5-Model-evaluare-interese-pofesionale.pdf>;
3. Калашникова С.А. *Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности*. In: Молодой ученый, 2011, №8, Т. 2, р. 84-87;
4. Кони́на О.В. *К вопросу о проблеме бизнес-образования в России. Новое образование для новой экономики России*. In: О.В. Кони́на, Сбор. статей межд. Симпозиума. Москва, 2004, с. 66-68;
5. Слесарев Ю.В. *Профессиональная зрелость – индикатор качества профессиональной подготовки специалиста-менеджера*. Disponibil la: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-zrelost-indikator-kachestva-professionalnogo-podgotovki-spetsialista-menedzhera>;
6. Сунцова Я.С. *Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие. Часть 2*. Ижевск, Издательство „Удмуртский университет”, 2011;
7. Чернявская А.П. *Психологическое консультирование по профессиональной ориентации*. Москва, Изд-во Владос-Пресс, 2001.

.....●
Recenzenți: *Aglaida BOLBOCEANU,*
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE.
Oxana PALADI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

BARIERE PSIHOLOGICE DIMINUANTE ÎN DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PERSOANELOR CU NEVOI SPECIALE

Rezumat. Creativitatea prezintă marele avantaj de a recunoaște existența în fiecare om, inclusiv și a celui cu anumite nevoi speciale, a unui grad de creativitate ce poate fi dezvoltat și valorificat.

În acest articol sunt prezentate unele bariere de ordin psihologic: lipsa flexibilității, fluența scăzută, rigiditatea funcțională, frica de critică, frica de ridicol, timiditatea, descurajarea, ca fiind cele mai importante obstacole în calea creativității și performanței umane.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, performanțe creative, bariere psihologice, imaginație, perseverență, motivație.

Dezvoltarea creativității elevilor în contextul actual este o problemă majoră ce a depășit limitele școlii, devenind un obiectiv de prim rang pe toate meridianele și la toate nivelurile. Cu atât mai mult acest subiect îi preocupă pe majoritatea psihologilor, pedagogilor și cadrelor didactice, fiind determinat de particularitățile epocii contemporane, de problemele ce apar în toate domeniile, punând omenirea în dificultate.

În acest context, elevii de azi, generația activă de mâine, va trebui să fie pregătită să facă față tuturor solicitărilor, să găsească soluții pentru toate problemele de care depinde bunăstarea, siguranța, progresul omenirii.

Rezultatele ultimelor cercetări privind creativitatea sunt încurajatoare pentru cei care nu se consideră înzestrați cu această abilitate, pentru că departe de a fi o trăsătură înnăscută, creativitatea se pare că poate fi cultivată și exersată. Mai mult, unii cercetători în psihologie consideră că aceasta poate fi transformată într-un obicei [1].

Cum o putem stimula, ce o poate bloca și ce arată studiile în psihologie despre dezvoltarea creativității?

Referindu-ne la *taxonomia lui Bloom* de învățare, creativitatea apare cam pe la nivelul de sinteză în care ai înțeles și stăpânești ceea ce înveți și ești capabil să vii cu idei noi. Pentru a dobândi o competență și a o perfecționa, este nevoie de practică – „*Perfect practice makes perfect*”. Exersează cât mai mult și vei deveni din ce în ce mai bun [3].

Cercetările desfășurate de psihologul *Robert Epstein* au demonstrat că punerea în practică a

câtorva activități poate duce în final la apariția ideilor creative:

- Notați ideile care vă vin pe parcursul zilei și reveniți la ele atunci când sunteți pregătiți să le dezvoltați.
- Propuneți-vă să rezolvați sarcini care din start par să nu aibă o rezolvare.
- Îmbogățiți-vă bagajul de cunoștințe cu informații din domenii variate, nu doar cu cele de interes pentru profesia sau hobby-urile voastre. Citind, participând la cursuri/evenimente pe teme cât mai diverse, veți da ocazia creării de conexiuni între informațiile noi și cele deja stocate în memorie.
- Contactul cât mai des cu persoane interesante și obiecte ieșite din comun pot de asemenea să ajute la stimularea ideilor originale.

În acest sens, *Epstein* a publicat un studiu în care a arătat că 74 de adulți ai unei firme care au participat la seminariile organizate de el pentru exersarea acestor acțiuni și-au crescut cu 55% rata de generare de soluții și idei inovatoare [4].

Mihaela Roco, în cartea sa „*Creativitatea și inteligența emoțională*”, scoate în evidență că principalul motiv al creativității este tendința fiecărei persoane de a se actualiza pe sine, de a deveni ceea ce este potențial. Totodată, ea accentuează că prin educație și exerciții, unele componente ale inteligenței emoționale, tratate ca însușiri de personalitate, conduc către o creativitate sporită, deci și spre performanță. Aceasta la rândul ei trebuie să promoveze un nou mod de învățare creativă, care să pună accent pe învățarea prin cercetare – descoperire; pe învățarea prin efort propriu – independent sau dirijat [2].

E. Raudsepp accentuează că lipsa receptivității și a performanței creative nu este cauzată atât de mult de absența potențialului creativ, cât mai ales de barierele cognitive, emoționale și de cele referitoare la relațiile interumane și de comunicare. El consideră că factorii care influențează formarea creativității să fie abordați în mod global, unitar, interactiv și dinamic [Ibidem].

Studiul realizat de către noi în rândul adolescenților și adulților cu nevoi speciale, a semnalat conturarea unor caracteristici psiho-emoționale și comportamentale specifice, evidențiind barierele psihologice ce împiedică dezvoltarea creativității și generează o serie de consecințe negative în formarea personalității.

În acest sens, a fost aplicat chestionarul „Eliminarea obstacolelor” după E. Raudsepp [Apud 2], care a avut scopul de a determina tipurile de bariere psihologice existente la adolescenții și adulții cu nevoi speciale; a oferi fiecărui subiect un tip de evoluție de autoapreciere, care le va deschide bariere psihologice ce inhibă manifestarea creativă. Chestionarul cuprinde mai multe variante de răspunsuri. Intervistații selectează acele răspunsuri care-i caracterizează cel mai mult.

În scopul creării unei imagini clare despre rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului menționat, vom face o analiză profundă, prin inter-

mediul căreia va fi posibilă sistematizarea și ierarhizarea barierele psihologice depistate.

O primă interpretare a răspunsurilor acordate de către subiecții grupului de adolescenți cu *deficit de intelect* (10) pot fi menționate astfel: capacitate scăzută de comunicare – 10 persoane (33,3%), gândire încetinită – 9 (30,0%), frică de a fi criticat – 8 (26,6%), lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ – 7 (23,3%), teamă de a nu greși – 6 (20,0%), incapacitatea de a folosi toate abilitățile – 6 (20,0%), lipsa curiozității – 5 (16,6%), lipsa de iubire – 5 (16,6%), timiditatea – 4 (13,3%), lenea – 4 (13,3%), lipsa părinților – 4 (13,3%), descurajare – 3 (10,0%), lipsa de susținere – 3 (10,0%).

La grupul de subiecți cu *deficiențe de auz* (20) au fost scoase în evidență următoarele aspecte: lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ – 18 (90,0%), timiditatea – 16 (80,0%), capacitate scăzută de comunicare – 15 (75,0%), lipsa motivației – 15 (75,0%), gândire încetinită 14 (70,0%), complexul de inferioritate – 13 subiecți (65,0%), lenea – 11 (55,0%), indiferența – 10 (50,0%), descurajare – 10 (50,0%), frica de a fi criticat – 9 (45,0%), teamă de a nu greși – 8 (40,0%), teamă de a nu se face de râs – 8 (40,0%), lipsa curiozității – 6 (30,0%), lipsa de interes și dorința de a crea – 5 (25,0%).

Vorbind despre opiniile expuse de întreg grupul de adolescenți, putem releva următoarele blocaje: pe primele locuri au fost situate: lipsa de încredere

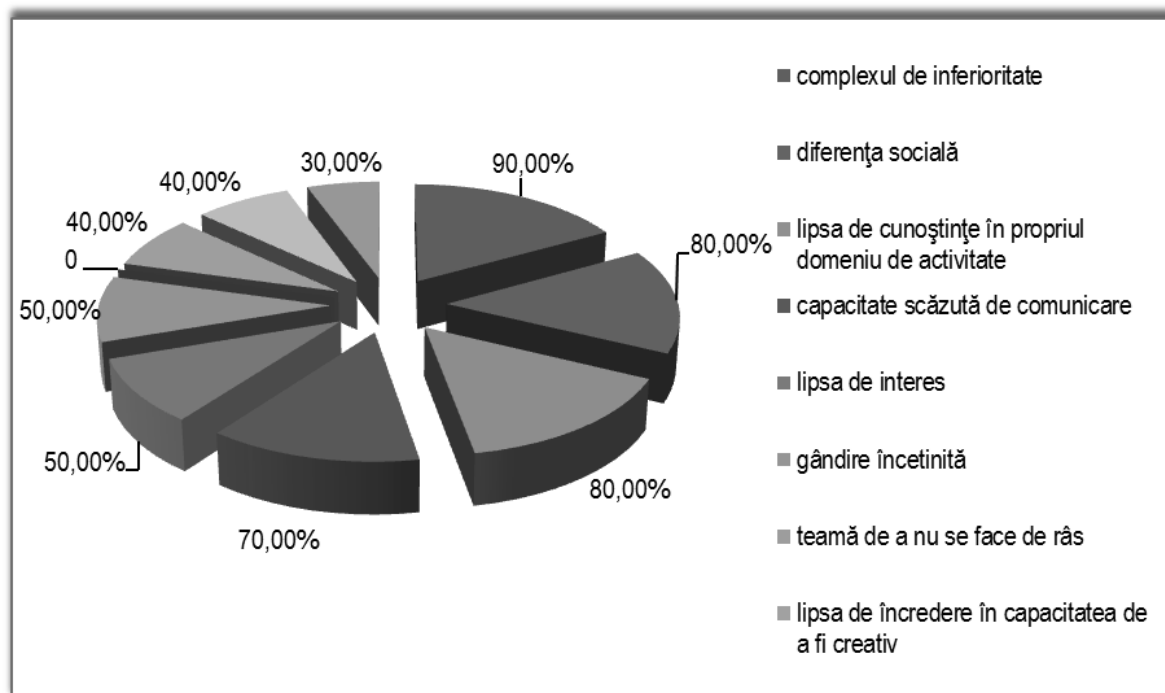


Figura 1. Tipuri de bariere psihologice cu care se confruntă adolescenții

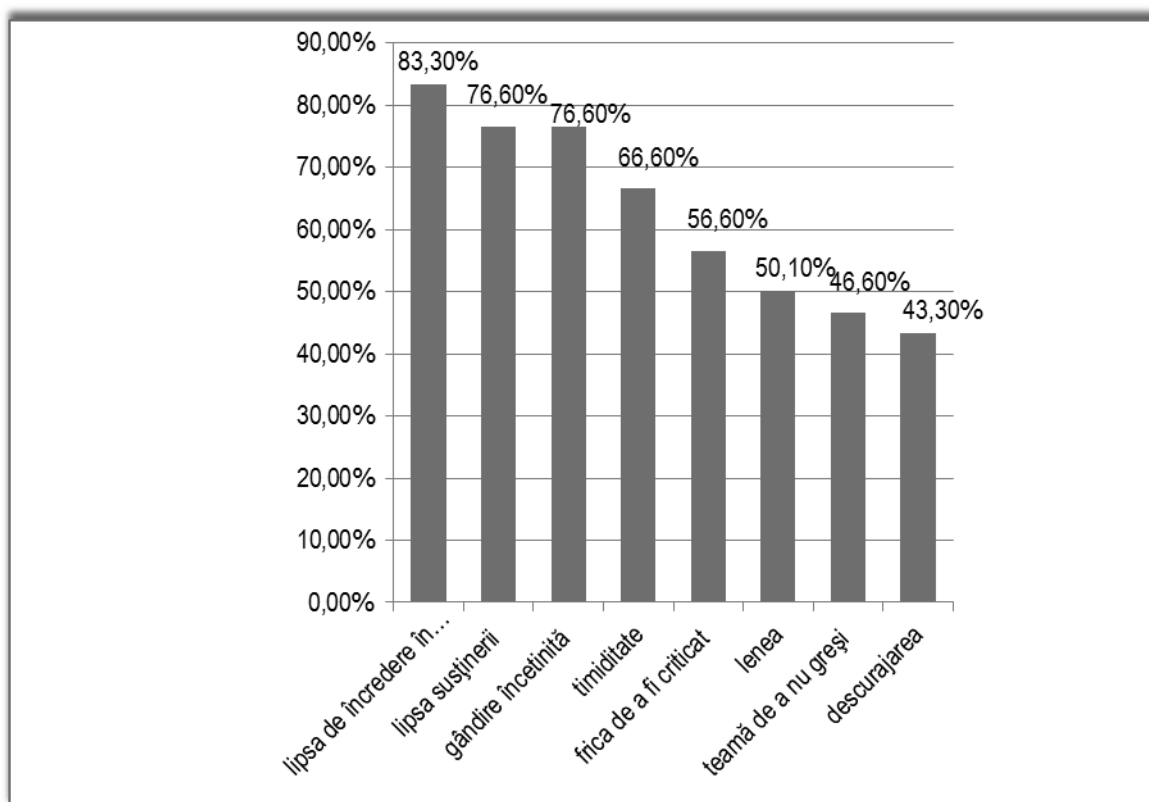


Figura 2. Tipuri de bariere psihologice cu care se confruntă adulții

în capacitatea de a fi creativ – 25 subiecți (83,3%), urmat de lipsa susținerii – 23 (76,6%), gândire încetinită – 23 (76,6%), timiditate – 20 (66,6%), frica de a fi criticat – 17 (56,6%), lenea – 15 (50,0%), teamă de a nu greși – 14 (46,6%), descurajarea – 13 (43,3%), lipsa curiozității – 11 (36,6%) (Figura 1).

Respondenții *adulți* au scos în evidență următoarele *obstacole*: complexul de inferioritate – 9 (90,0%), diferența socială – 8 (80,0%), lipsa de cunoștințe în propriul domeniu de activitate – 8 (80,0%), capacitate scăzută de comunicare – 7 (70,0%) subiecți, lipsa de interes și dorința de a crea – 5 (50,0%), gândire încetinită – 5 (50,0%), teamă de a nu se face de râs – 5 (50,0%) subiecți, lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ – 4 (40,0%), frica de a fi criticat – 4 (40,0%), lipsa înclinațiilor spre probleme concrete, practice – 3 (30,0%) (Figura 2).

În ierarhizările efectuate conform mediilor obținute de cele două grupuri de subiecți s-au constatat unele diferențe cum ar fi: trei pătrimi dintre subiecții adulți consideră ca importante blocajele: diferența socială, complexul de inferioritate, lipsa de cunoștințe în propriul domeniu de activitate, capacitate scăzută de comunicare. Pe când mai mult de jumătate dintre subiecții adolescenței accentuează lipsa de încredere, timidi-

tatea, absența părinților, lipsa dragostei părintești, gândirea încetinită. În ansamblu, s-a constatat că rezultatele obținute în ambele grupuri au și unele tangențe, cum ar fi: complexul de inferioritate, lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ, frica de a fi criticat, lipsa susținerii.

Concluzii

Identificarea barierelor psihologice cu care se confruntă adolescenții și adulții cu nevoi speciale, delimitarea factorilor care contribuie la dezvoltarea lor personală, ne permit să susținem următoarele: performanțele creative ale persoanelor cu nevoi speciale nu sunt posibile fără *formarea și dezvoltarea factorilor intelectuali și nonintelectuali ai creativității*; dezvoltarea spiritului de observație până la cele mai complexe capacități aptitudinale ale gândirii și imaginației creatoare; dezvoltarea anumitor *resurse interne*, care presupun în primul rând *imaginație*, în al doilea rând *motivație*, în al treilea rând – *voință și perseverență*.

Fiind un complex atitudinal, creativitatea la persoanele cu nevoi speciale se distribuie prin: educabilitatea *diferențiată* în funcție de natura barierelor psihosociale identificate; *dezvoltarea treptată* a gândirii creative; colaborarea strânsă cu

persoanele cu nevoi speciale; dezvoltarea activităților *practice* și de tip *artistic-creativ* pentru cultivarea dorinței de a învăța încontinuu [5].

Cunoașterea fenomenelor și barierelor care obstrucționează *mecanismul creativității și al performanței* la persoanele cu nevoi speciale prin prisma conceptului „*învățare pe tot parcursul vieții*” ne-a permis evidențierea următoarelor idei:

- un blocaj, „o barieră psihologică poate fi orice fenomen care interferează sau împiedică abilitățile cuiva în rezolvarea creatoare a problemelor”;

- orice însușire a proceselor psihice cognitive, afective, motivaționale, ca și anumite trăsături temperamentale sau caracteriale, pot deveni obstacole ale creativității în anumite condiții.

Cercetarea în cauză se bazează pe convingerea că persoanele cu nevoi speciale posedă resurse de dezvoltare a propriei creativități ca formațiune complexă de personalitate, generatoare de nou, care într-un mediu favorizant, ar putea să se manifeste mult mai constructiv și pregnant.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Popescu G. *Psihologia creativității*. București, Editura Fundației Române de Măine, 2004;
2. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. București, Editura Polirom, 2004;
3. *Construiește-ți obiceiuri noi: Învăță să fii creativ*. Disponibil la: universitateaalternativa.ro/.../construiește-ti-obiceiuri-noi-inv. (vizitat 07.02.2017);
4. . Disponibil la: www.romedic.ro/cum-sa-fii-mai-creativ-0P34232 (vizitat 20.02.2017);
5. *Creativitatea în viața de zi cu zi*. PsiForce. Disponibil la: <https://anatolbasarab.ro/creativitatea-in-viata-de-zi-cu-zi/> (vizitat 23.02.2017).

.....●
Recenzenți: *Angela CUCER,*
doctor, conferențiar cercetător, IȘE.
Oxana PALADI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

NIVELUL STABILITĂȚII EMOȚIONALE AL CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ÎN FUNCȚIE DE VÂRSTĂ, VECHIME ÎN MUNCĂ ȘI MEDIU DE TRAI

Rezumat. *Articolul prezintă o analiză a stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar. Rezultatele cercetării evidențiază influența semnificativă pe care o poate exercita mediul de trai și vechimea în munca didactică asupra dinamicii nivelului stabilității emoționale. La fel, sunt identificate particularitățile de gen capabile să confere o notă distinctivă sferei afective în general și stabilității emoționale în particular și este analizată statistic fluctuația grafică a nivelului stabilității emoționale în relație cu factorul **vârstă a respondenților**.*

Cuvinte-cheie: *stabilitate emoțională, cadre didactice, vechime în muncă, mediu de trai, particularități de gen, categorii de vârstă.*

Societatea noastră axată pe performanță și pe viteza executării sarcinilor, impune cerințe avansate și vizavi de particularitățile dezvoltării personalității umane. Aceste schimbări, individuale și sociale, generează amplificarea vieții emoționale, constituind centrul de interes științific al cercetătorilor din domeniu. Și activitatea didactică se desfășoară într-o permanentă schimbare de cerințe, condiții și circumstanțe, iar pentru realizarea lor cu succes, învățătorul trebuie să demonstreze nu numai inteligență și flexibilitate profesională, dar și un nivel înalt al stabilității emoționale.

