

# 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-Pânte**a – 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

Format 297×420 mm/Tiraj: 546 ex.  
Tipografia AȘM. Com. 15

**Revista științifică de pedagogie și psihologie  
Categor**ia 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.  
**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 Cucuș**, 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 Azerbaijan)  
**Arkadii Shkliar**, dr. hab., prof. univ., Institutul Republican  
pentru Educație Profesională (Republica Belarus)

## TEORIA EDUCAȚIEI: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

<b>Maria Hadîrcă.</b> Abordarea transdisciplinară a activității de formare a vorbitorului cult de limba română .....	3
---	---

## MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

<b>Natalia Mihăilescu.</b> Valori teoretice ale managementului eticii .....	10
<b>Silvia Braniște.</b> Dimensiuni manageriale ale inserției profesionale a cadrelor didactice debutante .....	16
<b>Maria Loghinescu.</b> Conceptul de management al performanței.....	23

## CULTURA EDUCAȚIEI

<b>Aliona Paniș.</b> Etica – o reconstrucție pragmatică .....	26
<b>Veronica Clichici.</b> Educația timpurie – oportunitate și necesitate a dezvoltării globale a copilului .....	31
<b>Lilian Orîndaș.</b> Parteneriatul școală–familie–comunitate în asigurarea educației de calitate .....	38

## DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

<b>Ion Botgros, Angela Gordienco, Sergiu Șargorovschi.</b> Proiectarea constructivistă – siguranță în eficientizarea procesului educațional la fizică .....	44
<b>Ionela Hîncu.</b> Impactul lecției SMART de educație muzicală asupra dezvoltării proceselor psihice la preadolescenți .....	49

## PSIHLOGIE SOCIALĂ

<b>Silvia Vrabie.</b> Caracteristicile social-psihologice ale copiilor cu autism .....	56
<b>Veronica Mihailov.</b> Reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții în Republica Moldova.....	66

## PSIHLOGIE PEDAGOGICĂ

<b>Nicolae Bucun.</b> Particularitățile psihofiziologice ale interacțiunii canalelor senzoriale la persoanele cu deficiențe de auz .....	74
<b>Valentina Pascari, Ala Vasilache.</b> Aspecte psihologice ale pregătirii copiilor pentru școală .....	86
<b>Cristina Straistari-Lungu.</b> Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine .....	92

## DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

<b>Liubov Zastînceanu.</b> Simularea didactică în contextul instruirii adaptive a viitorilor profesori.....	100
<b>Tatiana Balan.</b> Particularități de valorizare a mentoratului în dezvoltarea profesională a cadrului didactic.....	104

## BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE

<b>Victoria Stratan.</b> Evaluarea competențelor școlare: modele și practici europene .....	111
---	-----

<b>AUTORII NOȘTRI</b> .....	116
-----------------------------	-----

<b>ABOUT AUTHORS. TITLE. ABSTRACTS. KEY WORDS</b> .....	117
---	-----



## ABORDAREA TRANSDISCIPLINARĂ A ACTIVITĂȚII DE FORMARE A VORBITORULUI CULT DE LIMBA ROMÂNĂ

**Rezumat.** *Articolul argumentează necesitatea dezvoltării curriculumului actual din perspectiva învățării transdisciplinare, ca bază pentru reconfigurarea procesului educațional din perspectiva sistemului de competențe-cheie, care au fost stabilite ca finalități ale educației, expune o viziune de autor privind posibilitatea de realizare a acestei schimbări de paradigmă și avansează ideea proiectării transdisciplinare a activității pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română, implicit, a competenței-cheie de comunicare.*

**Cuvinte-cheie:** *abordare transdisciplinară, curriculum școlar, educație integrată, dezvoltare curriculară, activitate pedagogică, competențe-cheie, învățare transdisciplinară, activități didactice de integrare.*

Educația, așa cum este proiectată și se realizează astăzi, nu ține cont de „incompletitudinea constitutivă a omului”, susține T. Todorov, și nici nu ia în vedere formarea–dezvoltarea integrală a personalității, după cum afirmă B. Nicolescu, întrucât nu ia în considerare toate dimensiunile ființei umane, odată ce privilegiază latura mentală a omului, în detrimentul celei emoționale și fizice. Această poziție este susținută și de unii specialiști în psihologie, care opinează că educația actuală nu exploatează suficient emisfera cerebrală dreaptă, fiind preocupată mai mult de dezvoltarea emisferei stângi, care este capabilă să prelucreze și să structureze cunoștințe, dar nu să le relaționeze și să creeze idei noi, opunându-se astfel tendinței holistic-integrative de funcționare a creierului uman.

După cum se știe însă, orice descoperire epocală a depins întotdeauna de intuițiile emisferei drepte, care are meritul de a încuraja educatul să pună întrebări și să caute răspunsuri, să pătrundă în profunzimea lucrurilor, să devină autonom și creativ etc., de aici, importanța abordărilor holistice și a integralității activității pedagogice de formare–dezvoltare a personalității.

În aceste condiții, se impune cu necesitate, *aici și acum*, problema fundamentării, proiectării și realizării unei reforme *globale și atotcuprinzătoare* în învățământ, de astă dată din perspectiva educației integrale și a viziunii transdisciplinare asupra învățării, care să vizeze toate componentele procesului educațional, nu doar curriculumul, și să aibă în vedere neapărat formarea–dezvoltarea integrală a personalității umane, astfel

încât să se producă o schimbare de anvergură în ceea ce privește conceptualizarea, proiectarea și realizarea învățământului secundar general în R. Moldova.