Identificarea teoretică a caracteristicilor stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar, precum și a determinanților interni și externi ai SE, a constituit punctul de plecare pentru formularea ipotezei potrivit căreia, asemenea variabile generale ca vârsta, vechimea în muncă și mediul de trai prezintă influențe semnificative asupra dinamicii nivelului stabilității emoționale al învățătorilor din școala primară. Determinarea nivelului stabilității emoționale s-a realizat prin aplicarea unuia dintre cele mai frecvent utilizate instrumente de cercetare în psihologie – chestionarul de personalitate Eysenck

[21]. La cercetare au participat 210 cadre didactice din învățământul primar și 59 studenți din ultimul an de studii la specialitatea „Învățământ primar”. Toți participanții au fost de genul feminin. Fiindcă în țara noastră profesia de învățător în clasele primare este una feminizată (cu foarte mici excepții), am considerat oportun, înainte de prezentarea rezultatelor, să identificăm particularitățile de gen capabile să confere o notă distinctivă sferei afective în general și nivelului stabilității emoționale în particular.

În literatura de specialitate genurile sunt considerate drept *o construcție culturală care îmbină roluri, așteptări, dogme nescrise și „rețete de viață”* [10]. Deseori ne conformăm acestora fără a pune multe întrebări despre rațiunea pentru care procedăm astfel. Suntem crescuți de mici să știm „ce este potrivit” pentru un bărbat sau o femeie, în termeni de comportament, vestimentație, gândire sau simțire. Aceste lucruri devin parte integrantă a felului în care înțelegem lumea, implicând niște credințe puternice, multe dintre ele nefondate, despre rezistență, datorie, onoare, emoții, aptitudini, putere și așteptări. Toate acestea joacă un rol determinant în sănătatea emoțională. Psihologii

sociali argumentează diferențele ținând cont și de implicarea socioprofesională a celor două sexe. Desfășurând activități în care se pretinde că trebuie să afișeze tot timpul amabilitate față de clienți sau de parteneri (profesoare, asistente medicale, educatoare, vânzătoare, secretare, coafeze etc.), femeile trebuie să-și inhibe propriile stări sufletești care, din diverse motive nu sunt întotdeauna pozitive și senine. Dar și mediul casnic cere din partea femeii abilitatea înțelegerii conținuturilor afectiv atitudinale nonverbale sau paraverbale ale copiilor și soțului – nu de puține ori, ale părinților și socrilor – frământările, dorințele, intențiile lor, deoarece, în mod tradițional, stereotipizant, ea se ocupă de latura psihoemoțională a familiei. Mai mult, și în acest spațiu este prezentă „disonanța emoțională”. Dacă la locul de muncă încearcă să facă tot posibilul pentru a nu-și manifesta necazurile și frustrările cu care poate veni de acasă, tot așa, în spațiul familial nu este bine să aducă încărcăturile nervoase de la slujbă, ci să fie amabilă, înțelegătoare cu ceilalți și mai ales cu partenerul conjugal, neglijarea și lipsa de înțelegere (comunicațională și erotică) față de acesta implicând riscul de a-l pierde. Această situație de la locul de muncă și din viața de familie poate fi numită „dublă disonanță emoțională” [18, p. 307]. În asemenea condiții sociale, emoțiile refulate condiționează mai curând nervozitate decât stabilitate emoțională, chiar și în condițiile unui tip de sistem nervos puternic, echilibrat și mobil.

În cercetarea noastră, abordând un eșantion feminin, implicând caracteristicile specifice sferei

afective feminine, am obținut următoarele valori ale stabilității emoționale (*Figura 1*):

Descriind fenomenul de stabilitate/instabilitate emoțională, Eysenck utilizează termenul „neuroticism”, explicând astfel stabilitatea emoțională cu ajutorul indicatorilor de labilitate ai sistemului nervos. Conform autorului, la unul din poli se află persoanele foarte stabile, adaptative, iar la celălalt pol – persoanele instabile emoțional, nevrotice și neadaptative. Majoritatea oamenilor se află între acești doi poli, mai aproape de centru. Repartizarea valorilor maxime mai aproape de centru este valabilă și pentru eșantionul nostru (*Figura 1*). Astfel, 11% dintre cadrele didactice au un nivel înalt al stabilității emoționale, ceea ce semnifică comportament organizat, concentrare conjuncturală ridicată atât în situațiile obișnuite, cât și în cele cu un grad de emotivitate crescut. Persoana stabilă emoțional se caracterizează prin maturitate emoțională, adaptabilitate, lipsa rigidității și a anxietății, dar și prin prezența calităților de lider, sociabilitate [26, p. 202].

La celălalt pol, cu 25%, se situează învățătorii cu un nivel înalt de instabilitate emoțională. Un scor înalt al instabilității emoționale indică hipersensibilitate emoțională și dificultăți în restabilirea echilibrului emoțional în situații stresante. Astfel de persoane se plâng frecvent de dereglări somatice difuze cum ar fi: dureri de cap, tulburări digestive, insomnii, amețeli. Pe plan psihic acuză anxietate, sunt preocupați de tot felul de griji și sentimente neplăcute. Reacțiile emoționale puternice ale instabilului interferă cu adaptarea sa slabă, conducându-l

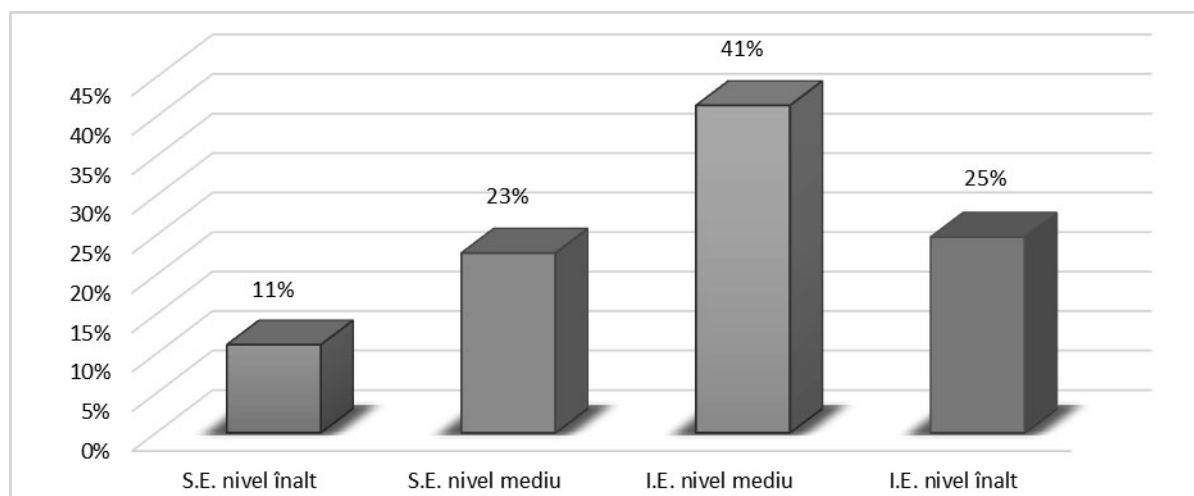


Figura 1. Stabilitatea emoțională a cadrelor didactice din învățământul primar

spre răspunsuri iraționale, uneori rigide [20, p. 203]. Eysenck descrie instabilul emoțional (nevrotic) tipic în următorii termeni: „...sub medie ca inteligență, voință, control emoțional, acuitate senzorială și capacitate de a se afirma. Este sugestiv, lipsit de persistență, nesociabil și tinde să reprime faptele neplăcute”. Aceste persoane sunt predispuse tulburărilor nevrotice în cazul unor suprasolicitări, dar Eysenck atenționează asupra erorii de a confunda aceste predispoziții cu adevărata depresiune nervoasă. *Astfel, este posibil ca o persoană cu instabilitate emoțională ridicată să se adapteze adecvat la locul de muncă, în familie și în societate.* Deci, nevrotismul este o dimensiune de personalitate bazată pe relativă stabilitate sau instabilitate emoțională și nu o stare clinică care rezultă din conflictele dintre impulsurile Id-ului și constrângerile realității, așa cum apare în viziunea psihanalitică [15].

După cum observăm în *Figura 1*, 25 % au obținut valori înalte pentru neuroticism, ceilalți 41% având un nivel mai scăzut al instabilității emoționale, adică apropiat de valorile medii.

Analizată cu testul t Welch, diferența dintre învățătorii stabili emoțional și învățătorii instabili emoțional este semnificativă statistic la pragul $p < 0.001$ (*Tabelul 1*).

Investigarea nivelului stabilității emoționale la diferite etape de vârstă cu evidențierea caracteristicilor biologice și socioprofesionale specifice fiecărei categorii de vârstă

Stabilitatea emoțională, ca o caracteristică integrativă a personalității, are o structură nivelată formată din componente emoționale, volitive, intelectuale și motivaționale, care interacționează unele cu altele. Funcționarea și dinamica stabilității emoționale sunt condiționate de particularitățile dezvoltării și a manifestării componentelor sale.

În literatura de specialitate întâlnim diverse cercetări despre modificarea calitativă sau cantitativă a acestor componente pe parcursul vieții [14, 28, 5], de aceea, unul dintre obiectivele studiului nostru

a fost *cercetarea nivelului stabilității emoționale la diferite etape de vârstă*, cu determinarea corelației statistice stabilite între respectivele variabile.

Vârsta omului este o noțiune de sinteză caracterizând un anumit stadiu din dezvoltarea persoanei. Desigur, se poate vorbi despre existența mai multor tipuri de vârste. Astfel, există o vârstă cronologică, alta biologică (aceasta, la rândul ei poate fi împărțită în fiziologică și psihologică) și alta socială. În cercetarea noastră am studiat relația dintre stabilitatea emoțională și etapele cronologice ale vârstei, presupunând existența unei corespondențe între maturitatea cronologică, psihologică, fiziologică și socială, dat fiind faptul că toți membrii eșantionului au aceeași activitate profesională (bazată pe studii asemănătoare și IQ asemănător), sunt de același gen și își desfășoară activitatea în aceleași condiții sociale. Rezultatele obținute sunt reprezentate grafic în *Figura 2*:

Figura 2 prezintă repartitia nivelului stabilității/ instabilității emoționale în funcție de variabila vârstă cronologică. Etapele de vârstă au fost preluate din clasificarea Ursulei Șchiopu și a lui Emil Verza, având la bază tipul fundamental de activitate și tipul de relații implicate [22]:

Perioada tinereții – 22-35 ani. Eșantionul atribuit acestui segment de vârstă (73 persoane) este cel mai stabil emoțional – 45% au un nivel înalt sau mediu al stabilității emoționale, iar 55 % sunt mai frecvent instabili emoțional. Observăm aici un raport diferit față de cel specific pentru întreg eșantionul. Astfel, 66% dintre învățători au obținut valori (ale stabilității sau instabilității emoționale) mai curând apropiate de cele medii, doar 1/3 din eșantion având aceste caracteristici foarte accentuate (12% au un nivel înalt al stabilității emoționale, iar 22% – un nivel înalt al instabilității emoționale). Vom încerca să explicăm aceste variabile făcând apel la literatura de specialitate. Perioada dată este una foarte activă, caracterizată în special prin adaptabilitate, extinderea relațiilor sociale, implicarea în activități profesionale, întemeierea familiei (căsătoria și nașterea copiilor). Disponibilitatea afectivă

Tabelul 1. Diferența statistică dintre învățătorii SE și IE

	Media învățătorilor SE	Media învățătorilor IE	Diferența dintre medii	Testul t (Welch)	grade de libertate	p
SE/IE	11.55	17.88	-6.33	-18.84	123.46	<0.001

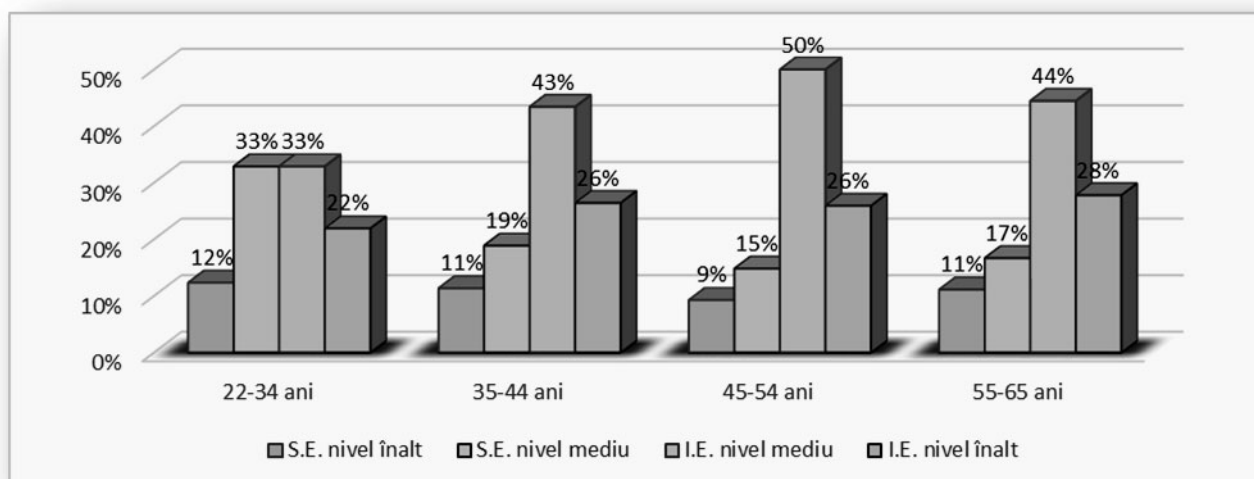


Figura 2. Stabilitatea emoțională în relație cu vârsta cronologică a învățătorilor

este de obicei destul de mare, componenta esențială a SE – cea emoțională, fiind foarte expresivă și dinamică. Și starea de sănătate este de obicei una bună la această etapă de vârstă, favorizând echilibrul emoțional. Spre mijlocul și sfârșitul perioadei se atestă o stabilizare a vieții de familie, a implicării în mediul profesional, realizări care influențează pozitiv nivelul stabilității emoționale. În această perioadă, persoana învață să trăiască pe cont propriu, își construiește un cămin, naște și crește unul sau mai mulți copii, iar atunci când revine la serviciu, devine și mai solicitată. „Tineretea este mereu grăbită” atât la propriu cât și la figurat, iar acest dinamism aduce cu sine un plus de experiență, care în situațiile stresante sau emoțional solicitante ne va ajuta să evaluăm corect situația și, reacționând flexibil, să ne atingem scopurile propuse. Și aceste caracteristici sunt specifice stabilității emoționale care, să ne amintim, presupune un grad înalt al flexibilității comportamentale. Reiese de aici că activitățile dominante din perioada tinereții favorizează creșterea stabilității emoționale. Un raționament similar poate fi găsit și la psihologul român M. Zlate [25, p. 224]: „Sub raport psihologic și fiziologic, în această perioadă se pun bazele echilibrului somatic și psihic interior... Spre deosebire de perioada anterioară, cea a adolescenței, bântuită nu de puține ori de tensiuni, crize, căutări și renunțări neîncetate, exagerări egoiste, revolte, originalitate cu orice preț, tinerețea se caracterizează printr-o mai mare armonizare, stabilitate și maturizare psihică și

psihosocială”. Această afirmație se regăsește și în rezultatele cercetării noastre, S.E. a tinerilor constituind 45% în comparație cu S.E. a studenților (care sunt adolescenți) – doar 34 %. Totuși, numeroase studii [5, 19, 22] pun în evidență, pe lângă o sesizabilă modificare de atitudini ale tineretului față de lumea înconjurătoare și unele dificultăți de identificare a acesteia, dificultăți legate de evoluția situației materiale și a circumstanțelor sociale. Se face trecerea din planul oarecum ideal, imaginar (specific adolescenței) în planul acțional, practic, concret. O astfel de trecere nu este desigur simplă, lineară. Ea poate duce fie la confirmarea visurilor, idealurilor, fie la nenumărate deziluzii cu efecte dezadaptative evidente. Aceste manifestări vor influența desigur și nivelul stabilității emoționale, 22% din respondenți prezentând (în cazul nostru) un nivel ridicat al instabilității emoționale.

Prima perioada adultă – 35–45 ani se caracterizează prin scăderea nivelului stabilității emoționale (30% față de 45% specifice vârstei anterioare), scădere care continuă să persiste și în perioadele următoare. Este însă îmbucurător faptul că nivelul înalt atât al S.E., cât și al I.E. atestă mult mai puține modificări (11% în comparație cu 12% ale S.E. și 26% față de cele 22% ale I.E. specifice tinereții). Mai flexibile s-au dovedit a fi persoanele care aveau valori apropiate celor medii. Astfel, dacă în perioada tinereții ambele subgrupe aveau valori procentuale egale – 33%, în prima perioadă adultă, balanța înclină simțitor în direcția celor cu instabilitate

medie: 19% versus 43%. În linii mari vorbind, 15% dintre persoanele cu vârsta cuprinsă între 35 și 45 ani au devenit instabile, irascibile, nervoase. Vom apela la literatura de specialitate pentru a explica acest fenomen neliniștitor. În această perioadă de vârstă, viața profesională și obștească devine mai saturată cu probleme ce se resimt ca fiind mai dificile și complexe [22, p. 306]. Experiența profesională acumulată cere valorificarea ei în funcții mai înalte și așteaptă recompense materiale mai mari. Și în viața de familie apar noi provocări. Creșterea copiilor, școlarizarea lor, aduc după sine cerințe educative mai complicate, mai ales că primul copil poate intra în perioada pubertății și poate crea tensiuni de opozabilitate, nemulțumiri. Statistic, aceasta este perioada celor mai numeroase divorțuri, mai ales dacă soții lucrează în localități (sau țări) diferite. Un fenomen important descris în majoritatea surselor este *criza de la 40 ani*, ca o criză de bilanț. Simțindu-se în mijlocul vieții, omul își analizează realizările, comparându-le cu expectanțele avute. Dacă nu este mulțumit de ele, urmează procesul de identificare a cauzelor (care pot fi atât interne, cât și externe: soțul, serviciul, starea materială. Desigur, respectivul proces poate cauza dezechilibru emoțional, ceea ce condiționează și creșterea instabilității emoționale.

O dilemă interesantă iese în evidență aici: multe surse de psihologie a vârstelor (...) caracterizează această etapă de vârstă prin stabilitate profesională. În cazul nostru, devine inevitabilă apariția următoarei întrebări: Oare calitățile care favorizează stabilitatea profesiei de învățător în clasele primare coincid cu cele specifice stabilității emoționale? Rezultatele din Figura 2 nu sunt favorabile acestui răspuns. Reiese de aici că a fi un învățător bun în contextul nostru socioeconomic înseamnă și o serie de provocări aduse stabilității emoționale.

A II-a perioadă adultă: 45-55 ani: Continuă să descrească stabilitatea emoțională și să crească instabilitatea emoțională. Dacă întreg eșantionul este caracterizat de proporția 1:2 (S.E. versus I.E.), atunci acest segment de vârstă este caracterizat de 1:3, unde S.E. îi revin 24%, iar I.E. -76%. (vezi figura 3). Putem însă constata faptul că numărul celor cu instabilitate emoțională ridicată rămâne exact același - 26%; mărindu-se doar numărul persoanelor cu nivelul I.E., mediu, deci mai apropiat de valorile normei comportamentale.

Această categorie de vârstă mai este numită

„vârsta critică” [25, p. 234]. Ea începe odată cu scăderea, tulburarea și dereglarea funcțiilor fiziologice, îndeosebi a secrețiilor hormonale care întrețin viața fiziologică, psihologică, sexuală. La femei, ea este cuprinsă între 45 și 55 ani și începe cu dispariția capacității de concepere. În această perioadă, multe dintre femei resimt oboseală, insomnii, anxietate, iritabilitate, hipertensiune. Semnificative sunt și alte modificări psihologice și psihosociale, cum ar fi: limitarea intereselor, acceptarea dificilă a modurilor noi de viață, adaptarea anevoioasă la alții, îndeosebi la tineri. În această ordine de idei, amintindu-ne despre rolul factorilor interni în determinarea nivelului stabilității emoționale, putem înțelege cu ușurință cum această dereglare a funcțiilor fiziologice poate influența creșterea nivelului instabilității emoționale.