**Educația integrală, învățarea transdisciplinară și competențele-cheie.** Pentru ca schimbarea în educație să fie, într-adevăr, una de fond și să vizeze toate componentele procesului educațional, luat ca întreg, acțiunea de schimbare privind re-construcția activității de formare–dezvoltare a personalității trebuie să aibă un caracter strategic, să se întemeieze pe trei elemente fundamentale: 1. Concepția educației integrale, elaborată în cadrul Institutului de Științe ale Educației de către T. Callo [4]; 2. Viziunea transdisciplinară asupra activității de învățare, fiind necesară de proiectat în societatea cunoașterii [11]; 3. Conceptul de competențe-cheie ca finalități ale educației corelat cu acela de teme cross-curriculare [7], acestea putând reprezenta, în opinia noastră, baza teoretică necesară pentru o reconfigurare pedagogică a procesului de formare–dezvoltare a personalității în conformitate cu cele patru obiective ale învățării în secolul XXI: *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești, a învăța să exiști*. Dar, pentru ca acțiunea de reformare a învățământului secundar general să fie cu adevărat una globală, ea ar trebui să vizeze elaborarea a trei documente noi, dar esențiale pentru orice reformă a procesului educațional luat ca întreg:

- un nou plan de învățământ, corelat cu noile finalități ale educației;
- un nou curriculum școlar, construit din perspectivă transdisciplinară;

- un nou curriculum universitar elaborat din aceeași perspectivă transdisciplinară, care să pregătească viitoarele cadre didactice.

Renovarea sau re-construcția acestor trei documente, proiectate în perspectiva educației integrale, a învățării transdisciplinare și a competențelor-cheie, ar putea produce realmente o schimbare calitativă în învățământul secundar general și în cel universitar din R. Moldova, prin urmare, problema unui nou plan de învățământ, care, în opinia noastră, trebuie pus la baza reformării celorlalte două componente ale procesului educațional – curriculum școlar și universitar – și care, de fapt, nu a fost rezolvată până în prezent, nu mai poate fi eludată.

Re-construcția planului de învățământ, pornind nu de la discipline, ci de la noul ideal educațional, corelat cu sistemul de competențe-cheie – noile finalități ale procesului educațional, așa cum revendică și Codul Educației, care au fost gândite în corelație cu problematica lumii actuale și au în vedere pregătirea și responsabilizarea socială a elevilor pentru soluționarea problemelor, ne trimite la conceptul de învățare transdisciplinară și la acela de competențe-cheie/transversale, care pot fi formate doar printr-un curriculum de tip integrat și achiziționate numai printr-o învățare transdisciplinară.

În această viziune, prin educația integrală și învățarea transdisciplinară proiectată într-un curriculum de tip integrat, se intenționează:

- situarea elevului, a *celuia care învață*, în chiar centrul procesului educațional;
- statuarea procesului pe cei patru stâlpi ai noului model educațional – *a învăța să cunoști – a învăța să faci – a învăța să trăiești alături de ceilalți și a învăța să existe*;
- spargerea frontierelor dintre disciplinele școlare, prin elaborarea unui curriculum integrat, axat pe diverse module problematice de conținut;
- instituirea *învățării transdisciplinare* ca miez al procesului educațional și centrarea activității pedagogice de predare-învățare-evaluare pe formarea de competențe-cheie necesare în societatea cunoașterii.

Perspectiva expusă mai sus ne obligă la o examinare mai atentă a modelului de educație și instruire proiectat pentru învățământul secundar general din

R. Moldova, pentru a determina în ce măsură paradigma curriculară existentă corespunde idealului educațional formulat în Codul Educației și care vizează „formarea personalității autonome, cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai cunoștințele și competențele necesare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune” [9]. De menționat, în conformitate cu acest nou scop educativ și în vederea sincronizării cu politicile educaționale europene, în ultimii 20 de ani, la nivelul curriculumului național proiectat pentru învățământul secundar general din R. Moldova, au fost întreprinse mai multe eforturi de restructurare / de modernizare, care au vizat: adoptarea conceptului de competență-cheie (ce integrează cunoștințe, capacități și atitudini); stabilirea în Codul Educației a celor opt competențe-cheie europene drept finalități ale învățământului general; introducerea sistemului de competențe-cheie în curricula disciplinare, între care și competența de comunicare.

Însă această ultimă acțiune de modernizare a curriculumului școlar, realizată doar prin includerea în structura acestuia a listei de competențe-cheie, poate fi considerată mai mult declarativă, formală și având deocamdată un impact aproape nul în formarea efectivă a elevului, deoarece nu a fost dusă până la capăt nici la nivel conceptual, cu atât mai mult metodologic, întrucât lista de competențe-cheie a fost pur și simplu transpusă în curricula disciplinare, fără însă o explicare clară a metodologiei de formare a acestora, de unde și *situația-problemă*: **cum printr-un curriculum proiectat pe competențe monodisciplinare pot fi formate competențe transdisciplinare?** Astfel spus, la nivel conceptual nu există un concept clar privind abordarea predării-învățării-evaluării în bază de competențe-cheie, iar la nivel metodologic problematica instruirii în bază de competențe-cheie și a formării-dezvoltării acestora, în context transdisciplinar, inclusiv a competenței de comunicare a elevilor, nu a fost clarificată pe înțelesul cadrelor didactice, astfel încât acestea s-au pomenit în fața unei noi dileme: *ce ar trebui să formeze, totuși, prin curriculumul actual – competențe disciplinare sau competențe transdisciplinare?*

În aceste condiții, pentru cercetarea pedagogică din R. Moldova, problema abordării transdisciplinare a activității de formare-dezvoltare a competențelor-cheie,

inclusiv a competenței de comunicare, și a elaborării unei metodologii de predare-învățare-evaluare transdisciplinară a competențelor se impune ca una necesară de soluționat, în vederea pregătirii terenului pentru realizarea procesului educațional centrat pe competențe-cheie, iar soluționarea acesteia o vedem prin:

- elaborarea unor modele pedagogice de abordare transdisciplinară a activității de formare a competențelor, inclusiv a aceleia de comunicare în limba română;
- formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din aceeași perspectivă a competențelor-cheie;
- descrierea unor strategii didactice și metodologii de

formare a competențelor-cheie, inclusiv a competenței de comunicare, în vederea asigurării procesului de învățământ cu suportul didactic necesar.

Aceste acțiuni sunt necesare mai ales acum, când s-a demonstrat că abordarea instruirii în bază de competențe reprezintă un proces ireversibil, iar învățarea organizată transdisciplinar este superioară celei disciplinare. Astfel, un studiu recent, disponibil pe internet și intitulat „Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară” [10], care prezintă rezultatele unui proiect de cercetare instituțională realizat în România, demonstrează destul de elocvent superioritatea învățării de tip transdisciplinar față de învățarea monodisciplinară (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Învățarea monodisciplinară vs. învățarea transdisciplinară*

Prin învățarea monodisciplinară	Prin învățarea transdisciplinară
elevul este capabil:	elevul este capabil:
– să memoreze;	– să analizeze;
– să reproducă mecanic cunoștințe;	– să interpreteze;
– să scrie după dictare;	– să reformuleze;
– să facă rezumate;	– să producă idei noi;
– să evidențieze idei principale;	– să exprime opinii personale;
– să facă studii de specialitate pe o temă dintr-un anumit domeniu etc.	– să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme;
	– să identifice și să soluționeze probleme etc.

Studiul la care ne referim prezintă și exemple de bune practici în abordarea transdisciplinară a învățării realizate chiar în condițiile unui curriculum școlar proiectat deocamdată monodisciplinar, cum este acela din România, dar și acela din R. Moldova, iar într-un alt studiu – publicat încă în 2010 – este raportată elaborarea, în cadrul laboratorului *Curriculum* de la I.Ș.E. București, a unui curriculum de formare care vine să sprijine abordarea transdisciplinară în formarea-dezvoltarea de competențe-cheie la elevi (cf. L. Sarivan) [11].

**Învățarea transdisciplinară și activități integrate de formare a vorbitorului cult.** *Învățarea transdisciplinară și temele cross-curriculare* sunt conceptele-cheie care pot sta la bază proiectării transdisciplinare a conținuturilor educației, ele au în vedere tocmai asigurarea unui mediu integrator de formare-dezvoltare, printr-un curriculum integrat, a sistemului de competențe-cheie. În proiectarea transdisciplinară

a conținuturilor predării-învățării, anume temele cross-curriculare au rolul de a produce *spargerea* frontierelor dintre disciplinele școlare și de a integra conținuturile apropiate ale învățării în module de studiu integrat, capabile să conducă la relaționarea cunoștințelor și la o mai bună înțelegere a complexității problemelor cu care se confruntă oamenii în viața reală, cu condiția ca temele cross-curriculare să reflecte probleme majore din viața reală.

Plecând de la sistemul de competențe-cheie ca necesare de format prin curriculumul actual, dar, mai ales, ținând cont de necesitatea pregătirii elevului, încă din școală, pentru **înțelegerea problemelor complexe cu care se confruntă astăzi lumea reală și a asumării răspunderii pentru rezolvarea lor**, în cele ce urmează vom expune unele idei privind posibilitățile de abordare transdisciplinară a problematicii formării vorbitorului cult de limba română (FVCLR) și de infuzare a acesteia, prin *teme cross-curriculare*, în conținutul

altor discipline școlare, utilizând în acest scop unul din cele patru modele ale integrării propuse de L. Ciolan – *modelul infuziei tematice transcurriculare* [4].

Precizăm că modelul infuziei tematice transcurriculare promovat de L. Ciolan se referă la trei tipuri de teme cross-curriculare:

1. Teme cross-curriculare preocupate, în primul rând, de promovarea unor comportamente, valori și atitudini pozitive, cum ar fi: *dezvoltarea personală, integrarea socială, diversitatea culturală, sănătatea* etc. Aceste teme încearcă să răspundă unor nevoi sociale percepute ca fiind de o importanță crucială, dar care nu pot fi abordate corespunzător în cadrul unei singure discipline.
2. Teme cross-curriculare ce ridică probleme globale greu de inclus în structura unei anumite discipline, dat fiind că aceste probleme au apărut ca urmare a unor mari provocări ale contemporaneității, pe care societatea de astăzi le adresează educației. Între aceste teme regăsim: *educația pentru sănătate, educația pentru mediu, educația pentru comunicare* etc.
3. Teme cross-curriculare preocupate de dezvoltarea unor competențe de bază, cum ar fi: *comunicarea, a învăța să înveți, rezolvarea de probleme, antreprenoriatul* etc. Aceste competențe nu aparțin unei anumite discipline, ele au caracter adisciplinar, deci se formează transdisciplinar, având un mare potențial de transfer la nivelul curriculumului ca întreg și la nivelul contextelor concrete de viață.