1. Perioada vârstei adulte prelungite - 55-65 ani. În respectiva perioadă se atestă o creștere promițătoare a stabilității emoționale (28% față de 24% pe segmentul precedent de vârstă), în schimb numărul celor cu un nivel înalt al nevrotismului este cel mai înalt din tot eșantionul - 28% (vezi Figura 2). În încercarea noastră de a caracteriza acest segment de vârstă, nu vom ține cont de perioada pensionării, întrucât toate persoanele sunt incluse în activitatea profesională, fiind învățători în clasele primare. Nu știm exact dacă persoanele de 60 sau 63 ani au ales să-și continue activitatea profesională din dragoste pentru copii, din considerentul că aveau o stare bună de sănătate ce le permitea să desfășoare această activitate, sau din cauze mai puțin nobile, cum ar fi: neajunsurile materiale, singurătatea de acasă sau lipsa de învățători în școala unde lucrează). Cu toate că dezangajarea profesională nu a avut loc, învățătorii din această categorie sunt conștienți de faptul că respectiva promoție poate fi ultima, îndreptându-și atenția de cele mai multe ori către bunăstarea copiilor și mai puțin spre ascensiunea verticală în carieră, fapt ce le aduce un plus de confort emoțional. Încă un parametru favorizant al stabilității emoționale este recăpătarea de către organismul feminin al vigoriei de după criza menopauzei. Subidentitatea parentală și maritală se reîncarcă de intimitate prin apariția nepoților. Toate aceste lucruri par să explice creșterea stabilității emoționale, cu toate că numărul celor instabili emoțional rămâne a fi în continuare foarte mare.

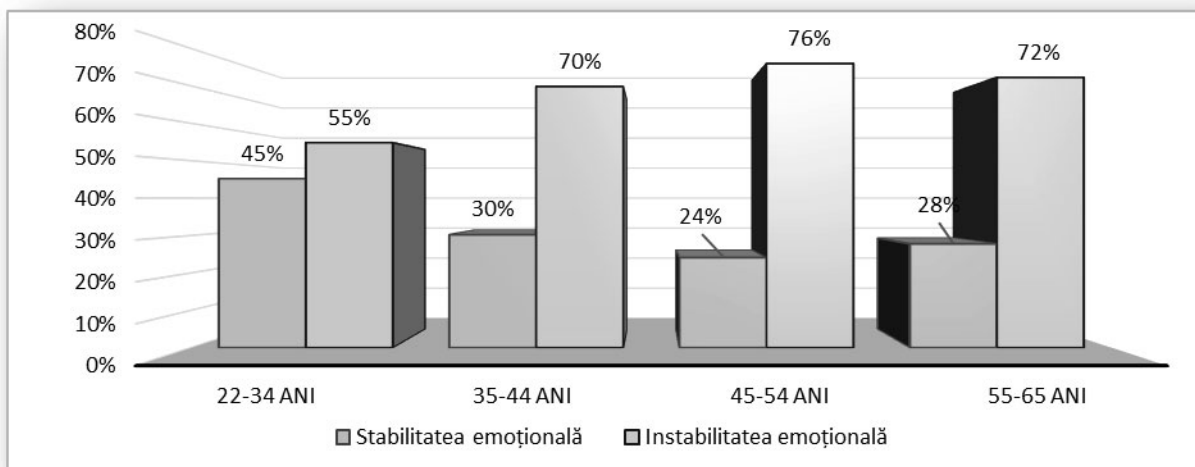


Figura 3. Stabilitatea emoțională în relație cu vârsta cronologică a învățătorilor

Pentru o viziune de ansamblu, rezultatele care însumează nivelul înalt și mediul al stabilității/instabilității emoționale pentru diferite etape ale vârstei cronologice a învățătorilor sunt prezentate în *Figura 3*:

Analizate statistic însă, diferențele observabile în reprezentarea grafică se dovedesc a fi ne semnificative (*Tabelul 2*), variabila *vârsta cronologică* nefiind unul dintre factorii capabili să influențeze considerabil modificarea nivelului stabilității emoționale.

Astfel, putem explica fluctuația grafică a nivelului S.E. / I.E. pentru fiecare perioadă cronologică nu atât prin *vârsta* în sine, cât prin tipul fundamental de activitate și tipul de relații implicate, care au stat la baza efectuării respectivei periodizări

Determinarea caracteristicilor vechimii în muncă și a influenței lor asupra dinamicii stabilității emoționale a cadrelor didactice din învățământul primar

„Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigență și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este

permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviează, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec” [7, p. 135].

Intrarea omului în viața profesională atrage după sine o serie de modificări, dintre care cea mai importantă este, fără îndoială, schimbarea locului și a rolului omului adult în sistemul relațiilor sociale. Dacă până acum viața socială, cu întreaga ei problematică, ajungea la adolescent prin intermediul părinților și al profesorilor, acum tânărul trăiește nemijlocit viața profesională. Unele aspecte ale activității didactice pe care le cunoștea din cele auzite de la profesorii facultății, acum sunt parte a propriei sale vieți. În această ordine de idei am considerat oportun și chiar necesar să cercetăm și nivelul stabilității emoționale a viitorilor învățători, mai exact a 59 studenți din ultimul an de studii la specialitatea „Învățământ primar”, estimând importanța competențelor emoționale cu care vin tinerii specialiști în mediul educațional. Sintetizând concepțiile diferitor autori cu referire la periodizarea carierei didactice [1; 14; 28] și

Tabelul 2. Corelația S.E. – Vârsta cronologică

Stabilitate / Instabilitate emoțională		Vârsta
	r Pearson	0.135
p	0.059	

pornind de la faptul că „formarea profesională a învățătorului, a poziției sale active, înseamnă în primul rând formarea sa ca personalitate și mai apoi ca profesionist în domeniu”, am optat pentru următoarea periodizare a vechimii în muncă:

1. Etapa adaptării profesionale – primii 4 ani de activitate didactică.
2. Etapa autoafirmării profesionale – 5-25 ani.
3. Etapa măiestriei pedagogice – 25+ ani.

Mai jos (Figura 4), putem urmări traiectoria stabilității emoționale pe parcursul acestor etape.

1. Studenții pedagogi, sau „învățătorii de mâine” au un nivel al S.E. de 34%. În literatura de specialitate, studenții mai sunt numiți optanți sau adepți ai profesiei date [4]. Nu știm exact câți dintre ei vor merge în școală să lucreze, totuși presupunem că mulți, datorită accesibilității ofertelor de muncă (comparativ cu alte profesii), îndeosebi în mediul rural. Menționăm însă și faptul că, conform cercetărilor [30, p. 279], doar 30-45% dintre studenții facultăților pedagogice au o atitudine pozitivă față de profesia de învățător. Ceilalți au ales această facultate din diferite motive: interesul pentru o anumită disciplină, amplasarea geografică a universității, dorința de-a avea o diplomă de studii superioare sau pentru că se învață mai ușor decât la alte facultăți, etc. Indiferent de motivația profesională, la această etapă (obligatorie pentru cariera didactică) are loc o aprofundare în cunoașterea profesională

a pedagogiei, care determină conștientizarea orientărilor valorice și a calităților profesionale necesare învățătorului. Are loc o conștientizare profundă a importanței respectivei profesii pentru societate, se formează gândirea pedagogică și motivația pedagogică. Se pare însă că la această etapă se lucrează foarte puțin la formarea competențelor emoționale necesare profesiei date. În lucrarea sa *Metodologia cercetării culturii emoționale*, cercetătoarea M. Cojocaru-Boroșan menționează: „Actualul sistem de pregătire profesională a cadrelor didactice este insuficient orientat spre formarea culturii emoționale, fapt ce se reflectă în particularitățile și nivelurile de formare a culturii emoționale și asupra gradului de pregătire pentru munca emoțional-pedagogică influențând calitatea prestației didactice” [8, p. 98]. Aceeași cercetătoare demonstrează experimental că 62% dintre studenții pedagogi au un nivel mediu al culturii emoționale, 23% – un nivel scăzut, 14% – peste medie, iar un nivel ridicat al culturii emoționale au doar 0,6% dintre studenți.

Vom examina în continuare cum influențează vechimea în muncă nivelul stabilității /instabilității emoționale, ținând cont de faptul că mediul profesional ne „obligă” să ne manifestăm emoțiile în expresii acceptate social/profesional, adică ne constrânge la respectarea unor „reguli emoționale”. Potrivit sociologului Arlie Russell Hochschild [17, p. 551], efortul pe care îl depune un individ atât pentru a-și adecva emoțiile la contextul profesio-

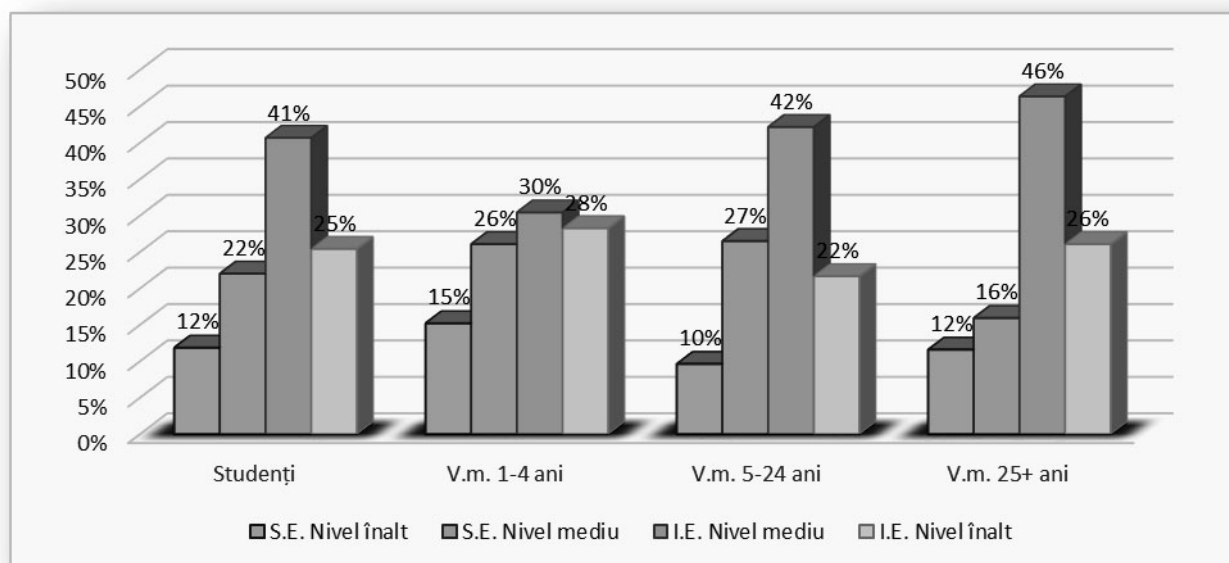


Figura 4. Stabilitatea emoțională în relație cu vechimea în muncă

nal, cât și pentru a reduce sau inhiba sentimentele celorlalți poartă numele de „muncă emoțională”. Păstrând acest context, vom analiza nivelul S.E. în „munca emoțională” didactică:

Etapa adaptării profesionale 1-4 ani. Este etapa în care nivelul stabilității emoționale atinge cotele maxime – 41%, cu toate că și aici rămâne a fi predominantă instabilitatea emoțională – 59% (Figura 4). Este o performanță pentru această profesie, de aceea vom căuta să înțelegem și să descriem factorii care o favorizează. Dintr-un „investigator” al vieții sociale – cum se manifesta în perioada studenției, tânărul devine un participant direct al acesteia. Din subordonat și cu rol oarecum secundar în familie și la facultate, tânărul devine acum o persoană importantă, cu rol semnificativ, fapt ce poate contribui la creșterea stabilității emoționale. Perioada adaptării profesionale este mai curând una reproductivă, caracterizată prin predominarea cunoștințelor asupra capacităților, tendința de schimbare, deschiderea la tot ce este nou, căutare profesională activă. Tânărul specialist tinde să se integreze în comunitatea pedagogică din școală și să demonstreze că poate face față multiplelor exigențe profesionale (componenta motivațională și volitivă a stabilității emoționale). Este etapa de aplicare în practică a cunoștințelor de la facultate și se pare că la mulți dintre ei sunt destul de temeinice (pregătirea intelectuală fiind una dintre componentele esențiale ale stabilității emoționale). Salariul este pentru majoritatea tinerilor specialiști satisfăcător, dat fiind lipsa lui în perioada anterioară, dar și fiindcă mulți dintre ei încă nu și-au întemeiat o familie. Desigur, foarte important este și factorul vârstă. Să ne amintim de figura 2.4, unde perioadei tinereții îi corespundea un nivel al S.E. de 45%. În concluzie la această etapă, ținând cont de funcțiile stabilității emoționale, putem prognoza că toate cadrele didactice cu un nivel înalt sau mediu al S.E. vor demonstra o bună adaptare la realitatea profesională existentă.

Etapa profesionalismului pedagogic – 5-25 ani. Nivelul S.E. este în scădere, tendința de-a manifesta instabilitate emoțională în situații emoțional solicitante predominând la aproape 2/3 din eșantion, sau mai exact la 64%. Îmbucurător însă este faptul că numărul celor cu un nivel înalt al nevrotismului este cel mai mic comparativ cu alte grupuri – 22%. (Figura 4), ceilalți 42% având valori mai apropiate de cele medii, fiind preponderent

instabili emoționali, sau cum mai sunt numiți – cu potențial de instabilitate emoțională. Este o etapă a vechimii în muncă caracterizată prin autoafirmare profesională. Are loc formarea unui stil didactic individual, bazat pe soluții optime. După vârsta de 30 ani se atestă o creștere a satisfacției profesionale [16], o conștientizare a importanței sociale a profesiei de pedagog. Este etapa în care se fac cele mai multe și cele mai de succes lecții publice. Mulți învățători decid să-și continue studiile, făcând un masterat în domeniu sau diverse cursuri de instruire continuă. Este o perioadă în care se muncește foarte mult, ținând cont de faptul că majoritatea învățătoarelor au familie, care necesită și o implicare casnică majoră. O serie de studii [1; 2; 29] scot în evidență existența numeroaselor contradicții generatoare de frustrări în această perioadă, printre care: contradicții între nevoia învățătorului de recunoștință publică și insuficiența atenției sociale; contradicții între dorința de ascensiune în cariera verticală și numărul foarte limitat al „treptelor verticale”; contradicții între volumul muncii și retribuiția financiară etc. Dragu A, în cercetările sale experimentale, susține că frustrația pe care o resimte profesorul conduce de cele mai multe ori la un comportament agresiv sau la tulburări nevrotice, la atitudini creative, în cel mai bun caz, sau la elaborarea mecanismelor de compensare. Echilibrul proceselor nervoase și stabilitatea emoțională în exercitarea profesiei didactice apar drept cerințe principale într-o activitate confruntată permanent cu cerințe noi și asalt informațional [13].

2. Etapa măiestriei pedagogice, care presupune, în scopul delimitării etapelor vechimii în muncă, o perioadă de cel puțin 25 ani lucrați în școală, admițând însă și existența în realitate a persoanelor mult mai tinere la această etapă a carierei profesionale. Este o perioadă a maturității pedagogice, când învățătorul, pe baza cunoștințelor și experienței acumulate, devine creator de metode didactice în scopul eficientizării procesului instructiv – educativ.

Spre deosebire însă de talentul pedagogic în creștere, stabilitatea emoțională continuă să scadă la această etapă, atingând cota minimă pentru întreg eșantionul – 28%. Numărul celor foarte stabili emoțional rămâne practic neschimbat -12%, în schimb mulți dintre cei cu un nivel mediu al SE trec „în cealaltă tabără”, demonstrând mai frecvent dificultăți de menținere a echilibrului emoțional

în situații profesionale stresante (9%). Rezultatele date pot fi interpretate ca *produs* al muncii pedagogice îndelungate, purtând amprenta activităților anterioare și oferind dovezi suplimentare în favoarea rolului factorilor sociali în determinarea nivelului stabilității emoționale a învățătorilor.

Cu toate că tabloul descris mai sus este unul prea puțin optimist, rezultate similare putem urmări și în alte cercetări desfășurate în R. Moldova:

- În lucrarea „Efectele reglajului emoțional pentru activitatea didactică”, N. Bucun și O. Coroi demonstrează faptul că reglarea emoțională ocupă o poziție semnificativă în structura de competențe profesionale a educatorilor. Aplicând *chestionarul de personalitate Eysenck*, cercetătorii scot în evidență faptul că 10% dintre respondenți au un nivel ridicat de rezistență emoțională, 15% – un nivel scăzut, iar pentru 75% dintre subiecți este specific un nivel mediu al stabilității și rezistenței emoționale. Observăm aici că cercetătorii descriu reglarea/rezistența emoțională prin intermediul nivelului stabilității emoționale [6, p. 13].
- În lucrarea „Particularități ale anxietății cadrului didactic contemporan”, A. Bolboceanu și I. Baxan demonstrează că o dată cu înaintarea în vârstă, nivelul anxietății reactive, dar și al anxietății ca însușire a personalității, crește atât la cadrele didactice cât și la reprezentanții altor profesii, la cadrele didactice manifestându-se mai pronunțat. Aceiași cercetătorii menționează că anxietatea, fiind unul dintre componentele dezechilibrului emoțional al cadrelor didactice, manifestă o tendință spre creștere. Situația este alarmantă, având în vedere faptul că echilibrul emoțional al profesorului are repercusiuni asupra calității procesului educațional [3, p. 49].
- Echilibrul emoțional este cercetat empiric și ca parte componentă a culturii emoționale, Astfel, M. Cojocar-Borozaan demonstrează că echilibrul emoțional este mediu dezvoltat la 50% dintre profesorii din R. Moldova, optimal – la 17 %, iar 33% dintre ei au un nivel minim al echilibrului

emoțional, „fapt ce explică caracterul conflictual al mediilor educaționale” [8, p. 96].

Pentru verificarea ipotezei conform căreia vechimea în muncă poate influența nivelul stabilității emoționale, am efectuat analiza statistică a variabilelor cercetate. Rezultatele au confirmat existența unei corelații pozitive, de interdependență, semnificativă statistic, dar slabe ca putere/intensitate (Tabelul 3). Astfel, munca didactică îndelungată își lasă amprenta asupra stabilității emoționale, influențând-o în sens negativ. Totuși, această influență nu este obligatorie, ci contextuală, dependentă de mai mulți factori socioculturali. Altfel spus, vechimea în munca pedagogică este un factor ce contribuie la creșterea nevrotismului, dar mărimea influenței sale depinde atât de caracteristicile psihologice ale învățătorului, cât și de condițiile concrete în care se desfășoară munca. Aceasta ne permite să formulăm prezumția că modificarea calitativă a condițiilor de muncă ca: stabilitatea reformelor educaționale, creșterile salariale, asigurarea locului de muncă cu mijloacele didactice necesare, etc., ar putea contribui la diminuarea influenței negative a factorului dat.