În acest demers, ținând cont de faptul că formarea vorbitorului cult de limba română în R. Moldova chiar reprezintă o problemă majoră, precum și de dificultățile legate de formarea competențelor de comunicare în limba

română, *educația pentru comunicare* se profilează ca o temă ce poate fi inclusă într-un nou curriculum școlar, având conținuturi proiectate în bază de teme cross-curriculare ca fiind activități didactice de tip integrat.

Propunem, în tabelul de mai jos, cu titlu de recomandare, câteva teme cu referire la problematica lingvistică ce pot fi infuzate în conținuturile specifice unor materii nonlingvistice și care ar putea să conducă la înțelegerea și conștientizarea de către elevi a problemelor cu care se confruntă astăzi vorbitorul de limbă română din R. Moldova și, implicit, să-și asume răspunderea pentru soluționarea acestora.

Prin aceste exemple, sugerăm cadrelor didactice unele posibilități de deschidere și de integrare tematică în materii nonlingvistice a unor conținuturi specifice mai mult educației lingvistice, dar care urmăresc dezvoltarea competenței-cheie de comunicare chiar în condițiile când procesul educațional este proiectat și se realizează monodisciplinar, cu precizarea că temele respective pot fi propuse doar elevilor din clasele liceale și că aceste activități solicită conlucrarea pedagogilor.

Totodată subliniem că abordarea transdisciplinară a formării competențelor-cheie, inclusiv a competenței de comunicare, devine imperativ necesară și la nivel de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, ceea ce impune restructurarea curriculumului respectiv din aceeași perspectivă transdisciplinară, integratoare și urmată de elaborarea unor cursuri universitare noi, astfel încât viitorii specialiști care urmează să se angajeze în învățământul general să fie pregătiți pentru realizarea unei pedagogii a competențelor-cheie. Cu titlu de recomandare, propunem, mai jos, câteva sugestii de teme pentru dezvoltarea curriculumului universitar din perspectiva competențelor-cheie:

**Tabelul 2. Activități de integrare transdisciplinară a problematicii FVCLR**

Disciplina de studiu	Teme pentru activități didactice de integrare	Metode
Istorie	Problemele limbii române în R. Moldova. Excurs istoric: anul 1989.	Studiu de caz
Geografie	Ecologia aerului, ecologia pământului și ecologia limbii române.	Proiecte de cercetare
Matematică	Identitatea lingvistică a moldovenilor: analiza rezultatelor recensământului din 2014 realizat în R. Moldova.	Studiu de caz
Educație civică	Limba română – limba care ne unește.	Conferință
Informatică	Informare și comunicare prin mass-media.	Sesiune de comunicări și prezentare PP

- *Abordarea instruirii în bază de competențe-cheie;*
- *Viziunea transdisciplinară asupra formării-evaluării competențelor;*
- *Formarea vorbitorului cult în viziune transdisciplinară;*
- *Strategii didactice de formare transversală a competenței de comunicare;*
- *Formarea competenței de comunicare a elevilor în contexte informale și nonformale etc.*

În concluzie, lista de competențe-cheie / transversale transpusă în Codul Educației, Planul de învățământ și curriculumul disciplinar modernizat (ediția 2010) reprezintă actualmente documentele de referință și sursele de legitimare pentru o reconsiderare profundă a demersului didactic de proiectare monodisciplinară și re-orientarea acestuia dintr-o altă perspectivă – cea transdisciplinară, favorabilă învățării eficiente și formării-dezvoltării de competențe-cheie, abordarea transdisciplinară transformându-se, la rândul ei, într-o premisă pentru creșterea calității activității de formare a formatorilor, inițială și continuă, după cum opinează S. Cristea [6], pe care o considerăm o soluție prioritară pentru reușita oricărei reforme curriculare.

**Strategii privind abordarea transdisciplinară a activității de formare a vorbitorului cult.** În cazul învățământului din R. Moldova, acțiunea pedagogică de formare a competenței de comunicare, ca parte componentă a strategiei de formare a vorbitorului cult de limba română, reprezintă, cu adevărat, o problemă; soluționarea acesteia, de mare complexitate, ține de mai mulți factori (de ordin cultural, social, politic etc.), fiind nu doar a școlii, ci a întregii societăți, și necesitând eforturi comune, prin congruența instituțiilor comunitare cu rol și cu impact educațional (cum ar fi familia, școala, mass-media, organizațiile publice etc.). În ceea ce privește școala, învățământul, considerăm că problema respectivă poate fi rezolvată numai printr-o abordare transdisciplinară a activității de comunicare corectă în limba română, prin eforturile conjugate ale tuturor cadrelor didactice. Or, avem de a face cu o *situație-problemă* extrem de complexă, iar analiza acestei situații din perspectiva realizării scopului educației lingvistice în învățământul general din R. Moldova – formarea vorbitorului cult de limba română [12], ne-a condus la următoarea concluzie generală: în mai bine de 15 ani de când se implementează în școală curriculumul de limba și literatura română, acest scop urmărit doar monodisciplinar așa

și nu a fost atins. Prin urmare, dacă în tot acest timp abordarea monodisciplinară a activității de formare a vorbitorului cult de limba română (FVCLR) nu a dat rezultatul scontat, trebuie schimbată paradigma.

În aceste condiții, dat fiind că încercarea de a rezolva această problemă doar printr-o abordare monodisciplinară s-a dovedit a fi insuficientă, avansăm ideea că problema privind FVCLR ar trebui examinată nu doar în cadrul disciplinei Limba și literatura română, ci într-un context pedagogic mult mai larg – transdisciplinar, așa cum o cere pedagogia competențelor, și din mai multe unghiuri de vedere, problema fiind cu adevărat una de importanță strategică. Tocmai de aceea, la nivel de sistem și de proces educațional, se impune, în opinia noastră, elaborarea și implementarea unui plan de acțiuni strategice în ceea ce privește FVCLR, dezvoltat pe, cel puțin, două modalități de abordare pedagogică:

- a) *abordarea transdisciplinară a formării competenței de comunicare și cultivarea, prin toate disciplinele școlare, a vorbirii literare;*
- b) *formarea intensivă a vorbitorului alolingv în limba română, printr-o abordare inter- și intradisciplinară a activităților de învățare a limbii române.*

Ambele modalități de acțiune pedagogică au în vedere abordarea transdisciplinară a educației lingvistice în școală, urmăresc dezvoltarea competenței-cheie de comunicare în limba română și se încadrează în strategia de formare a vorbitorului cult de limba română în învățământului general din Republica Moldova, dezvoltată în cadrul proiectului instituțional „Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi”.

Abordarea transdisciplinară de activității de FVCLR este determinată, în primul rând, de starea limbii române vorbite în spațiul educațional, dar și în cel social, pe întreg teritoriul R. Moldova, în al doilea rând, de orientările și directivele documentelor europene și naționale de politică educațională și lingvistică, între care evidențiem Recomandarea Parlamentului European privind Cadrul European pentru competențele-cheie (2006), Codul Educației al R. Moldova (articolul 11) intrat în vigoare din 2014, precum și de prevederile curricula disciplinare, unde lista de competențe-cheie necesare de format prin învățământ a fost statuată încă în 2010.

În opinia noastră, cadrele didactice de la toate disciplinele școlare pot și trebuie să contribuie la formarea-dezvoltarea transdisciplinară a competenței de comunicare; este necesar doar ca fiecare să se pătrundă de această responsabilitate a necesității FVCLR în R. Moldova și să facă deopotrivă pași unii către alții pe terenul pedagogic al unei comunicări didactice eficiente și corecte, astfel încât să se ajungă la construirea unor adevărate parteneriate de învățare și de comunicare între profesori și elevi. Argumentăm această poziție prin evidențierea următoarelor idei:

1. Profesorii de limba română, aceia de limbi străine (engleză, franceză, rusă etc.) sau de limbi materne ale minorităților etnice (ucraineană, bulgară, găgăuză etc.), dacă își coordonează mai bine eforturile în cadrul ariei curriculare „Limbă și Comunicare”, pot contribui efectiv la formarea în comun a competenței de comunicare, prin dezvoltarea consolidată a celor patru capacități sau deprinderi integratoare ce stau la baza activității de comunicare: *ascultare, vorbire, lectură și scriere*, în vederea producerii de către elevi a diverselor acte de vorbire (dialogată, monologată, explicativă, argumentativă etc.).
2. Profesorii de la disciplinele socioumane (istorie, geografie, educație civică etc.) vor contribui în mare măsură la dezvoltarea competenței de comunicare prin organizarea unor strategii didactice de integrare și mobilizare a cunoștințelor din diverse domenii, în vederea explicitării, dezvoltării, argumentării unor astfel de concepte, cum ar fi cultura națională, conștiința națională, identitatea etnică, identitatea lingvistică etc., relaționând astfel cunoștințele specifice acestor discipline cu problematica limbii și culturii române.
3. Matematica, științele și tehnologia, se știe, contribuie, în principal, la achiziționarea unor limbaje științifice, care sunt foarte utile astăzi pentru o comunicare mai rapidă și mai eficientă, dar și la dezvoltarea limbajului, în general, prin analiza corelației cauză-efect în explicitarea fenomenelor, dezvoltarea logicii în comunicare, a argumentației, a interrelaționării ideilor, precum și la prelucrarea și prezentarea unor date și informații, formularea de concluzii, sintetizarea acestora în diverse scheme și diagrame.

Astfel, *comunicare didactică* – liantul care îi unește pe toți profesorii, indiferent de materia predată

– apare ca un instrument de bază în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor, competența profesională de comunicare a cadrului didactic fiind la fel de importantă ca și cunoașterea în profunzime a conținutului disciplinei pe care acesta este autorizat să o predea, interrelaționarea profesor – elev (grup de elevi) și având, se știe, o mare valoare adaptiv-formativă în instaurarea unei culturi a comunicării. Mai adăugăm aici aserțiunea lui G. Albu că „o bună comunicare didactică se realizează atunci când există un fond sufletec echilibrat, sănătos (mental și afectiv) al conlocutorilor, când atmosfera creată între ei este una de respect și încredere (reciproce); când principiile care o întemeiază și o vor întemeia mereu sunt *principiul cooperării și principiul politeții*” [1].