Evidențierea sferei de influență a mediului de trai asupra nivelului stabilității emoționale a învățătorilor

Tema influenței unui anumit mediu (social, cultural, fizic) asupra personalității umane a constituit obiectul de studiu al multiplelor cercetări din psihologia socială, antropologie, pedagogie și sociologie. Concepția clasică a raportului dintre mediu și personalitate este cea a circuitului causal între configurația culturală și personalitate, în sensul că un anumit context cultural induce (deliberat ori spontan) anumite trăsături de personalitate membrilor săi, iar aceștia, prin proiecția acțională multiplică, mențin și perpetuează specificul praxiologic al respectivului context. Ținând cont de determinanții sociali ai stabilității emoționale ca proprietate funcțională, dinamică și integrativă a personalității, vom examina variabila centrală a cercetării noastre în contextul mediului urban și rural. Vom

Tabelul 3. Corelația statistică SE – vechime în muncă

		Vârsta
Stabilitate/ Instabilitate emoțională	r Pearson	0.135
	p	0.059

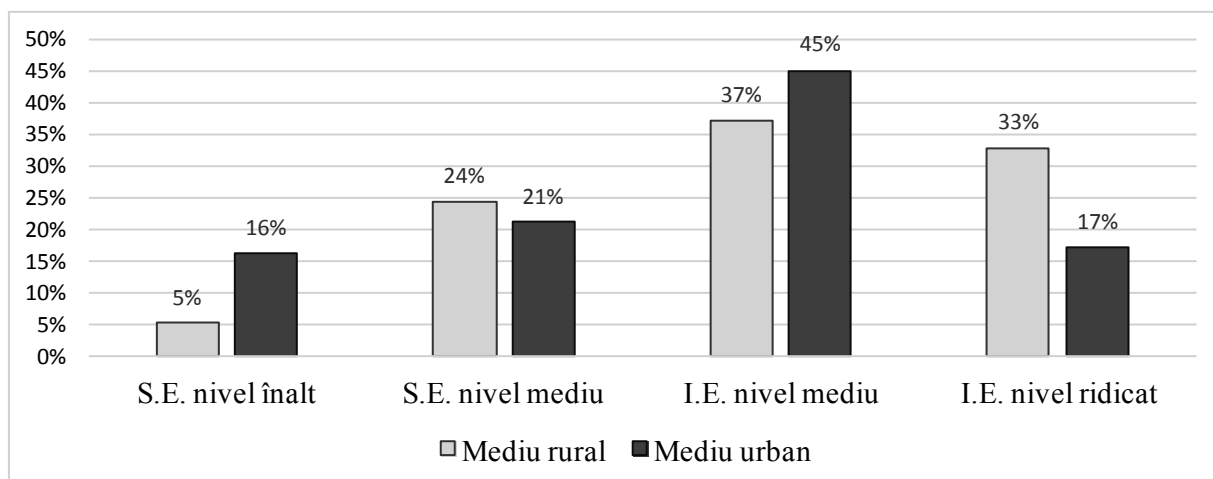


Figura 4. Nivelul stabilității emoționale în mediul rural și urban

ține spre o abordare complexă a satului și orașului, ca un context valoric sociocultural, mai mult decât așezare geografică. Desigur, conștientizăm faptul că respectiva apartenență nu este una pură, întrucât toți învățătorii din sate și-au făcut studiile pedagogice în instituții localizate în orașe, petrecând astfel un număr de ani în mediul urban, iar mulți dintre cei ce lucrează și locuiesc în oraș s-au născut și au crescut în sat. Totuși, ținând cont de complexitatea și importanța unor asemenea fenomene sociale ca: asimilarea culturală, adaptarea socială, capitalul social al emoțiilor, etc., presupunem că vor exista diferențe și în manifestarea stabilității emoționale.

Analizând valorile stabilității emoționale, observăm o înclinație semnificativă a balanței în favoarea populației urbane. În linii mari, prin stabilitate emoțională se caracterizează 29% dintre învățătorii din mediul rural și 37% – din mediul urban. Iar instabilitatea emoțională este specifică pentru 70% dintre respondenții din sate și 62% – din orașe. Concludente sunt și rezultatele specifice nivelului înalt al stabilității/instabilității emoționale: 5%

dintre învățătorii din sat versus 16% din oraș sunt foarte stabili emoțional, menținându-și calmul, echilibrul emoțional și încrederea în sine în situațiile stresante. De cealaltă parte, 33% dintre învățătorii din mediul rural și 17% – din cel urban, au un nivel înalt al neuroticismului, demonstrând un comportament nesigur, îngrijorat, tensionat, anxios sau deprimat în aceleași situații stresante.

Analiza statistică comparativă a stabilității emoționale a învățătorilor din mediul rural și urban (Tabelele 4, 5) evidențiază existența unor diferențe semnificative ($p=0,01$) privind modul de repartizare a învățătorilor pe niveluri ale stabilității/instabilității emoționale în mediul rural și urban, constatată cu testul *Hi pătrat* (X^2). Astfel, mediul de trai constituie un factor capabil să influențeze semnificativ dinamica nivelului SE al cadrelor didactice.

Necesitatea explicării acestor diferențe și nemijlocit a nivelului scăzut de S.E. în mediul rural, ne obligă să trecem peste atât de frecvent întâlnitele aforisme ca: „Veșnicia s-a născut la sat” sau „Satul este casa binelui și frumosului” și să apelăm la

Tabelul 4.

		Stabilitatea/Instabilitatea emoțională				
Mediul		1	2	3	4	Total
rural	frecvența	5	23	35	31	94
	%	5.32%	24.47%	37.23%	32.98%	47.47%
urban	frecvența	17	22	47	18	104
	%	16.35%	21.15%	45.19%	17.31%	52.53%
Total		22	45	82	49	198

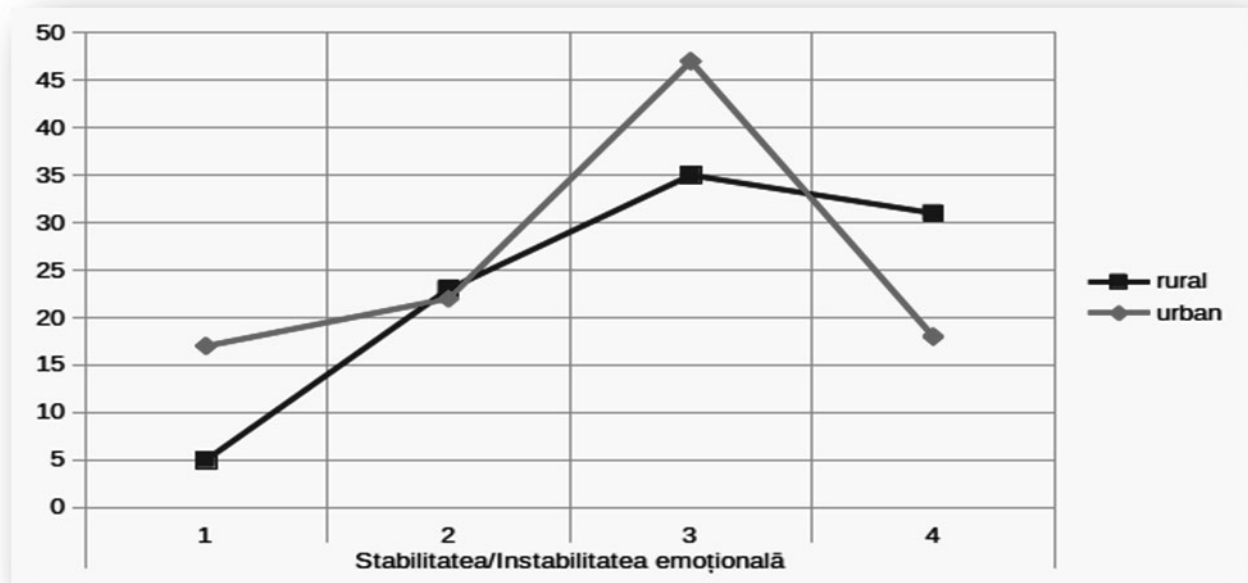


Figura 5. Repartizarea procentuală grafică a învățătorilor din mediul rural și urban în dependență de nivelul stabilității emoționale, unde: 1- nivel înalt al S.E.; 2- nivel mediu al S.E.; 3- nivel mediu al I.E.; 4- nivel înalt al I.E.

Tabelul 5.

	X^2	grade de libertate	p
Hi pătrat	11.30	3	0.01

cercetări științifice riguroase care vizează *femeile din mediul rural* (eșantionul nostru fiind în exclusivitate feminin). În acest context, Comitetul ONU pentru Drepturile Economice, Sociale și Culturale menționează femeile din Republica Moldova drept unul dintre grupurile vulnerabile, evidențiind în mod special femeile din mediul rural, ca fiind cele mai afectate de problemele sociale și economice din țară [9]. Vulnerabilitatea femeilor rurale este explicată de mediul, condițiile în care acestea locuiesc, dar și de un șir de stereotipuri, standarde acceptate de societate; de asemenea și de tradiționalismul existent privind distribuirea rolurilor în familie și în societate între femei și bărbați, persistent în special în localitățile rurale din țară. Efectele asupra societății a unui grup recunoscut ca fiind vulnerabil pot fi majore în cazul când acesta constituie o parte semnificativă în totalul populației, iar în Moldova femeile din mediul rural constituie aproape 30% din populația țării și 51% din populația stabilă din

mediul rural. În cercetarea „Profilul femeilor din mediul rural”, desfășurată de Biroul Național de Statistică în 2016, [23] găsim o serie de dovezi ale dificultăților reale din mediul rural; impedimente ce sunt în măsură să sporească instabilitatea emoțională indiferent de tipul sistemului nervos și temperamentului sau a altor caracteristici biologice individuale. Astfel, viața femeilor din satul contemporan din R. Moldova se caracterizează, conform cercetărilor, prin: oportunități limitate în găsirea unui loc de muncă sau a obținerii unor venituri suplimentare (de obicei, în majoritatea satelor este câte o singură școală); predominanța modelului masculin asociat succesului antreprenorial și decizional; calitatea joasă a locuirii, determinată de lipsa de utilități și acces la bunuri care ar facilita menajul; acces redus la serviciile sociale influențat de lipsa de resurse financiare și infrastructură socială subdezvoltată/degradantă; suprasolicitare cu muncă neremunerată în gospodărie, ca urmare a redistribuirii inechi-

tabile a rolurilor în menaj, ce reduce timpul liber pentru activitățile de socializare, divertisment și întruniri care sunt importante pentru dezvoltarea competitivității individuale; atitudinile stereotipizate bazate pe asumarea rolului de gen în familie și societate, intensitatea cărora rămâne a fi destul de puternică, în special în comunitățile rurale; miturile privind posibilitățile și capacitățile reduse ale femeilor de a conduce; abordare superficială a principiului egalității de șanse între femei și bărbați, care nu este considerat drept premisă fundamentală, ci doar un drept suplimentar etc. [23, p. 31].

Aceste dovezi, având un suport științific, au menirea să evidențieze rolul incontestabil al factorilor sociali în determinarea nivelului stabilității emoționale. O posibilă explicație o găsim și în lucrările psihologului român D. David [11, 12]:

- Comportamentul nostru depinde nu doar de intenția noastră, cât și de contextul fizic în care ne aflăm, și de sistemul de recompense / pedepse asociat acestui context fizic;
- Din punct de vedere biologic, avem materialul genetic, ADN-ul. Din punct de vedere cultural și social avem o serie de norme, valori și idei, grupate în *meme*, care codează și determină anumite comportamente pe care noi le avem. Respectivul *meme* sunt supuse principiilor evoluționiste exact ca genele, adică apar diverse variații, unele dintre care, fiind întărite social, devin mai frecvente și au un impact

mai mare. Acest construct permite aplicarea principiilor evoluționiste în mediul social.

Rezultatele demersului investigativ oferă puncte de sprijin esențiale pentru elucidarea particularităților psihosociale ale stabilității emoționale și a sferei sale de influență în activitatea didactică și pot fi sintetizate în următoarele concluzii:

Printre determinanții stabilității emoționale, capabili să influențeze dinamica nivelului SE, se numără mediul în care trăiesc și muncesc învățătorii, precum și vechimea în muncă. Astfel, cadrele didactice din mediul urban se caracterizează printr-un nivel mai înalt al stabilității emoționale comparativ cu cadrele didactice din mediul rural. În ceea ce privește vechimea în muncă, au fost determinate corelații semnificative pozitive între creșterea vechimii în muncă și instabilitatea emoțională. Această influență însă este dependentă de contextul sociocultural. Ipoteza conform căreia vârsta cronologică constituie un factor determinant al stabilității emoționale nu a fost confirmată. Cu toate că au fost obținute diferențe la compararea grafică a nivelului SE caracteristic diferitor categorii de vârstă, analiza statistică a variabilelor a scos în evidență lipsa unei relații de interdependență semnificativă. Astfel, considerăm că diferențele obținute pot fi explicate nu atât prin *vârsta cronologică* în sine, cât prin tipul fundamental de activitate și tipul de relații specifice respectivelor categorii de vârstă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ashforth B., Humphrey R. *Emotion in the Workplace: A Reappraisal*. Human Relations, nr. 48(2), 1995;
2. Blandford S. *Managing Professional Development in Schools*. London, Routledge, 2012;
3. Bolboceanu A., Baxan Iu. *Particularități ale anxietății cadrului didactic contemporan*. În: Revista Pro Didactica. nr. 5. Chișinău, Combinatul Poligrafic, 2001, p. 49-52;
4. Borg M., Falzon J. *Stress and job satisfaction among primary school teachers*. In: Malta Educational Review, 1989, nr. 41, p. 271-279;
5. Bouaert M. *L'éducation émotionnelle des plus jeunes: Guide pratique pour éducateurs et enseignants*. Ed. Souffle d'Or, 2012;
6. Bucun N., Coroi O. *Efectele reglajului emoțional pentru activitatea didactică*. În: Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, IȘE (Tipografia Impressum), 2016, p. 13-16;
7. Chircev A., Dăscălescu R., Salade D. *Contribuții la orientarea școlară și profesională*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969;
8. Cojocaru-Borozan M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău, Editura Universității Ion Creangă, 2012;

9. Comitetul ONU pentru Drepturile Economice, Sociale și Culturale. *Raport pentru Moldova*, 2014. Disponibil: <http://descentralizare.gov.md/public/publications/> (vizitat 15.01.2017);
10. Dafinoiu I., Boncu Ș. (coord.) *Psihologie socială clinică*. Iași, Polirom, 2014;
11. David D., Benga O., Rusu A. *Fundamente de psihologie evoluționistă și consiliere genetică: integrări ale psihologiei și biologiei*. Iași, Polirom, 2007;
12. David D. *Dezvoltare personală și socială: Eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David*. Iași, Polirom, 2014;
13. Dragu A. *Dimensiuni psihologice semnificative ale echilibrului emoțional în profesia de cadru didactic*. Bacău, 1987;
14. Dragu A. *Structura personalității profesorului*. București, EDP, 1996;
15. Eysenck H., Eysenck S., *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London, Hodder and Stoughton, 1975;
16. Frye C. *The effect of emotional stability on job satisfaction: A meta-analysis*. Dissertation Abstracts International: Humanities and Social Sciences. Vol. 61, 2001;
17. Hochschild A., *Emotion work, feeling rules and social structure*. In: *The American Journal of Sociology*, 1979, p. 551-575;
18. Iuț P. *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași, Polirom, 2009;
19. Maslow A. *Motivație și personalitate*. București, Editura Trei, 2009;
20. Minulescu M. *Psihodiagnoza modernă. Chestionarele de personalitate*. București, Editura Fundației România de Mâine, 2004;
21. Platon C. *Serviciul psihologic școlar*. Chișinău, Epigraf, 2001;
22. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997;
23. Vreșș M. Biroul Național de Statistică. *Profilul femeilor din mediul rural*. Chișinău, Tipografia Centrală, 2016;
24. Workman L., Reader W. *Evolutionary psychology: An Introduction*. Cambridge University Press, 2004;
25. Zlate M. *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Vol. I. Iași, Polirom, 2007;
26. Айзенк Г, Айзенк М. *Исследования человеческой психики*. Москва, ЭКСМО Пресс, 2002;
27. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, Аспект Пресс, 2001;
28. Ашихмина О. *Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации*. Дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2010;
29. Долгова В., Буслаева М. *Формирование эмоциональной устойчивости*. Челябинск, изд-во РЕКПОЛ, 2010;
30. Ильин Е. Р. *Мотивация и мотивы*. СПб., Питер, серия „Мастера психологии”, 2000.

●.....●

Recenzenți: Oxana PALADI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.
Angela CUCER,
doctor, conferențiar cercetător, IȘE.

STUDIUL EMPATIEI LA PREADOLESCENȚI

Rezumat. *Articolul abordează o problemă semnificativă a psihologiei, și anume empatia la preadolescenți. Articolul cuprinde studiul empatiei la preadolescenți în dependență de gen, vârstă și mediul social. Concluzionând, am stabilit că un număr mic de preadolescenți (6,29%) prezintă nivel ridicat al tendințelor empatice. În ceea ce privește genul, nivel ridicat de tendințe empatice este caracteristic atât băieților, cât și fetelor. Preadolescenții din internat manifestă un nivel ridicat al tendințelor empatice în număr mai mare comparativ cu preadolescenții din familii complete și preadolescenții din familii incomplete.*

Cuvinte-cheie: *empatie, tendințe empatice, vârstă preadolescentă, gen, mediu social.*

Interesul pentru studierea problemei empatiei, și în special empatiei preadolescenților, predominant pe parcursul multor decenii, a acordat o importanță deosebită acestui mecanism în dezvoltarea personalității și simțurilor morale ale omului, în comunicare. Dezvoltarea empatiei este importantă mai ales în timpul preadolescenței, atunci când la preadolescenții se dezvoltă intensiv valorile morale, noile perspective asupra vieții și asupra relațiilor dintre oameni.

Empatia ca o educație psihică personală, ajungând la exprimarea sa maximă în timpul pubertății, este în continuare un comportament prosocial stimulant și altruist. În unele studii din străinătate privind vârsta preadolescentă și adolescentă, este descris efectul de transfer a experiențelor empatice din copilărie în tinerețe și maturitate cu păstrarea semnificației emoționale. C. Rogers afirma că „în cazul în care copil fiind, preadolescentul a avut parte de înțelegere empatică reciprocă cu părinții, atunci la maturitate reacționarea la mediu nu provoacă emoții negative, și invers: unii pe parcursul întregii vieți transpun asupra altora ura față de părinții lor” [2].

I.H. Волочкова consideră că în preadolescență și adolescență deosebit de mare este nevoia de relații de prietenie, care presupun aspirația către înțelegerea și acceptarea totală a altuia, definirea caracterului comunicării personale și intime cu colegii, și mai târziu – cu adulții importanți pentru preadolescenți. În același timp empatia în cele mai multe studii este văzută ca o „condiție necesară pentru implementa-

rea cu succes a procesului de interacțiune interpersonală”. Secretul unei relații de succes între oameni este „utilizarea empatiei în valoarea ei constructivă, pozitivă, prietenoasă, creatoare” [3].

În cercetările efectuate de Т.П. Гаврилова, Л.А. Сивицкая în rândurile preadolescenților, încep pentru prima dată să apară diferențe de sex în atitudinea față de diferite obiecte ale empatiei. Deși preadolescenții sunt capabili de a lua în considerație contextul social în reacțiile lor, frica la această vârstă, cel puțin în rândurile băieților, este ca un tabu, a fi „fricos” înseamnă a deține un statut social mai jos și de obicei persoana fricoasă este izolată social în grupul său de semeni. Spre exemplu, preadolescentele manifestă în general un grad mai mare de empatie pentru animale decât băieții. Acest fapt poate fi considerat rezultatul asimilării mult mai devreme a normelor morale, precum și predispunerea fetelor pentru comunicare, dorința lor de a avea recunoaștere în relațiile interpersonale, în timp ce băieții sânt mai orientați pe realizări de fond [4]. Astfel de diferențe И. Юсупов le explică prin caracteristicile de socializare a fetelor, ce se manifestă la ele în conformism și în căutarea aprobării sociale [5].

Dacă vârsta preadolescentină este critică în formarea personalității și decisivă în planul formării trăsăturilor de caracter, atunci, începând cu perioada adolescenței modificările ulterioare în trăsăturile de caracter pot avea loc doar sub influența unor acțiuni puternice; la fel și nivelul empatiei poate fi

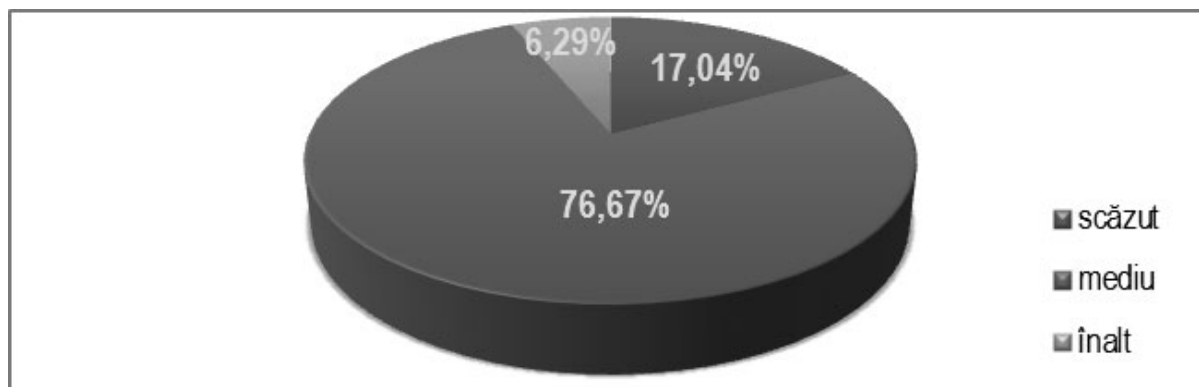


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul tendințelor empatice la preadolescenți

modificat de fapte și persoane cu care are de-a face o anumită personalitate în diferite condiții [1].

Scopul studiului îl reprezintă studiul empatiei la preadolescenți în dependență de gen, vârstă și mediul social.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 270 de școlari, cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani din clasele a V-a, a VII-a și a IX-a dintr-un liceu și o școală-internat din municipiul Chișinău.

Pentru studiul empatiei la preadolescenți, am administrat următorul test: Chestionarul „*Studierea nivelului tendinței empatice*”, de И.М. Юсупов, și are drept scop studiarea empatiei la preadolescenți sub aspectul tendinței lor de a o dezvolta, adică, capacitatea de a te pune în locul altei persoane, precum și capacitatea de a reacționa la sentimentele altora.

Rezultatele obținute în cadrul cercetării privind nivelul de manifestare a tendințelor empatice la preadolescenții din lotul experimental, sunt prezentate în Figura 1.

Rezultatele prezentate în Figura 1 ne permit să menționăm că:

- ◆ 17,4% (46) din preadolescenții testați obțin un scor ce presupune un nivel scăzut al tendințelor empatice. Acești preadolescenți manifestă rar bunăvoință, grijă, compasiune față de cei din jur. Copiii din anturajul lor nu ar putea să spună că sunt preadolescenți duri, dar în același timp – nu sunt firi sensibile. În relațiile interpersonale sunt predispuși să judece prin fapte, nu prin impresii personale. La citirea cărților artistice și vizionarea filmelor mai mult atrag atenția la acțiunile personajelor decât la trăirile emoționale. Nu își dezvăluie trăirile interioare, și acest fapt îi împiedică să perceapă pe deplin oamenii.

- ◆ 76,67% (207) din preadolescenții testați au obținut un scor considerat mediu, privind tendințele empatice, ceea ce presupune faptul că ei sunt sensibili la nevoile și problemele altora, predispuși de a înțelege și a ierta multe, inițiază ușor o comunicare, iar cei din jur le apreciază sinceritatea. Evită conflictele, ajung la soluții de compromis, acceptând și criticile la adresa lor. Permanent au nevoie de acceptare socială pentru a acționa. Sunt atenți la munca precisă și minuțioasă și deseori le sunt caracteristice stări de dezechilibru emoțional.

- ◆ 6,29% (17) din preadolescenți au înregistrat un nivel înalt al tendinței empatice. Sunt cei care într-o comunicare sunt atenți la dispoziția interlocutorului înainte de a spune ceva, sunt influențați de starea emoțională a altor persoane. Copiii, și chiar maturii le încredințează secrete și chiar le cer sfaturi. Deseori se simt vinovați, persistă o frică de a nu incomoda, nu doar prin cuvinte, dar chiar și prin priviri a nu deranja. În același timp ei singuri sunt foarte vulnerabili. Pot suferi când văd un animal schilodit. Permanent au nevoie de sprijin emoțional.

Următorul pas în demersul experimental a fost analiza tendințelor empatice în dependență de genul preadolescenților. Rezultatele obținute sunt ilustrate grafic în Figura 2.

Datele prezentate în Figura 2 ne permit să constatăm că băieții au înregistrat 18,52% (25) – nivel scăzut al tendințelor empatice, 74,08% (100) din băieți – nivel mediu al tendințelor empatice și 7,40% (10) – nivel înalt al tendințelor empatice. În timp ce fetele 15,56% (21) prezintă nivel scăzut al tendințelor empatice, 79,26% (107) din fete – nivel mediu

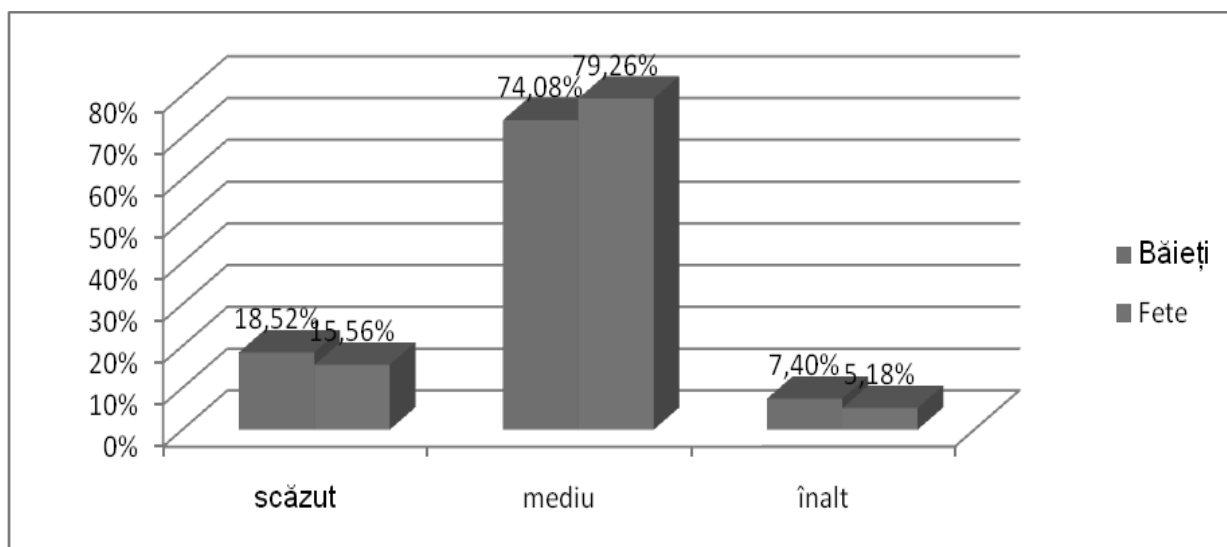


Figura 2. Rezultatele pe niveluri pentru tendințele empatice la preadolescenți în dependență de gen

al tendințelor empatice și 5,18% (7) – nivel înalt al tendințelor empatice.

Frecvențele cele mai mari ale nivelului scăzut al tendințelor empatice l-au obținut băieții în raport de (18,52%), spre deosebire de fete, cu (15,56%).

Pentru nivelul mediu al tendințelor empatice situația este următoarea: (74,08%) din băieții manifestă un nivel mediu al tendințelor empatice, în comparație cu (79,26%) din fete.

Nivel înalt al tendințelor empatice, valorile cele mai mari se înregistrează la băieți, în raport de (7,40%), spre deosebire de fete, cu (5,18%).

Astfel, conform acestor rezultate empatia este mai pregnant exprimată la băieți decât la fete. Aceasta se explică prin faptul că atât fetele cât și băieții își pot îmbunătăți și dezvolta stilul de expresie

și reglare emoțională, care depinde foarte mult de educație, de socializare sau context. Își pot dezvolta abilitatea de a fi atenți la nevoile celorlalți, de a-i înțelege și empatiza.

În continuare ne-am propus să investigăm specificul tendințelor empatice ale preadolescenților în dependență de clasă.

Analiza rezultatelor prezentate în Figura 3 ne permite să remarcăm că preadolescenții din clasa a V-a au 7,78% (7) nivel scăzut al tendințelor empatice, 90,00% (81) de preadolescenți au nivel mediu al tendințelor empatice și 2,22% (2) de preadolescenți au nivel înalt al tendințelor empatice. La elevii din clasa a VII-a vom menționa: 27,78% (25) dintre elevii au nivel scăzut al tendințelor empatice, 68,89% (62) de elevi au nivel mediu al tendințelor

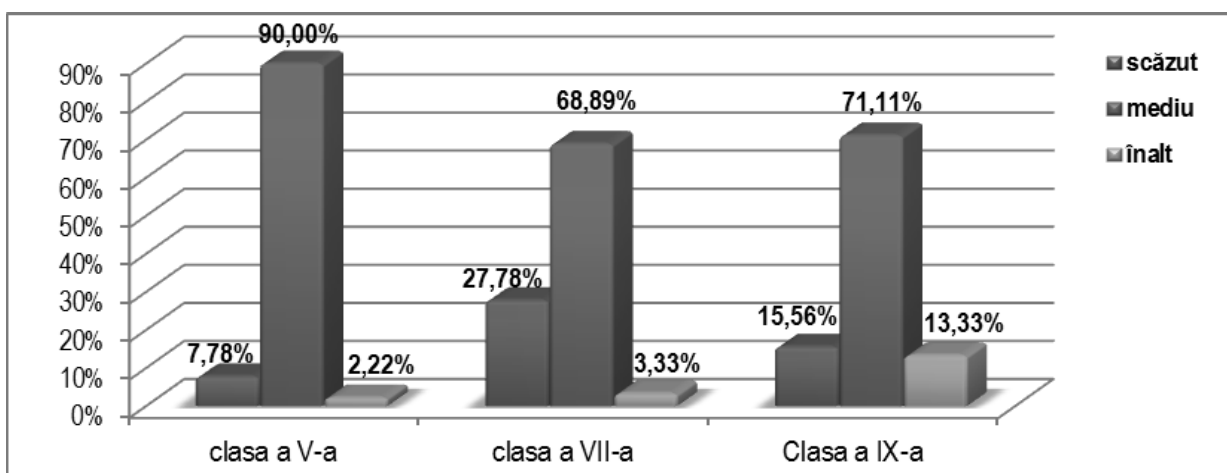


Figura 3. Datele pe niveluri pentru tendințele empatice la preadolescenți în dependență de clasă

empatice și doar 3,33% (3) de elevi au nivel înalt al tendințelor empatice. Preadolescenții din clasa a IX-a înregistrează valori ca: 15,56% (14) de preadolescenți manifestă nivel scăzut al tendințelor empatice, 71,11% (64) de preadolescenți prezintă nivel mediu al tendințelor empatice și 13,33% (12) din preadolescenți nivel înalt al tendințelor empatice.

Pentru nivelul scăzut al tendințelor empatice scorul cel mai ridicat îl determină preadolescenții din clasa a VII-a (27,78%), astfel preadolescenții din clasa a V-a (7,78% și (15,56%) preadolescenți din clasa a IX-a.

Frecvența cea mai mare pentru nivelul mediu al tendințelor empatice a fost stabilită la preadolescenții din clasa a V-a (90,00%), în comparație cu preadolescenții din clasa a VII-a (68,89%), și preadolescenții din clasa a IX-a care înregistrează (71,11%).

Pentru nivelul înalt de empatie sunt specifice următoarele rezultate: clasa a V-a (2,22%) din preadolescenți, clasa a VII-a (3,33%) și clasa a IX-a (13,33%) din preadolescenți.

Raportul procentual pentru nivelul înalt al tendințelor empatice variază pe parcursul vârstei preadolescente (2,22%) din preadolescenți din clasa a V-a, (3,33%) preadolescenți din clasa a VII-a și o creștere la preadolescenții din clasa a IX-a (13,33%). Diferențe statistic semnificative conform testului T-student am obținut între rezultatele preadolescenților din clasa a V-a (valoarea mediei pe grup = 41,08) și preadolescenții din clasa a IX-a (valoarea mediei pe grup = 49,27) unde ($t=5,328$,

$p=0,001$). Totodată atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preadolescenților din clasa a IX-a (valoarea mediei pe grup = 49,27) și rezultatele preadolescenților din clasa a VII-a (valoarea mediei pe grup = 48,48) la ($t=4,964$, $p=0,001$).

În conformitate cu rezultatele obținute vom remarca că perioada dintre 10 și 12 ani, în care se încadrează elevii din clasa a V-a este începutul preadolescenței și este caracterizată ca fiind tensionată și confuză, reliefată de o multitudine de transformări fiziologice, emoționale și cognitive profunde care au un rol esențial în conturarea tabloului psihologic al puberului. Restructurările morfo-funcționale și biologice la care este supus organismul copilului, schimbarea locului preadolescentului în școală, familie și societate condiționează o instabilitate emotivă și hipersensibilitate puternică, cu toate acestea ei sunt capabili să-și înțeleagă semenii și să le ofere suport emoțional.

Perioada între 14 și 15 ani marchează sfârșitul preadolescenței și este o perioadă mai liniștită. Schimbările radicale deja s-au produs în criză. Aici tabloul emotivității începe să se echilibreze puternic, preadolescentul caracterizându-se prin nuanțarea, clarificarea și intensificarea laturii afective. Puberul începe să controleze conștient expresiile emoționale manifestate sau reținute. În aceste circumstanțe este esențial să menționăm că numărul preadolescenților cu un nivel scăzut de empatie scade, datorită amplificării capacității de stăpânire activă a emoțiilor și a celei de identificare cu semenii săi, cu trăirile și problemele prin care aceștia trec.

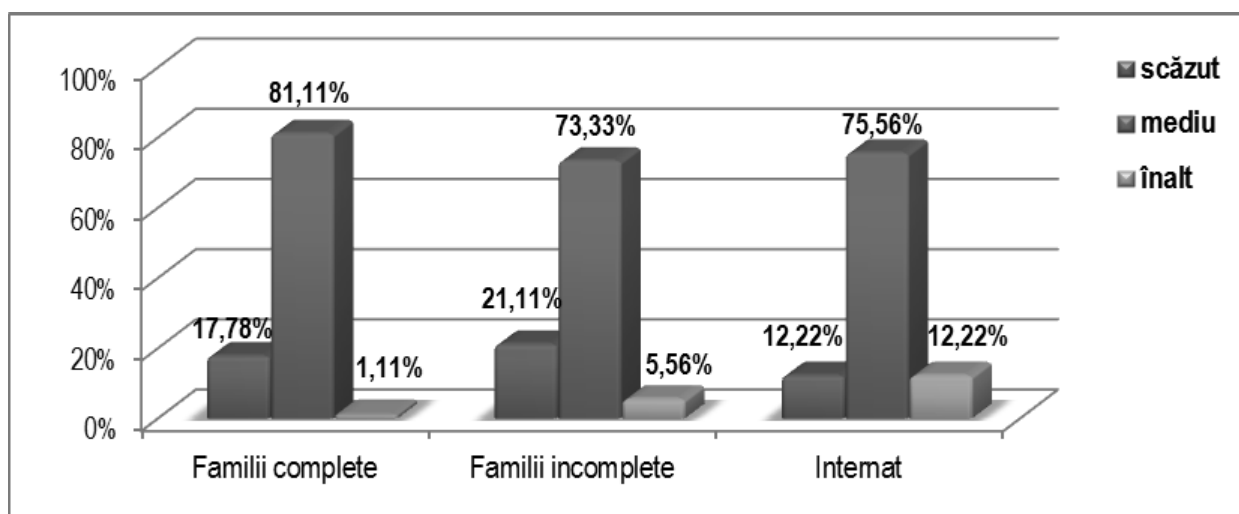


Figura 4. Datele pe niveluri pentru tendințele empatice la preadolescenți în dependență de mediul social

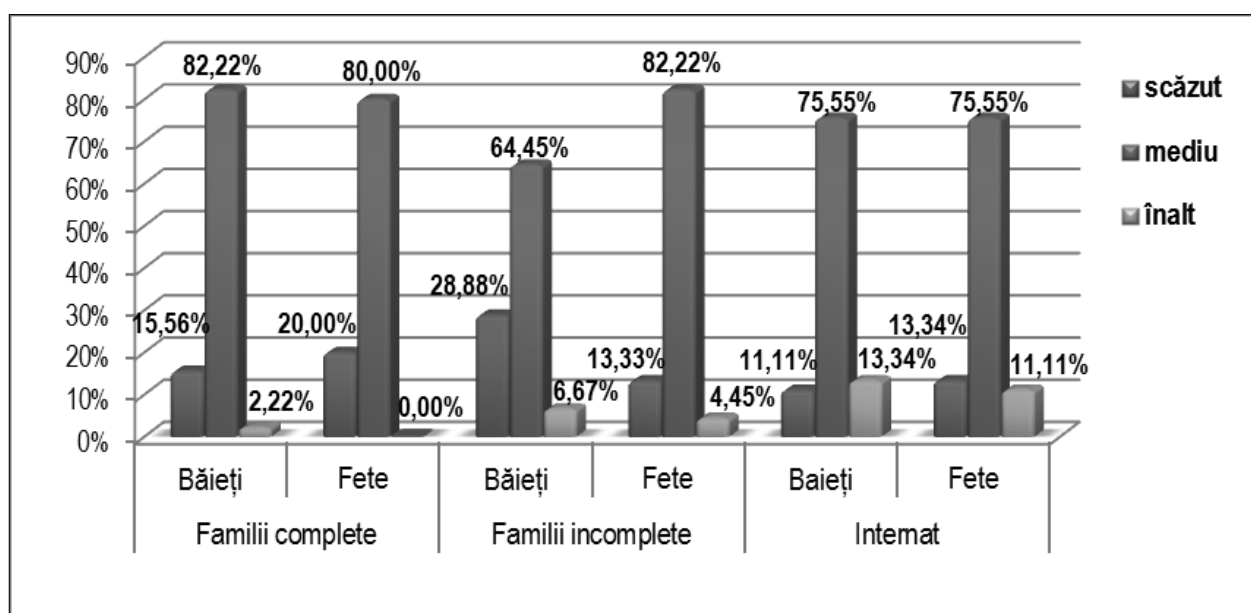


Figura 5. Rezultatele pentru tendințele empatice la preadolescenți în dependență de gen și de mediu social

Pentru o cercetare mai amplă și mai profundă a empatiei în preadolescență ne-am propus să examinăm nivelul de dezvoltare a tendințelor empatice în dependență de mediu social.

Rezultatele din Figura 4 relevă următorul tablou: pentru preadolescenții din familii complete avem următoarele frecvențe pe niveluri ale tendințelor empatice: 17,78% (16) din preadolescenții manifestă nivel scăzut al tendințelor empatice, 81,11% (17,78) din preadolescenți prezintă nivel mediu al tendințelor empatice și pentru 1,11% (1) din preadolescenți este caracteristic nivel înalt al tendințelor empatice. Elevii din familii incomplete înregistrează următoarele valori: 21,11% (19) din elevi manifestă nivel scăzut al tendințelor empatice, 73,33% (66) elevi au nivel mediu al tendințelor empatice și 5,56% (5) din elevi au nivel înalt al tendințelor empatice. Preadolescenții din internat iau următoarea distribuție: 12,22% (11) din preadolescenți au nivel scăzut al tendințelor empatice, 75,56% (68) din preadolescenți au nivel mediu al tendințelor empatice și 12,22% (11) preadolescenți au nivel înalt al tendințelor empatice.