Așadar, în condițiile când cunoașterea educațională a devenit atât de prolifică, datorită tehnologiilor informaționale și mijloacelor de comunicare, pedagogia ar trebui să renunțe la viziunea simplificatoare de FVCLR doar prin intervenția pedagogică a profesorului de limba română, ca unic factor de influențare pozitivă asupra formării competenței de comunicare a elevilor. Profesorul de română este și trebuie să rămână în continuare etalonul de cultură a comunicării, dar, în condițiile realizării unui curriculum axat pe competențe-cheie, anume proiectarea și realizarea în viziune transdisciplinară a activității de formare-dezvoltare a competenței de comunicare se profilează ca fiind cea mai adecvată contextului învățării și mediului social în care trăim.

Pentru ca activitatea de FVCLR printr-o abordare de tip transdisciplinar să devină realizabilă, deci operațională și la nivel de proces de învățământ, sunt necesare următoarele acțiuni de strategie pedagogică:

1. Asumarea colectivă a responsabilității pentru activitatea de FVCLR prin toate disciplinele școlare: adoptarea conceptului de competențe-cheie și transpunerea listei de competențe-cheie în orice curriculum disciplinar, între care și competența de comunicare, înseamnă deschiderea spre abordarea transdisciplinară și asumarea răspunderii pentru formarea acestei competențe-cheie.
2. Reconsiderarea demersului didactic monodisciplinar: domeniile cunoașterii au evoluat de multă vreme spre transdisciplinaritate; instruirea în bază de competențe-cheie pune învățarea școlară într-o abordare transversală; prin urmare, este momentul ca și didacticele disciplinare să refacă acest parcurs și să ofere perspective de învățare de tip integrat.



3. O mai bună articulare a disciplinelor lingvistice în cadrul ariei curriculare „Limba și comunicare”, dar și a celor nonlingvistice în direcția formării-dezvoltării transdisciplinare a competenței de comunicare, așa cum sugerează și directivele oficiale într-o manieră din ce în ce mai insistentă articularea eforturilor tuturor disciplinelor în activitatea de formare-dezvoltare a competențelor-cheie.
4. O regândire a proiectării curriculare a disciplinei Limba și literatura română din perspectiva scopului formulat – FVCLR, prin scoaterea în prim-plan a vorbirii / a comunicării orale (după modelul Programei de limba franceză ca maternă din Franța). Or, educație lingvistică înseamnă că în orice activitate didactică proiectată „trebuie să se pornească de la vorbire, nu de la limbă” (E. Coșeriu), rolul profesorului de limba română fiind acela de a-l face pe elev să înțeleagă cum funcționează limba în vorbire.
5. Combaterea atitudinii de neglijență a cadrelor didactice față de corectitudinea în comunicare,

proiectarea curriculumului pentru formarea inițială și continuă și din perspectiva formării transdisciplinare a competenței-cheie de comunicare în vederea FVCLR prin toate disciplinele școlare și asigurării în toate instituțiile de învățământ a unui mediu cult de comunicare în limba română.

Considerăm că aceste acțiuni de schimbare strategică în ceea ce privește activitatea de formare a vorbitorului cult în R. Moldova se înscriu în tendința de creștere a calității în învățământ, de eficientizare a educației lingvistice și au în vedere corespunderea cerințelor unei pedagogii de calitate. Dar pentru ca schimbarea să fie, într-adevăr, de anvergură, aceasta trebuie proiectată nu doar global, ci întemeiată, în primul rând, pe caracterul sistemic, integral și prospectiv al educației și realizată consecvent, pas cu pas și, mai ales, *cap-coadă* în această perioadă de re-construcție și re-așezare a procesului educațional pe osatura *sistemului de competențe-cheie*, ca factor integrator de creștere a randamentului școlar.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu G. *Comunicarea interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași, Institutul European, 2007;
2. Callo T., Cuznețov L., Hadîrcă M. et al. *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău, S.n. (Tipogr. Print-Caro), 2014;
3. Callo T., Cuznețov L., Hadîrcă M. et al. *Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015;
4. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași, Editura Polirom, 2008;
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324 (634);
6. Cristea S. *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației*. Chișinău, Editura Litera Educațional, 2003;
7. Ghicov A. (coord.); Cartaleanu, T.; Cosovan, O. et al. *Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a*. Chișinău, Lyceum, 2010;
8. Hadîrcă M. *Competențele: miza instruirii și evaluării autentice*. In: Didactica Pro..., 2008, nr. 4-5 (50-51), p. 35-38;
9. Nicolescu B. *Transdisciplinaritatea. Manifest*. Iași, Junimea, 2010;
10. Pop V.L. (coord.) et al. *Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară, modulul 1*. Proiectul MECTS-UMPFE. București, 2011. Disponibil la: [http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducaționale/63055\\_modul\\_1\\_st](http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducaționale/63055_modul_1_st);
11. Sarivan L. *Competențele cheie. De la declarații de politică educațională la integrarea în procesul didactic*. In: Revista de Pedagogie, 2010, nr. 58 (3), p. 161-168.