Nivelul scăzut al tendințelor empatice este mai mult caracteristic preadolescenților din familii incomplete (21,11%), spre deosebire de (17,78%) preadolescenți din familii complete și (12,22%) preadolescenți din internat.

Analizând rezultatele observăm că nivelul mediu al tendințelor empatice predomină la preadoles-

cenții din familii complete (81,11%) comparativ cu preadolescenții din familii incomplete (73,33%) și preadolescenții din internat (75,56%). Astfel, se înregistrează diferențe statistice semnificative după testul T-student ($t=2,780$, $p=0,007$) între rezultatele preadolescenților din familii complete (valoarea mediei pe grup = 5,43) și preadolescenții din internat (valoarea mediei pe grup = 4,25).

Comparând rezultatele constatăm că preadolescenții din internat au un nivel mai înalt al tendințelor empatice (12,22%) decât preadolescenții din familii complete (1,11%) și incomplete (5,56%). Rezultatele ne permit să constatăm existența diferenței semnificative după testul T-student dintre preadolescenții din familii incomplete (valoarea mediei pe grup = 4,25) și preadolescenții din internat (valoarea mediei pe grup = 5,36) la ($t=2,728$, $p=0,008$). Astfel preadolescenții din internat se caracterizează prin toleranță, fiind înțelegători cu semenii și cei din jur.

În continuare prezentăm nivelurile tendințelor empatice la preadolescenți în dependență de gen și mediu social.

Conform rezultatelor din figura de mai sus vom menționa că pentru preadolescenții din familii complete este specifică următoarea distribuție: pentru băieți: 15,56% (7) din băieți manifestă nivel scăzut al tendințelor empatice, 82,22% (37) din băieți au un nivel mediu al tendințelor empatice,

în timp ce doar 2,22% (1) din băieți prezintă nivel înalt al tendințelor empatice.

Rezultatele fetelor din familii complete sunt apropiate de rezultatele băieților din același tip de familie. Astfel 20,00% (9) din fete din familii complete au un nivel scăzut al tendințelor empatice, și 80,00% (36) din fete prezintă nivel mediu al tendințelor empatice.

Comparând rezultatele băieților și rezultatele fetelor din familii complete observăm că nivelul scăzut al tendințelor empatice este mai frecvent întâlnit la fete (20,00%), comparativ cu băieții (15,56%). Pentru nivelul mediu al tendințelor empatice se înregistrează o tendință inversă, băieții în număr mai mare (82,22%) manifestă nivel mediu al tendințelor empatice spre deosebire de fete (80,00%). Nivelul înalt al tendințelor empatice se întâlnește doar la băieții din familii complete (2,22%).

Preadolescenții din familii incomplete se caracterizează prin: 28,88% (13), din băieți au nivel scăzut al tendințelor empatice, 64,45% (29) din băieți au un nivel mediu al tendințelor empatice, în timp ce doar 6,67% (3) din băieți au nivel înalt al tendințelor empatice. Fetele din familii incomplete atestă 13,33% (6) nivel scăzut al tendințelor empatice, iar 82,22% (37) din fete prezintă nivel mediu al tendințelor empatice, 4,45% (2) din fete prezintă nivel înalt al tendințelor empatice.

Analizând rezultatele băieților și rezultatele fetelor din familii incomplete constatăm că nivelul scăzut al tendințelor empatice este mai frecvent întâlnit la băieți (28,88%), comparativ cu fetele (13,33%). Nivel mediu al tendințelor empatice se înregistrează o tendință inversă, fetele în număr mai mare (82,22%) manifestă nivel mediu al tendințelor empatice spre deosebire de băieți (64,45%). Nivelul înalt al tendințelor empatice se întâlnește la băieții (6,67%), iar la fete (4,45%), fiind cu 2,00% un nivel mai înalt la băieți. Diferențe statistice semnificative după testul T-student am înregistrat la băieți (valoarea mediei pe grup = 7,8) și fetele (valoarea mediei pe grup = 10,5) din familii incomplete unde ($t=3,015$, $p=0,003$).

Tendințele empatice se atestă la un nivel înalt la fetele proveniente din familii incomplete. Aceasta se explică prin faptul că fetele se deosebesc de băieți în ceea ce privește stilul de exprimare și reglare emoțională, care depinde cel mai mult de educație, de

socializare sau context. Preadolescențele sunt mai sensibile, mai emotive, mai loiale, mai protective, mai atente la nevoile celorlalți, ele tind să dea o mai mare importanță felului cum se simte o persoană și să încerce să înțeleagă acest lucru oferindu-i suport emoțional, în comparație cu preadolescenții care sunt mai labili, impulsivi, dominanți, ostili, agresivi.

Pentru preadolescenții din internat nivelurile tendințelor empatice se repartizează în felul următor: 11,11% (5) din băieți manifestă nivel scăzut al tendințelor empatice, 75,55% (34) din băieți au un nivel mediu al tendințelor empatice, în timp ce doar 13,34% (6) din băieți prezintă nivel înalt al tendințelor empatice. Rezultatele fetelor din internat sunt apropiate de rezultatele băieților din același tip de mediu. Fetele se caracterizează prin: 13,34% (6) din fete din internat au un nivel scăzut al tendințelor empatice, și 75,55% (34) din fete prezintă nivel mediu al tendințelor empatice, 11,11% (5) – nivel înalt al tendințelor empatice.

Comparând rezultatele băieților și fetelor din internat frecvențele cele mai ridicate la nivelul scăzut al tendințelor empatice se întâlnește la fete (13,34%) spre deosebire de băieți (11,11%). Pentru nivelul mediu al tendințelor empatice, înregistrează același punctaj atât băieții (75,55%), cât și fetele (75,55%). Procentajul cel mai mare la nivelul înalt al tendințelor empatice este la băieți (13,34%) dar nu diferă mult de fete (11,11%).

În urma unei analize comparative a nivelului înalt al tendințelor empatice la băieți din diferite familii constatăm că: cei mai mulți băieți empatici sunt din internat (13,34%) urmează băieții din familii incomplete (6,67%) și băieții din familii complete (2,22%). Conform evaluării rezultatelor fetelor pentru nivelul înalt al tendințelor empatice am stabilit că fetele din internat (11,11%) înregistrează valori mai înalte comparativ cu fetele din familii incomplete (4,45%).

În continuare vom studia datele pentru tendințele empatice la preadolescenți în dependență de clasă și mediu social.

Analiza cantitativă a rezultatelor prezentate în figura 6 ne permite să remarcăm că nivelul scăzut al tendințelor empatice din familii complete este reprezentat după cum urmează: preadolescenții din clasa a V-a – 6,66% (2), preadolescenții din clasa a VII-a – 23,34% (7), și preadolescenții din clasa a IX-a – 23,34% (7). La preadolescenții din familii

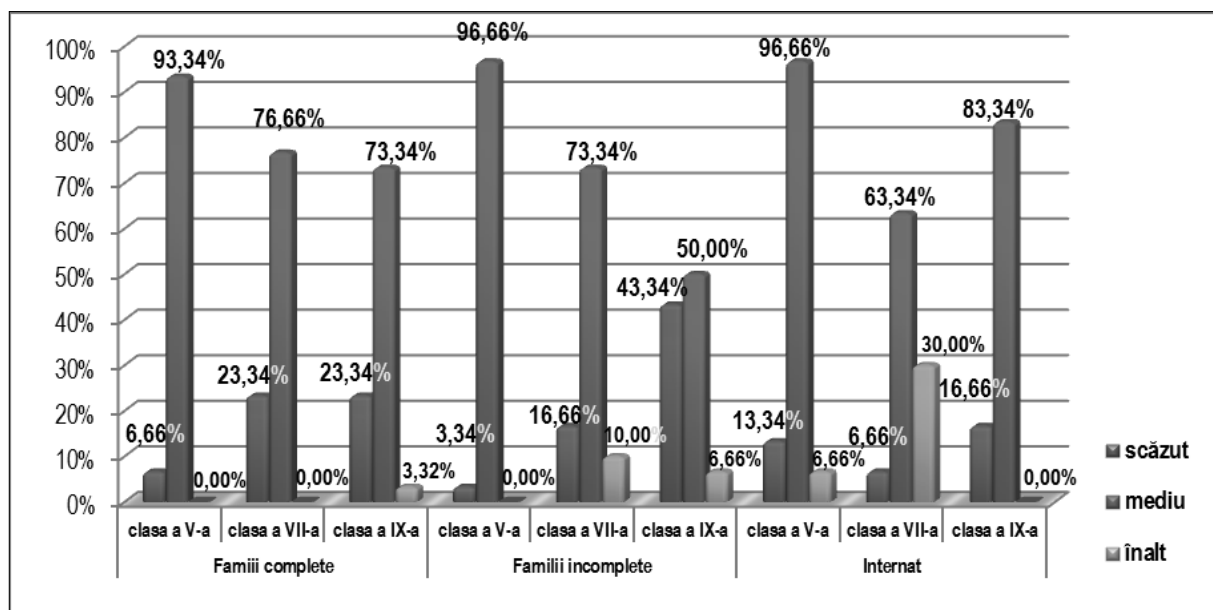


Figura 6. Datele pentru tendințele empatice la preadolescenți în dependență de clasă și mediu social

complete cu nivel mediu al tendințelor empatice, în dependență de mediu și clasă, rezultatele s-au distribuit: clasa a V-a – 93,34% (28), în comparație cu preadolescenții din clasa a VII-a – 76,66% (23) și preadolescenții din clasa a IX-a, care înregistrează 73,34% (22). Pentru nivelul înalt al tendințelor empatice la preadolescenți, în dependență de mediu și clasă, sunt specifice următoarele rezultate: clasa a V-a – 0,00% din preadolescenți, clasa a VII-a – 0,00% și clasa a IX-a – 3,37% (1) dintre preadolescenții din familii complete.

Pentru preadolescenții din familii incomplete tendințele empatice la nivel scăzut se manifestă în felul următor: 3,34 % (1) – clasa a V-a, preadolescenții din clasa a VII-a – 16,66% (5) și preadolescenții din clasa a IX-a – 43,34% (13). Nivelul mediu al tendințelor empatice la preadolescenții din familii incomplete consemnează următoarele date: clasa a V-a – 96,66% (29), în comparație cu preadolescenții din clasa a VII-a – 73,34% (22), 50,00% (15) – preadolescenți din clasa a IX-a. Preadolescenții din familii incomplete au un nivel înalt al tendințelor empatice în clasa a V-a – 0,00%, în comparație cu preadolescenți din clasa a VII-a – 10,00% (3), 6,61% (2) – preadolescenții din clasa a IX-a.

Rezultatele preadolescenților din internat cu tendințe empatice la nivel scăzut se distribuie: preadolescenții din clasa a V-a – 13,34% (4), din clasa a VII-a – 6,66% (2) și preadolescenții din clasa a IX-a – 16,66% (5). La preadolescenții din

internat nivelul mediu al tendințelor empatice se distribuie în felul următor: clasa a V-a – 80,00% (24), în comparație cu preadolescenții din clasa a VII-a – 63,34% (19), 83,34% (25) – preadolescenții din clasa a IX-a. Nivelul înalt al tendințelor empatice la preadolescenții din internat se manifestă în felul următor: clasa a V-a 6,66% (2), în comparație cu preadolescenți din clasa a VII-a 30,00% (9), 0,00% – preadolescenți din clasa a IX-a.

Comparând rezultatele cu privire la nivelul scăzut al tendințelor empatice la preadolescenți, în dependență de clasă și mediu, remarcăm că elevii din internat au un nivel scăzut al tendințelor empatice, elevii din clasa a V-a (13,34%), elevii din clasa a VII-a (6,66%) și elevii din clasa a IX-a (16,66%) comparativ cu elevii din familii complete, elevii din clasa a V-a (6,66%), elevii din clasa a VII-a (23,34%) și elevii din clasa a IX-a (23,34%). Procentajul cel mai mare la nivelul scăzut al tendințelor empatice predomină la elevii din familii incomplete, elevii clasei a IX-a (43,33%), elevii clasei a VII-a (16,66%) și elevii clasei a V-a (3,34%).

Analizând rezultatele pentru nivelul mediu al tendințelor empatice, în dependență de gen și mediu, constatăm că elevii din clasa a V-a din familii complete (93,34%) și elevii din clasa a V-a din familii incomplete (96,66%) sunt aproximativ la același nivel comparativ cu elevii din internat (80,00%). Aceeași situație predomină și în clasa a VII-a – familii complete (76,66%), clasa a VII-a

– familii incomplete (73,34%), procentajul este aproximativ același comparativ cu elevii din clasa a VII-a internat. Pentru clasa a IX-a nivelul mediu al tendințelor empatice se manifestă mai mult la elevii din internat (83,34), comparativ cu elevii din familii complete (73,34%) și elevii din familii incomplete (50,00%).

Astfel, comparând datele, observăm că nivelul înalt al tendințelor empatice la preadolescenți, în dependență de mediu și clasă, predomină la elevii din internat – clasa a VII-a (30,00%), elevii din familii incomplete – clasa a VII-a (10,00%), la elevii din clasa a V-a, internat, se manifestă nivelul înalt al

tendințelor empatice (6,66%). Elevii din clasa a IX-a din familii complete (3,32%), comparativ cu elevii din familii incomplete (6,66%), au un nivel înalt al tendințelor empatice.

Concluzii. Conform celor expuse vom menționa: 6,29% din preadolescenți prezintă nivel înalt al tendințelor empatice. Nivelul înalt al tendințelor empatice este caracteristic atât băieților cât și fetelor (7,40% – băieți și 5,18% – fete). Mai accentuat tendințele empatice se manifestă la preadolescenții din clasa a IX-a 13,33%. Tendințele empatice în dependență de mediul social se evidențiază la preadolescenții din internat 12,22%.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bohart A., Greenberg L. *Empatia și psihoterapia: o privire de ansamblu introductivă*. București, Trei, 2011, p. 58;
2. Rogers C.R. *Empathic: An unappreciated way of being*. The Counseling Psychologist, 197, nr. 5, p. 2-10;
3. Волчкова Н.И. *Особенности эмпатии у современных подростков*. In: Психология, социология и педагогика. Июнь, 2012 [Электронный ресурс];
4. Гаврилова Т.П. *Понятие эмпатии в зарубежной психологии*. In: Вопросы психологии, 1995, №2, с. 147-158;
5. Юсупов И.М. *Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты)*: Дис. ... д-ра. психол. наук. СПб., С.-Петербург. Гос. Ун-т. 1995.

.....●
Recenzenți: Elena LOSÎI,
doctor, profesor universitar, UPS „I. Creangă”
Oxana PALADI,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В научной статье рассматривается совокупность условий и факторов, оказывающих влияние на профессионально-личностное становление и развитие студента в среде вуза. Дана развернутая характеристика структуры формирующе-развивающей среды вуза, конкретизированы факторы, влияющие на формирование профессионально-личностных качеств студента опосредованно и непосредственно. Особое внимание уделено роли личности студента как активного субъекта деятельности, индивидуальный путь профессионального становления которого осуществляется как многократный переход от одной стадии развития к другой в условиях формирующе-развивающей среды вуза.

Ключевые слова: вуз, формирующе-развивающая среда, условия, факторы, профессионально-личностное развитие студента, компоненты структуры среды.

Индивидуализация и социализация являются взаимосвязанными компонентами процесса личностно-профессионального развития студента в среде вуза. В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.К. Марковой, Л.И. Катаевой и др. установлено изменение диалектических связей: личность в своем развитии все более овладевает общественным опытом, но одновременно приобретает самостоятельность и автономность. При этом основными психологическими механизмами формирования адекватного образа „Я” являются: проявление личностной мобильности, включающей психологическую компетентность, позитивное самовосприятие, стремление к профессиональному мастерству. „Диалектический синтез активной и рефлексивной сторон профессионального самоопределения у каждого человека обеспечивает успех профессиональной карьеры, социальную защищенность в условиях рыночных отношений” [1, с. 162].

Эффективное саморазвитие личности в формирующе-развивающей среде вуза возможно, в частности, на основе максимальной индивидуализации процесса обучения, предоставлении обучающемуся возможности самому

формировать и корректировать образовательную траекторию, осмысливать пути самосовершенствования. Индивидуализация обучения в формирующе-развивающей среде важна потому, что студенты различаются по их познавательным возможностям, по темпераменту, по когнитивным стилям, по преобладающим биоритмам и т.д. В психолого-педагогических исследованиях рассматривается понятие „индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности” студентов.

В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что эффективное саморазвитие личности возможно в формирующе-развивающей среде, инициирующей процесс самодетерминации, при наличии определенных условий и факторов.

Профессионально-личностное развитие субъекта в формирующе-развивающей среде вуза – это процесс формирования гармонично развитой личности, подготовки ее к включению в систему социальных отношений, профессиональное обучение и воспитание. Этот процесс не является пассивным проецированием выработанных обществом знаний или норм деятельности, а требует определенной актив-

ности самого обучающегося: вне собственной активности субъекта невозможно его развитие. Индивидуальный путь развития личности, профессионального становления осуществляется как многократный переход от одной стадии ее развития к другой.

Человек, ориентированный на самоизменение, испытывает влияние окружающей его формирующе-развивающей среды. Чем выше уровень последней, тем благоприятнее она влияет на формирование личностных и профессиональных компетенций студентов с интенцией саморазвития. Чем выше уровень сформированности среды, тем больше возможностей и для педагога в раскрытии индивидуальности интересов, склонностей с целью оптимизации профессионально-личностного развития, т.е. в превращении человека в подлинного субъекта учения с опорой на его субъектную активность.

Процесс подготовки кадров высшей квалификации в вузе не может ограничиваться только трансляцией социокультурных норм, готового научного знания и профессиональных навыков. Задача состоит в воспитании личности, специалиста, способного ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющего обрести в нем собственную систему культурных и профессиональных ценностей, выработать свою гражданскую позицию и быть готовым их отстаивать [2].

Обозначим, какие условия предоставляются студенту, и каким образом он может реализовать свободу выбора в формирующе-развивающей среде вуза при многоуровневой подготовке: выбор индивидуальной образовательной траектории (на этапе профильной организации обучения, по окончании бакалаврской подготовки и т.д.); реализация кредитно-рейтинговой системы, дающей студенту определенную свободу в планировании своей аудиторной и внеаудиторной нагрузки, и наличие информационной базы учебного процесса, предоставляющей студенту в любое удобное время доступ к любой учебной информации, а значит – свободу в реализации учебной, исследовательской деятельности. Научная работа студента может быть осуществлена в деятельности научного кружка или при написании курсового (дипломного) проекта, при подготовке к выступлению на научной конференции, при прохождении производственной практики. Студент имеет

право выбора смысла и целей своего образования, индивидуальной образовательной траектории, форм и методов образования: поощряется инициатива, самостоятельность, стремление обучающегося к самосовершенствованию, самооценке, самореализации, сознательному активному самосозиданию. Многообразие видов деятельности – спортивной, культурно-досуговой – в стенах вуза позволяет реализовать себя во внеучебное время.

Мы рассматриваем в качестве факторов, оказывающих влияние на формирование профессионально-личностного становления студента компоненты структуры формирующе-развивающей среды вуза, а именно: содержательно-методический, информационно-коммуникационный и материальный компоненты (Рисунок 1).

Структура формирующе-развивающей среды вуза представляет собой совокупность компонентов: *материального, коммуникационно-информационного и содержательно-методического*. Под компонентом формирующе-развивающей среды мы понимаем группу элементов, имеющих объединяющее начало и определяющих функционирование и развитие среды вуза. Компонент имеет, с одной стороны, интегрирующий характер и влияющий на другие компоненты среды – с другой.

Охарактеризуем компоненты формирующе-развивающей среды вуза.

1. *Коммуникационно-информационный компонент*, который представлен *информационными и коммуникационно-организационными элементами*. Данный компонент выступает как связующее звено всех компонентов среды.
- *Информационный элемент* – применение информационных технологий в системе управления вузом, их использование в учебном процессе, при организации научных исследований, во внеучебной деятельности. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс вуза сегодня происходит достаточно активно: растет количество программных продуктов, предназначенных для автоматизации деятельности всех структур вуза, во многие вузы внедряются информационные системы, позволяющие

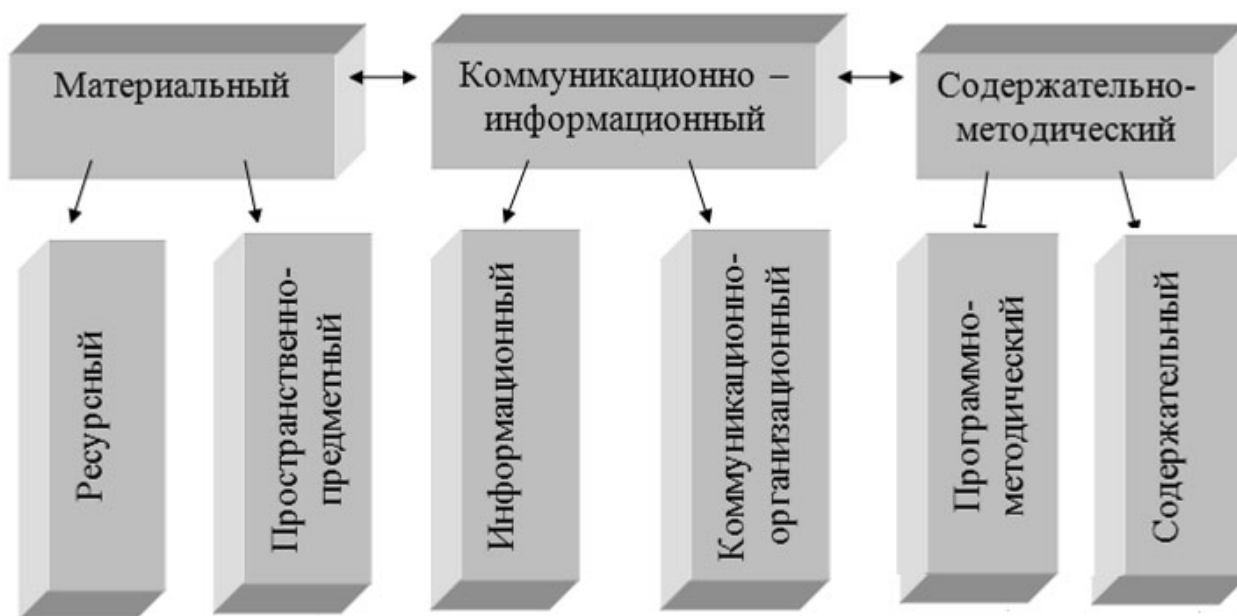


Рисунок 1. Компоненты структуры формирующе-развивающей среды вуза

автоматизировать и повысить качество работы преподавателей, административного персонала и других участников образовательного процесса. Использование ИКТ создает условия для профессионально-личностного развития обучающихся, формирования у них готовности к самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию в процессе учебной и научной деятельности;

– *Коммуникационно-организационный элемент:*

- а) совокупность форм взаимодействия между участниками педагогического процесса; особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.); коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.); участие всех субъектов в конструировании, реализации и оптимизации образовательного процесса вуза;
- б) организационные и управленческие условия. Это информационно-аналити-

ческая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-корреляционная деятельность. Сюда же относятся административное управление, управление инновациями, особенности управленческой культуры. При осуществлении управления формирующе-развивающей средой предметом управления становятся ее цели, содержание, методы и формы. Управляющее воздействие заключается в предоставлении студенту широкого спектра возможностей для эффективной реализации своего профессионально-личностного развития.

2. *Материальный компонент*, который в свою очередь состоит из *ресурсного и пространственно-предметного элементов*.

- *Ресурсный элемент* включает материально-техническое обеспечение вуза и его финансовое обеспечение; кадровые и учебно-информационные ресурсы.
- *Пространственно-предметный элемент* – архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, простран-

ственная структура учебных и рекреационных помещений, функционально и эстетически удачное здание; просторные и светлые кабинеты с современной и удобной мебелью; наличие в достаточном количестве технических средств обучения; привлекательный дизайн интерьеров; наличие актового и спортивного залов, столовой, библиотеки и т.д. Пространственно-предметный элемент формирующей среды учебного заведения характеризует не столько совокупность, „коллекцию” тех или иных пространственных и предметных „единиц” (помещений, мебели, приборов и т.п.), сколько способ их функционирования в данной среде вуза.

3. *Содержательно-методический компонент*, представлен программно-методическим и содержательным элементами.

– *Программно-методический элемент* – формы и методы организации образования, наличие возможных стратегий, форм и программ подготовки; разнообразие методических обучающих средств; свобода выбора образовательного маршрута в рамках одного образовательного учреждения;

– *Содержательный элемент*:

а) учебная деятельность: стандарты профессионального образования, куррикулы, учебные планы, образовательные и учебные программы, учебники и учебные пособия;

б) внеучебная деятельность: концепции воспитания, планы и программы по организации внеучебной формирующей работы, межкультурное взаимодействие и др.;

в) научно-исследовательская деятельность: государственный заказ на разработку научных исследований, научно-исследовательские лаборатории, студенческие научные кружки и т. д.

Данную структуру следует отнести к разряду динамических. Сущность динамической структуры состоит в установлении взаимосвязей между целями формирования каждого из компонентов в конкретный момент времени, фиксации определенной последовательности новообразований в них, последовательности изменений за то или иное время. Управление

изменениями осуществляется через конкретизацию целевой направленности формирующей среды вуза, введение инноваций, расширение ведущих видов деятельности субъектов образовательного процесса: научной, учебной, внеучебной. В результате этого процесса выстраиваются содержание, формы, методы, результаты деятельности субъектов образовательного процесса.

Содержание образования задают государственные образовательные стандарты, а также профессиональные образовательные программы, разработанные вузом. Непосредственное влияние на качество образовательных услуг оказывают методы и средства обучения. Ядром вуза, определяющим качество обучения, является кадровый потенциал: от уровня профессионализма преподавателей, от их владения современными методами и средствами обучения, от уровня их мотивированности и склонности к инновационной деятельности зависит качество образовательных услуг. Важное значение играет информационный потенциал вуза, включающий как все средства информационной поддержки его деятельности и компьютерную базу, так и те информационные ресурсы, которыми располагает вуз. Также существенное значение имеет инновационный потенциал вуза, т.е. способность к реализации инновационных проектов, развитию новых технологий и разработке новых подходов, а также включению результатов инновационной деятельности в учебный процесс. Материальный потенциал не менее важен: не бывает технологий без средств обучения, а имидж вуза тесно связан с его материальной базой и внешними проявлениями статуса вуза. Финансовый потенциал влияет на сформированность кадрового, материально-технического, инновационного и информационного потенциала, он формируется за счет собственных источников (привлеченных ресурсов – за счет платной образовательной деятельности, за счет дополнительных проектов, осуществляемых вузом) и финансовых ресурсов, получаемых от государства.

Среда вуза становится фактором формирования профессионально-личностного становления студента, если содержание изучаемых дисциплин не только интересно, но и ориентировано на практику, действительность; формы и методы деятельности понятны, логически

обоснованы и применимы в практике; в отношениях, возникающих между преподавателем и студентом действуют принципы демократичности и развивающего обучения; существуют материально-технические возможности для организации современной учебной деятельности и развития студентов; налажено взаимодействие с различными субъектами учебно-воспитательного процесса.

Среда может стать важнейшим фактором становления конкурентоспособного специалиста, если:

- носит лично-ориентированный характер;
- обеспечена высокая вовлеченность студентов в социально-полезную, профессиональную деятельность;
- актуализируется лично-профессиональный потенциал студентов посредством использования комплекса педагогических средств, интегрирующих влияние окружающей среды и собственную мотивацию обучающегося [2].

Можно выделить факторы, влияющие на формирование профессионально-личностных качеств студента опосредованно и непосредственно. К первым отнесем содержательно-методический и материальный компоненты, ко вторым – информационно-коммуникационный.

Поясним, почему непосредственно влияет на формирование профессионально-личностных качеств студента информационно-коммуникационный компонент.

Опираясь на центральное положение концепции лично-ориентированного образования – понятие о „лично-ориентированной педагогической ситуации” [4, с. 75], конкретизируем основополагающий фактор, оказывающий влияние на формирование студента в среде вуза. Именно в „лично-ориентированной педагогической ситуации” одновременно проявляются объективные и субъективные факторы, определяющие взаимодействие субъектов образовательного процесса, а сам процесс разворачивается как непрерывная цепь целенаправленно

проектируемых и реализуемых педагогических ситуаций. Иными словами, лично-ориентированная педагогическая ситуация выступает и как средство стимулирования, и как средство профессионально-личностного развития и саморазвития ее участников [3].

Так как в информационно-коммуникационном компоненте структуры формирующе-развивающей среды вуза нами заложен коммуникационно-организационный блок, то и лично-ориентированная педагогическая ситуация, возникающая при взаимодействии субъектов образовательно-воспитательного процесса, в большей степени проявляется в его рамках. А именно: при взаимодействии между участниками педагогического процесса; проявлении особенностей субъектов среды (распределении статусов и ролей, проявлении половозрастных и национальных особенностей обучающихся и педагогов; присущих им ценностей, установок, стереотипов и т.п.); в коммуникационной сфере (в стиле общения и преподавания, пространственной и социальной плотности среди субъектов образования, степени скупченности и др.); при участии всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса.

Совокупность условий и факторов, которые предоставляются студенту и непосредственно влияют на его профессионально-личностное становление и в целом образуют формирующе-развивающую среду, обладает признаками системного объекта, так как среда является целенаправленной (системообразующим компонентом, обеспечивающим ее устойчивость, является профессионально-личностное развитие будущего специалиста); целостной (с одной стороны, среда вуза является элементом более глобальной системы – социокультурной среды, с другой – расчленяется на связанные структурные компоненты, отсутствие хотя бы одного из которых может привести к разрушению системы); открытой, т. е. восприимчивой к изменениям социокультурной среды (этот процесс является двусторонним).

ЛИТЕРАТУРА

1. Деркач А.А. *Методолого-прикладные основы акмеологических исследований*. Москва: РАГС, 1999;
2. Ени В.В. *Воспитывающая среда вуза, как условие и фактор развития личности студента*. In: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Орел, Госуниверситет-УНПК, 2013, с. 30-35;
3. *Психологическая наука и образование*. In: Электронный журнал, 2012, №1. www.psedu.ru (посетил 12.09.2014);
4. Сериков В.В. *Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. Москва, 1998.

.....●

Recenzenți: Nicolae BUCUN,
doctor habilitat, profesor universitar, IȘE.
Maia ȘEVCIUC,
doctor, conferențiar universitar, USM.

*Svetlana Lungu, Ahmet Yildiz.
(Republica Moldova)*

ABORDAREA INDIVIDUALIZATĂ A ELEVILOR ÎN CLASE ETEROGENE

Abstract. *Există diferite tipuri de clase în sistemul nostru școlar. Majoritatea dintre ele sunt clase eterogene. Lumea claselor eterogene, în ciuda faptului că este una incitantă, provocatoare și plină de recompense pentru profesori, nu este deloc un mediu ușor, mai ales pentru cei care pentru prima dată încearcă o astfel de experiență. Nivelurile diferite de cunoaștere a limbii engleze sunt rezultatul unor diverși factori. O astfel de clasă în metodologie se numește o clasă mixtă – sau în prezent – „eterogenă”. Cele mai potrivite și mai eficiente metode de predare în clasele mixte reprezintă una din problemele majore ale comunității didactice. Domeniul de interes al acestui articol este metodologia, care se axează pe predarea în clase eterogene în conformitate cu conceptul de individualizare și crearea de materiale pentru astfel de clase. De asemenea, acest articol scoate în evidență strategiile utilizate pentru a crea un mediu de învățare productiv folosind tehnicile adecvate în timpul procesului de predare.*

Cuvinte-cheie: *individualizare, eterogen, colaborare, stiluri de învățare, mediu de învățare, grup, pereche, tehnici, ritm, abilități.*

Abordarea individualizată a elevilor este cheia unei reușite într-o clasă eterogenă. Este bine cunoscut, că fiecare elev este un mozaic format dintr-o serie de calități personale diferite și abilități care sunt influențate de mulți factori care provin din viața elevilor și al mediului în care aceștia trăiesc. Deși majoritatea elementelor acestui mozaic sunt imposibil de influențat de profesor, totuși pe de altă parte, un profesor este capabil întotdeauna să schimbe aceste elemente, motivându-i pe elevi să învețe.

Este demonstrat științific că elevii provin din medii diferite cu idei, așteptări și nevoi diferite. Ei sunt personalități, prin urmare ar trebui să fie priviți și tratați ca indivizi aparte și nu ca grup de elevi. Încercarea de a satisface nevoile clasei înseamnă de fapt încercarea de a satisface nevoile fiecărei persoane prezente în clasă. În acest context abordarea individualizată este piatra de temelie.

Potrivit lui Logan, citat de Z. Sarwar, [4, p. 202], există anumite ipoteze fundamentale privind învățarea atunci când se vorbește de „individualizare”:

- Oamenii învață același material în moduri diferite. Aceasta implică acceptarea și utilizarea diferitor stiluri de învățare.
- Oamenii pot învăța dintr-o varietate de surse, chiar dacă scopurile finale sunt aceleași. Ca rezultat atât materialele utilizate în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, cât și strategiile de învățare pot fi diverse.
- Predarea directă de către un profesor nu este esențială pentru învățare, este doar una din multiplele experiențe posibile. Un profesor poate fi un facilitator în procesul de învățare.
- O varietate de activități de învățare pot avea loc simultan.

Sarwar menționează, de asemenea, „cei trei „R” ai individualizării”: reeducare, responsabilitate, relevanță. Cel care a abordat inițial acest concept este H.B. Altman în cartea sa „*Individualizing The Foreign Language Classroom*” [1].

Prin reeducare se subînțelege restabilirea sau reorganizarea rolurilor profesorului și elevului. În procesul de predare-învățare, profesorul trebuie să-și asume rolul de facilitator și elevul trebuie să

fie agentul activ. Ca urmare, accentul trebuie să fie pe învățarea centrată pe elev.

Al doilea „R”, Responsabilitate, implică faptul că elevul însuși este cel care este sau ar trebui să fie responsabil de învățare, profesorul ajutând doar elevii prin stabilirea clară a sarcinilor și propunerea materialelor necesare care să faciliteze învățarea.

Relevanța constă în faptul că contextul și materialele utilizate trebuie să fie adecvate situației de învățare pentru a motiva elevii.

Sarwar adaugă încă un „R” la acest trio, „Raport”. Dicționarul Longman de limbă engleză contemporană definește raportul ca „Înțelegere prietenoasă și înțelegere între oameni”. Nevoia de existența unei relații pozitive dintre elevi și profesori stă la baza succesului în procesul de predare-învățare-evaluare.

Individualizarea poate fi aplicată în clasă prin alegerea și modul de organizare a diverselor activități în timpul lecției. Mai mult decât atât, abordarea individualizată a învățării poate fi efectuată ținând cont de stilurile de învățare ale elevilor, încercând să satisfacă nevoile acestora.

Tipuri de activități utilizate în clasă

Activități în funcție de rolurile elevilor

Activitățile utilizate în cadrul unei lecții ar putea fi clasificate în funcție de rolul elevilor:

- ♦ *Competitiv* – rezultatele sunt comparate, iar cel mai bun este un câștigător.
- ♦ *Cooperativ* – elevii lucrează împreună asupra unei sarcini, rezultatele sunt prezentate celorlalți la sfârșitul activității, astfel profesorul nu evaluează a cărui muncă este mai bună, dar doar dacă sarcina a fost îndeplinită sau nu.

Activitățile care includ elementul de concurență sunt adesea recomandate pentru a spori interesul elevilor de a participa la astfel de activități. Deoarece aceste activități competitive implică cunoașterea subiectului predat, problema care deseori apare este că cei mai buni elevi tind să fie cei care ajung pe primele locuri. Prin urmare, aceste activități ar putea fi interesante doar grupurilor de elevi cu același nivel sau cu nivel foarte asemănător și având abilități similare. Prin urmare, concurența ar trebui utilizată doar într-un mod deschis, ca activitate distractivă.

Activitățile de cooperare ar putea fi realizate fie în grupuri, fie în perechi. Un grup sau o pereche ar putea fi formate din elevi cu același nivel de

cunoaștere a limbii engleze (aceleași abilități) sau poate fi un grup mixt.

Avantajul grupurilor omogene este că membrii grupului se simt confortabil, pot lucra și coopera relaxat, neavând frustrări, în același ritm cu care sunt obișnuiți. Aici apare întrebarea de ce ar fi necesar de format grupuri de elevi mixte, eterogene?

Potrivit lui Harlen și Malcolm [2, p. 16-18], elevii ar putea profita de la un astfel de aranjament atunci când se desfășoară în mod corespunzător, într-o atmosferă prietenoasă. Elevii mai slabi au parteneri care să îi ajute în situațiile dificile, explicându-le materia pe înțelesul lor, mai simplu decât explicația profesorului.

Un rol foarte important în grupurile mixte îl joacă stabilirea sarcinilor pentru fiecare membru de grup. În aceste condiții fiecare elev are rolul său, astfel având posibilitatea să se manifeste în interiorul grupului din care face parte.

În general, lucrul în grupuri mixte este poate fi motivațional și ar putea inspira elevii cu un nivel mai slab de cunoaștere al limbii să tindă să progreseze.

Activități în funcție de numărul de elevi în grup

Activități individuale

Activitățile individuale par a fi cele mai potrivite pentru clasele eterogene, deoarece permit elevilor să lucreze în ritm propriu, elevii nu sunt stresați prin performanțe mai bune sau mai slabe ale celorlalți în timpul activității și pentru îndeplinirea unei sarcini elevii sunt puși în situația de a-și folosi propriile cunoștințe, bazându-se pe ei înșiși.

Inevitabil, deoarece elevii lucrează cu viteză proprie, în cazul activităților individuale, unii vor termina mai devreme decât alții. Din acest motiv ar putea apărea plictiseala, așteptând pe cei mai lenți, de unde și pierderea interesului pentru învățare. Pentru a evita astfel de situații profesorul trebuie să aibă la dispoziție un plan de urgență. Planul de urgență ar putea însemna fie un exercițiu suplimentar, fie o activitate succesivă celei dintâi, cum ar fi pregătirea de întrebări sau adevărat / fals, opinii proprii vis-à-vis de un text citit anterior.

Activități de perechi și grupuri

Activități de tip închis (Closed Activities)

Aceste activități sunt cele în care manifestarea și dezvoltarea abilităților elevilor sunt limitate. Aceste activități presupun un singur răspuns corect. Un exemplu de astfel de activitate ar putea

fi exercițiile gramaticale în care elevul trebuie să aleagă o structură gramaticală corectă sau testele cu alegere multiplă bazate pe un exercițiu de citire sau de audiere.

Activități de tip deschis (*Open-Ended Activities*)

Acestea sunt cele în care rezultatul, răspunsul variază de la un elev la altul, astfel dezvoltând mai multe competențe simultan. Sarcina ar putea fi discutarea unei probleme controversate, argumentarea, care să susțină opiniile proprii, sau să scrie un eseu, o scrisoare etc. Dacă ne referim la

gramatică, atunci un exemplu de astfel de activități ar putea servi exercițiile de tipul: continuă fraza utilizând o anumită structură gramaticală.