●.....●

**Recenzenți:** Nelu VICOL,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.  
Mariana MARIN,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

## VALORI TEORETICE ALE MANAGEMENTULUI ETICII

**Rezumat.** În condițiile marilor transformări care au loc în societatea noastră cresc exigențele față de activitatea și conduita oamenilor în toate împrejurările în societate și în profesie. În aceste coordonate se înscriu și domeniul educației, unde activitatea, atitudinea și conduita profesorului în sistemul educativ trebuie să asigure calitatea procesului de învățământ realizat. Aceasta determină cunoașterea evoluției eticii în scopul unui management al eticii de calitate.

**Cuvinte-cheie:** etic, morală, moralitate, norme, reguli și principii morale, etică aplicată.

Pornind de la ideile marilor filosofi I. Kant, J.S. Mill, R.M. Hare, mereu preocupați de „utilitatea și aplicabilitatea teoriilor”, constatăm că accentul pus de ei pe „aplicații” – proceduri privite, înainte de toate, ca exerciții menite să arate că teoria funcționează, își demonstrează și astăzi valabilitatea. În domeniul eticii, însă, ceea ce s-a numit „etică aplicată” - un produs apărut în SUA în anii '60 ai secolului trecut, a fost altceva. De fapt, inspirația a apărut în urma marilor schimbări axiologice provocate de mișcările pentru drepturile civile ale populației de culoare și de războiul din Vietnam, de mari tulburări studențești și de militantismul societății civile pentru „eliberarea femeilor”. Aceste subiecte au devenit actuale inclusiv și pentru programele de studiu ale universităților, lansându-se și un curs nou numit „curs-pop” de către profesorii departamentului de filosofie [6, p. 8]. La acest curs se preda numai superabstracțiuni „meta-etice”, respingând aproape în totalitate implicarea filosofiei morale în interpretarea vieții cotidiene. Aceasta era privită ca o sarcină ce revenea „moralizării”, deci, preoților, politicienilor, scriitorilor, educatorilor, dar nu filosofiei morale și filosofilor. Acest gest intelectual denotă din faptul că filosofii moralei au fost, și încă mai sunt considerați, inutili în efortul public de soluționare a dilemelor morale ale omului de rând. În urma acestei constatări au fost efectuate o mulțime de cercetări sub aspect teoretic și metodologic referitor la conceptul de etică.

De fapt, termenul de *etică* provine de la cuvântul grecesc *ethos* care semnifică *morav, obicei, caracter*. La început de toate, termenul de *etică* avea un alt înțeles și anume cel de: *loc de trai, casa, locuință* etc., afirmă A.A. Гусейнов și P.Г. Апресян [9, p. 6].

Pornind de la cuvântul *ethos* în sensul lui de *caracter*, Aristotel a creat adjectivul *etic* pentru a elucida o clasă specifică de calități umane, numite de el *virtuți etice*. Aceste virtuți reprezintă, după Aristotel, niște însușiri ale caracterului, temperamentului omului, care mai sunt numite *calități spirituale*. Ele se deosebesc, pe de o parte, de afecte ca facultăți ale corpului, iar pe de altă parte, de virtuțile dianoetice ca facultăți ale minții. Cu scopul de a reliefa totalitatea virtuților etice într-un domeniu separat al gnoseologiei și de a elucida acest domeniu al cunoașterii într-un domeniu separat al științei, Aristotel introduce în uz noțiunea de *etic* [*Ibidem*, p. 9].

În urma acesteia, Cicero a propus noțiunea de *moralis* ce semnifică *moral* și este similar cu termenul *ethos*. În sec. IV d.Hr. în limba latină a apărut termenul de *moralitas* – morală, sensul acesteia potrivitându-se cu sensul termenului de *etică*. La început, culturile europene foloseau termenii *etică, morală* și *moralitate* ca termeni sinonimi, însă, în urma evidențierii particularităților eticii ca domeniu al gnosiologiei, fiecare termen își primește semnificația sa [2, p. 8].

Pentru a diferenția noțiunile de *morală* și *moralitate* în istoria filosofiei au fost efectuate o mulțime de încercări, cea mai renumită fiind a lui Hegel, care menționa că prin *morală* se subînțelege aspectul subiectiv al acțiunilor efectuate de oameni, iar prin intermediul termenului de *moralitate* se subînțelege acțiuni desfășurate obiectiv și deplin. Adică, morală reprezintă felul în care sunt percepute acțiunile de către individ în aprecierea lui subiectivă manifestată prin trăirea vinovăției, iar moralitatea reprezintă felul cum sunt manifestate în realitate faptele omului.

B. Williams, cunoscut prin intermediul lucrării sale „Introducere în etică”, reușește să facă o diferențiere clară între *morală* și *etică*, termenul de *etică* fiind interpretat în sens mai general față de semnificația termenului de *morală* [8, p. 5].

Din punct de vedere filosofic termenul de *etică* se referă la principiile fundamentale și conceptele de bază ale gândirii umane. O definiție mai amplă referitor la acest termen o oferă I. Axentii: „*etica este știința filosofică/sfera cunoașterii generale care studiază morală: esența, natura și structura acesteia; dezvăluie și explică ansamblul de valori imuabile elaborate și acceptate prin consens, având valoare națională sau/și universală – norme, reguli și principii, care ghidează conduita individului în viața personală, în relațiile interpersonale, în viața comunitară, profesională și cea socială, înzestrându-l cu o viziune asupra perenității și spiritualității vieții*” [2, p. 10]. Astfel, putem deduce că obiectul de studiu al eticii devine morală sau moralitatea.