Concluzii. Evident, tipurile de activități date mai sus pot fi combinate. Unele exerciții ar putea fi desfășurate ca o activitate deschisă în grup, perechi sau individual, cu elementul de concurență. Cu toate acestea, toate tipurile ar putea fi utilizate cu succes într-o clasă eterogenă dacă profesorul este capabil să antreneze toți elevii, să îi facă să participe și să reușească.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE

1. Altman H.B. *Individualizing The Foreign Language Classroom*. Newbury House, 1972;
2. Harlen W., Malcolm H. *Setting and Streaming: a Research Review*. Edinburgh, 1997;
3. Hess N. *Teaching Large Multilevel Classes*. New York, Cambridge University Press, 2001;
4. Sarwar Z. *Adapting Individualization Techniques for Large Classes*. In: T. Kral (Ed.) *Teacher Development. Making The Right Moves*. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989-1993. Washington, D.C., English Language Programs Division USIA. 1990;
5. Troutman A.C., Alberto P.A. *Applied Behavior Analysis for Teachers*, (3rded.). New York, Macmillan Publishing Comp., 1990;
6. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice to Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

.....●

Recenzenți: Galina GRĂDINARI,
doctor, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”.
Aliona AFANAS,
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

„Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasa a 2-a”



Marin Mariana.

Evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar: Clasa a 2-a: Ghid metodologic. Mariana Marin; coord. șt.: Lilia Pogolșa [et al.]; au colab.: Daniela State [et al.]; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017 (Tipogr. „Învățătorul Modern”). – 116 p.: tab.

Aut. este indicat pe vs. f. de tit. – Referințe bibliogr.: p. 44-45 (28 tit.). – 180 ex.

ISBN 978-9975-48-107-6.

373.3.091

M 39

Evaluarea, fiind o componentă fundamentală a procesului educativ, a constituit și continuă să fie obiectul unei preocupări atente din partea multor pedagogi teoreticieni și practicieni, care vizează nu numai activitate evaluativă propriu-zisă, ci și alte componente ale practicii pedagogice cu care se află în strânsă legătură.

Evaluarea reprezintă astăzi un element prioritar pentru întreg sistemul educațional, dar cu precădere pentru învățământ primar, în abordarea conceptelor de „criterii” și „descriptori”, care servesc drept mijloace pentru înlocuirea notelor. Situația este dictată de *Codul educației* care a demarat o reformă în procesul de predare-învățare-evaluare în anul 2015, de la 1 septembrie, când a fost pus în aplicare articolul 16, alineat 5.1

Evaluarea, privită ca element integrator al procesului de învățământ, alături de predare și învățare a provocat numeroase dezbateri și este pusă în situația de a regla procesul de învățare autonomă, autodirijată, metacognitivă și reflexivă.

Un accent deosebit asupra evaluării este surprins în numeroase lucrări actuale în domeniul teoriei și

practicii educaționale prin faptul că scopul acesteia este de a orienta și optimiza învățarea. În acest sens, procesul de evaluare va fi proiectat, implementat și apreciat, prin raportare directă la setul de competențe prevăzute de curriculumul școlar. Procesul evaluativ nu se rezumă doar la a constata măsura în care obiectivele educaționale au fost îndeplinite, ci dimpotrivă, acesta permite multiple ocazii de a perfecționa procesul instructiv-educativ în demersurile ulterioare întreprinse de cadrul didactic. Prezentul ghid constituie un instrument de lucru adresat cadrelor didactice din clasa a II-a, iar scopul general al acestuia este de a susține și dirija cu succes activitatea de evaluare prin dezvoltarea competențelor cadrelor didactice de a proiecta și a realiza evaluarea criterială prin descriptori, în conformitate cu metodologia specifică pentru clasa a II-a. Utilitatea și relevanța acestui ghid sunt susținute de obiectivele pe care le urmărește și anume:

- Îmbogățirea culturii evaluative a cadrelor didactice din perspectiva învățământului centrat pe competențe și argumentarea tendințelor de modernizare a evaluării;

- Explicitarea metodologiei de aplicare a criteriilor și a descriptorilor de evaluare în conformitate cu Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori în clasele I – a II-a, aprobată la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016).
- Asistarea cadrelor didactice în procesul de evaluare prin sugerarea unor modele orientative de secvențe instructive, lecții bazate pe metode, procedee, instrumente de evaluare. – Aprofundarea noțiunilor de evaluare criterială prin descriptori prin accentuarea rolului autoevaluării elevului.
- Explicitarea psihopedagogică a impactului evaluării pentru autonomia școlarului mic.
- Analiza reflectiv-critică și formularea judecăților de valoare proprii privind necesitatea schimbării în cultura evaluativă.
- Utilizarea coerentă a criteriilor de evaluare, a metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare, în contextele evaluării fără note;
- Interpretarea rezultatelor obținute în activitatea de evaluare formativă și managementul recuperării ameliorative;
- Valorificarea rezultatelor școlare ale elevilor, în vederea diferențierii și individualizării învățării.

În elaborarea subiectelor la prezentul ghid s-au avut în vedere:

- § actualitatea temelor în raport cu tendințele contemporane ale politicilor educaționale europene/ mondiale;
- § adecvarea evaluării la paradigma centrată pe competențe;
- § asigurarea unui echilibru optim între abordările teoretice, temele de reflecție și temele aplicative;
- § posibilitățile reale de aplicare prin modelarea situațiilor didactice de evaluare criterială prin descriptori.

Prin ghidul dat tindem să aducem cadrele didactice la următoarea convingere: aplicată sistematic pe parcursul activităților de învățare, transversal și longitudinal, evaluarea criterială prin descriptori va avea dublu scop: informează cadrul didactic cu privire la dificultățile întâmpinate de către unii elevi în învățare, determinându-l să-și reconsidere strategia de predare, iar elevilor, arătându-le până la ce nivel au ajuns, permițând activități remediale.

1 Articolul 16. Evaluarea și scara de notare. (5) În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori.

Nelu Vicol,
doctor, conferențiar universitar

ACHIRI Ion	<i>doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
BĂLICI Veronica Educației	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale</i>
BUCUN Nicolae	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
CEAPA Valentina	<i>consultant superior, Ministerul Educației</i>
CERLAT Raisa	<i>doctorandă, Institutul de Științe ale Educației /</i>
COPĂCEANU Roman	<i>profesor, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Ștefan Holban”, s. Cărpineni, r-nul Hâncești;</i>
COTELEA Alexei	<i>profesor, grad didactic superior, Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, or. Călărași.</i>
CUCER Angela	<i>doctor în psihologie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației</i>
CUTCOVSCI Ludmila	<i>doctorandă, Institutul de Științe ale Educației / profesoară, Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, mun. Chișinău</i>
DASCAL Angela	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
DUMINICĂ Stella	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
ENI Valentina	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar, postdoctorand, Universitatea de Stat din Moldova</i>
FLUERAȘ Vasile	<i>profesor, doctor în științe ale educației, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, România</i>
FURDUI Emilia	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
LUNGU Svetlana	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
PÂSLARI Stela	<i>lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
ROȘCOVAN Stela	<i>profesor de limbă engleză, grad didactic I, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică din Chișinău</i>
STRAISTARI-LUNGU Cristina	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
ȘCHIOPU Lucia	<i>doctor în pedagogie, lector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău</i>
TODOROV Doina <i>Vladimirescu”,</i>	<i>învățător, grad didactic II, Instituția Publică Liceul Teoretic „Tudor mun. Chișinău.</i>
VICOL Nelu	<i>doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
YILDIZ Ahmet	<i>doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău / Turcia</i>

Vasile FLUERASH

Professeur, PhD, Université „Babes-Bolyai”, Cluj-Napoca, Roumanie

LA COMPETENCE – UN CONCEPT A LA MODE DANS L'EDUCATION? 3

Résumé. *La création du concept de compétence à partir du concept de entéléchie et ses corrélâtes part de l'idée que, celle-ci, la compétence, a une détermination intérieure, un epropre „entelehie”, qui conduit à ce que chacune de ses composantes, aussi bien sur le plan structurel que sur le plan de sa projection, se soumette, une fois attiré sur sa sphère d'influence, à son système unique et rigoureux d'organisation et d'interdépendance fonctionnelle. En résumant, on peut parler de trois plans de la compétence comme entéléchie qui se conditionnent réciproquement: (a) le plan philosophique de la compétence comme entéléchie donné par ses corrélâtes conceptuelles (dynamis, energeia, ergon, arete et telos); (b) le plan structurel de la compétence comme entéléchie formé de la subjectivité humaine, habitus et communication; (c) le plan projectif du cadre de l'installation de la compétence, plan donné par les constantes, les variables et les contenus/connaissances. L'installation de la compétence, le conditionnement réciproque de ses composantes et les mécanismes d'autoréglage caractérisent la compétence dans son intégralité, anticipant la compétence comme entéléchie.*

Mots-clé: *compétence, curriculum basé sur les compétences, les compétences virtuelles, l'autorité épistémique, la compétence culturelle, benchmarks, entélécheie, Ergon, habitus, la créativité.*

Veronica BĂLICI

PhD in pedagogy, research lecturer, Institute of Education Sciences

TERMS OF RELATIONING OF EMOTIONALITY AND RATIONALITY IN THE LINGUISTIC FORMING OF THE CULTIVATED SPEAKER (Part I)..... 11

Abstract. *The conditions of learning, in which affectivity and rationality as essences of the student's human being are pedagogically related, eliminate relational blocking in the student's linguistic training and change in depth the meaning of efficient learning.*

Keywords: *the cause-effect dichotomy, free will, conditioning, conditions of learning, relational unblocking, linguistic training.*

Stella DUMINICĂ

Chercheure, Institut de Sciences de l'Éducation

Angela DASCAL

Chercheure, Institut de Sciences de l'Éducation

VALENCES PÉDAGOGIQUE DE L'APPROCHE INTÉGRÉE DANS LES CURRICULUM INTÉGRÉ DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE 20

Résumé. *Dans l'éducation précoce l'intégration curriculaire a été un défi, mais aujourd'hui chaque enseignants conceptent et réalisent des activités intégrés avec une approche complexe de contenu, réalisant que tous les enfants devraient apprendre et grandir d'une manière intégrée. Le terme de curriculum intégré ou d'apprentissage intégré fait référence à une certaine façon de concevoir, d'organiser et de conduite du processus éducatif qui produit un interrelation des domaines pédagogiques sur les domaines de connaissances, pour qu'elle réponde aux besoins des enfants (en termes de physique, socio-affectif et cognitif), et contribue à créer les liens entre ce qu'ils apprennent des enfants et leurs expériences passées et présentes.*

Les auteurs tentent de mettre en évidence les caractéristiques déterminantes et les niveaux de programme préscolaire intégré. A cette fin a été élaboré un guide méthodologique pour les enseignants qui aborde le problème de la conception des activités parascolaires dans l'institution.

Mots-clés: *le curriculum intégré, des domaines pédagogiques, des domaines de connaissances / d'expérience, l'activité intégrée, l'interdisciplinarité, le transdisciplinarité, le pluridisciplinaire, le modèle d'intégration curriculaire ramifiée.*

Ion ACHIRI (coord.)

PhD, associate professor, Institute of Education Sciences

Valentina CEAPA

Superior consultant, Ministry of Education

Roman COPĂCEANU

Teacher, superior didactic degree, Theoretical High School „Ștefan Holban”, Cărpineni, Hâncești District;

Alexei COTELEA

Teacher, superior didactic degree, Theoretical High School „Mihail Sadoveanu”, Călărași.

CURRICULUM FOR THE OPTIONAL DISCIPLINE *APPLICATIVE MATHEMATICS*: GRADE 9..... 29

Ion ACHIRI (coord.)

PhD, associate professor, Institute of Education Sciences

Doina TODOROV

Teacher, didactic degree two, Public Institution Theoretical High School „Tudor Vladimirescu”, mun. Chisinau.

CURRICULUM FOR THE OPTIONAL DISCIPLINE *MATHEMATICS DAILY*: GRADES 1 – 4 34

Ludmila CUTCOVSCHI

Doktorandin im Wissenschaftsinstitut für Erziehung / Deutschlehrerin im Theoretischen Lyzeum „Mihail Kogalniceanu”

DER DIALOG – GRUNDLEGENDE EINHEIT DER MENSCHLICHEN KOMMUNIKATION..... 44

Zusammenfassung. Heutzutage ist die Kommunikation ein Muss. Der Mensch kann nicht kommunizieren. Der Dialog ist die wichtigste Strategie in der menschlichen Kommunikation und in der modernen Didaktik, denn ohne Dialog, kann man nicht unterrichten und evaluieren.

Stichworte: heuristischen Dialog, didaktischer Dialog, menschliche Kommunikation, kommunikativer Akt, zwischenmenschliche Kommunikation, monologische Rede, dialogische Rede.

Lucia ȘCHIOPU

PhD in pedagogy, lecturer, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

PERSONALIZED LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE AT THE UNIVERSITY LEVEL:

DIMENSIONS AND ROLES 49

Abstract. Education is the domain of teaching and learning that ensures the ongoing continuity by constructing new learning experiences. The personalized learning system of the English language helps to create a diversity that encourages every student to demonstrate knowledge and skills, attitudes and aptitudes through: functional and prescribed curriculum, teaching and learning styles, learning and teaching strategies, accommodations, comprehensive assessment and roles.

Keywords: quality in education, curriculum, personalized learning of english language, teaching roles.

Anastasia SAVA

Lecturer, PhD student, „Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

DEVELOPING ORAL COMMUNICATION AND CREATIVE THINKING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS 52

Abstract. Learning to communicate in a foreign language, it means not only to meet certain linguistic structures, but also to develop your communicative competence through discovery, thought, imagination, creativity. In this regard, the method heuristic contribute to performance in language learning by increasing motivation for learning, development of oral communication and creative thinking in a foreign language, skills training analysis and practical application of those studied, the ability to formulate hypotheses and develop solutions.

Keywords: didactics, heuristic method, verbal communication, creative thinking, teaching / learning, foreign language.

Stela ROȘCOVAN

English teacher, I Didactic Degree, Centre of Excellence in Energy and Electronics, Chisinau

THE IMPACT OF AFFECTIVE VARIABLES ON DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN A FOREIGN LANGUAGE 57

Abstract. *Developing the communicative competence in a foreign language is known to be a time-taking, laborious process that involves a significant number of factors. In this article we aim to analyze the impact of affective filters on it and how these can be addressed to boost learners' communicative competence.*

Keywords: *affective filters, communicative competence, foreign language learning, differentiation, emotional barriers.*

Ahmet YILDIZ

PhD student, State Pedagogical University „Ion Creangă” of Chisinau / Turkey

PROBLEMATIZATION AND PROBLEMATOLOGY AS FACTORS OF THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS CREATIVITY 60

Abstract. *Thinking is a process of great complexity. It is natural to consider an activity because it consists of a sequence of operations that lead to the disclosure of important aspects of reality and problem solving. The article deals with the didactic aspects of problematology as factors of developing pupils' creativity.*

Keywords: *creativity, problematization, the teaching method, problematology, thought system, formulating the problem.*

Nicolae BUCUN

Doctor habilitat in psychology, University professor, Institute of Education Sciences

CONDITIONS TO INCREASE THE CAPACITY OF WORK WITH PERSONS HAVING HEARING DEFICIENCIES..... 66

Abstract. *The paper addresses an especially relevant and important field related to the capacity to work with persons that have hearing deficiencies, summing innovatory information and ideas about the implementation of psychological models for improving, streamlining and enhancing it.*

Keywords: *hearing deficiencies, work capacity, work capacity, dynamic, Working arrangements, alternation of operations, excitors, sensory channels, functional states, continuous professional development.*

Angela CUCER

PhD in psychology, Associate Professor, Institute of Education Sciences

FEATURES OF PROFESSIONAL MATURITY TO PEOPLE WITH DISABILITIES 77

Abstract. *Professional maturity of a person is determined by all end professional skills in training and education by means of educational technologies. The article is called into question given professional maturity of people with disabilities, as basic resource for future specialist, presents the results of research regarding their professional maturity.*

Keywords: *professional maturity, autonomy, personal resources, emotional component.*

Emilia FURDUI

Scientific researcher, Institute of Education Sciences

PSYCHOLOGICAL BARRIERS WHICH DIMINISH CREATIVITY OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS 78

Abstract. *Creativity is a great advantage that allows acknowledging people's creative essence which can be developed and valued, including those with special needs.*

This article presents some of the psychological barriers such as lack of flexibility, reduced fluency, functional rigidity, fear of criticism, fear of being ridiculous, timidity, discouragement, which are the most common obstacles interfering with human creativity and performance.

Keywords: *emotional intelligence, creative performance, psychological barriers, imagination, persistence, motivation.*

Stela PÂSLARI

Universidad lecturer, State Pedagogical University „Ion Creangă” of Chisinau

THE STUDY OF EMPHATY AT PREADOLESCENTS 95

Abstract. *The article presents an actual theme for modern psychology – empathy at preadolescents. The article describes the results of experimental research of empathy at preadolescents of different age, sex and from different social environments. As results we establish that a few preadolescents (6,29%) presents high level of empathy. Also we can mention that there is no difference in empathy between sexes. The high level of empathy is more characteristic for preadolescents from boarding school then preadolescents from other environments.*

Keywords: *empathy, empathetic tendency, preadolescents, age, sex, social environments.*

Valentina ENI

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Post doctorate, State University of Moldova

PROVISION OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF THE STUDENT IN THE CONDITIONS OF THE FORMING-DEVELOPING ENVIRONMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION..... 103

Abstract. *This article deals with the combination of conditions and factors influencing the vocational and personal development of a student in the environment of a higher education institute. This work also gives a detailed description of the structure of the forming-and-developing university environment, describes factors influencing the development of the student’s professional qualities directly and indirectly. Special attention is given to the role of a student as an active subject of the activities, whose individual career path is the multiple transitions from one stage of development to another in the forming-and-developing university environment.*

Keywords: *higher education institute, forming-and-developing environment, conditions, factors, vocational and personal development of a student, components in the environment structure.*

Svetlana LUNGU

PhD student, State Pedagogical University „Ion Creangă” of Chisinau, Republic of Moldova

Ahmet YILDIZ

PhD student, State Pedagogical University „Ion Creangă” of Chisinau / Turkey

INDIVIDUALIZATION APPROACH OF STUDENTS IN HETEROGENIOUS CLASSES..... 109

Abstract. *There are different kinds of classes in our school system. The majority of them are heterogeneous classes. The world of the multilevel classroom, despite being an exciting, challenging and richly rewarding one for teachers, is by no means an easy environment, particularly for those entering it for the first time. Different level of knowledge regarding English language, among other things is a result of various factors. Such class in methodology is called a mixed ability – or currently – „heterogeneous” class. The most appropriate and efficient ways of teaching in mixed ability classes is one of the issues that nowadays is widely discussed by the teaching community. The field of interest of this article is methodology, specifically teaching mixed ability classes according to the concept of individualization and creating materials for such classes. It also discusses the ways in which an instructor can create a productive learning environment using the appropriate techniques during the teaching process.*

Keywords: *individualization, heterogeneous, collaboration, learning styles, learning environment, group, pair, techniques, speed, abilities.*

Nelu VICOL

PhD in philology, Associate Professor, Institute of Education Sciences

CRITERIAL EVALUATION BY DESCRIPTORS IN PRIMARY EDUCATION: CLASS II. 112

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de pedagogie și psihologie
Nr. 2 (54) 2017



Hârtie offset. Tipar offset. Font: Cambria
Format 60x84/1/8. Tiraj: 622 ex. Com. nr. 34.
Î.S. "Tipografia AȘM", str. Mitropolit Petru Movilă, 8
MD2004, Chișinău, Municipiul Chișinău,
Republica Moldova