Etica s-a constituit pe varia *concepții etice* ale îndrumătorilor omenirii Confucius, Moise, Mahomed.

Astfel, Confucius (551-479 î.Hr.) propune o idee care mai târziu devine una fundamentală în etica filosofică și anume cea de salvare a omenii și a înnoirii Antichității. Aceasta pentru că în acea epocă a avut loc destrămarea imperiului și ideea lui Confucius a fost de a oferi mântuire omenii prin intermediul sfaturilor sale. Aceste sfaturi erau de fapt imperativele și ritualurile religioase, care nu mai aveau influență asupra omenirii însă erau interpretate de către el din perspectiva moralității. Confucius susținea că relațiile dintre oameni devin mai armonioase doar dacă acestea sunt reciproce, baza omenirii reprezentând pentru Confucius respectul pentru părinți și stima către frații mai mari.

O mare influență în istoria omenirii a avut și Buddha (cca 560-480 î.Hr.). Ideile morale ale lui Buddha puneau accentul pe mila omenirii față de tot ce îi înconjoară.

Concepția etică a lui Moise consta în faptul că subiectul eticii este poporul, astfel, după Moise, *calitatea eticii* este anume etica echității. Aceasta se explică prin faptul că capacitatea individului de a fi echitabil reprezintă o probă a minții, puterii și frumuseții omului.

Concepția etică a lui Mahomed era reprezentată prin intermediul Coranului. Etica Coranului ține cont de posibilitățile și circumstanțele vieții omenirii. Spre exemplu, musulmanului i se interzice să consume carne de porc, dar dacă se întâmplă că el nu are ce mânca în afară de carne de porc, atunci este permisă o derogare de la această interdicție. În urma acestui exemplu putem concluziona că etica musulmană conține și anumite excepții. Motivul moral îl constituie atât motivul înțelepciunii, cât și motivul pietății.

Din punct de vedere filosofic etica pune accentul pe norme, principii, valori, idealuri morale a acelor timpuri. Spre exemplu, Socrate este filosoful care a întemeiat știința moralei pe autoritatea rațiunii teoretice, bazându-se pe maxima „*Cunoaște-te pe tine însuși*”. El menționa că cunoașterea de sine este mai presus decât toate, iar necunoașterea de sine duce la realizarea relelor și viciilor noastre. Pe parcursul activității sale, Socrate a reușit să prezinte calea, metoda, conceptele morale și statutarea universalului ca teme filosofice al științei morale. El considera că universalul dat reprezintă virtutea morală care permite individului să o cunoască, să o învețe și să o practice în același timp [3, p. 58-60].

Epicur, filosof din Grecia Antică, a creat o concepție etică optimistă care pune accentul pe fericirea omenirii, obținută prin intermediul satisfacerii plăcerilor și evitarea motivelor de suferință. Eudenomismul, ceea ce reprezintă fericire, este o altă concepție etică propusă de către Epicur și care are la bază aspirația omului spre fericire. Epicur era convins că rezolvarea problemei etice constă anume în interpretarea corectă a fericirii omenirii.

Scrierile etice ale lui Immanuel Kant, filosof german, marchează libertatea și demnitatea umană [7, p. 205]. Morală kantiană s-a constituit pornind de la o reflexie asupra teoriilor morale istorice, de la constatarea că aceste teorii nu au putut fundamenta certitudinea unui stil de viață, a unui cod de comportament cu o orientare fermă, conform principiilor rațiunii. În acest sens, V. Capcelea deduce că sistemul etic al lui Im. Kant se bazează pe convingerea că rațiunea este cea mai înaltă instanță a moralei [3, p. 62-64].

Meditând asupra rostului vieții și asupra sistemului moral al vieții L. Tolstoi menționează că viața omului se umple de sens moral în acea măsură în care ea se supune

legii iubirii, concepută ca nonviolență. A nu răspunde la rău cu rău, a nu te împotrivi răului prin violență, a fost îndemnul lui Tolstoi referitor la viața omenirii.

D. Gusti, filosof și etician român, susține că „etica este o știință care se adresează la problema voinței omenești și care trebuie să aibă în vedere tocmai această voință”. Ca știință normativă, etica, după D. Gusti, se referă la valorizarea voinței sociale ca activitate, ca proces de manifestare în vederea aprecierii scopurilor. Problema majoră a eticii o reprezintă problema motivației voinței, adică problema scopurilor și motivelor personale. Conștiința morală nu reprezintă doar un sentiment și judecată, ci pe ambele împreună, aflate într-o legătură reciprocă. Pe baza acesteia, D. Gusti studiază mecanismul și motivarea acțiunii morale și dinamismul ei teleologic, susținând că sufletește e posibilă o explicare cauzală numai pentru faptele petrecute, nu și pentru cele ce urmează să se petreacă.

O altă problemă în etica lui Gusti o reprezintă problema datoriilor morale ale personalității, deoarece pentru a-și atinge obiectivul propus, etica practică trebuie să descopere principiile și datoriile morale ce stau la baza realizării personalității [*Ibidem*, p. 74].

În contextul schimbărilor ce au loc în sistemul de învățământ, orice profesor și manager trebuie să cunoască semnificația eticii pedagogice și manageriale. În acest sens, precizăm că evoluția eticii pedagogice datează din sec. XI-XIV, odată cu apariția școlilor laice, unde copiii negustorilor și meșteșugarilor erau educați conform normelor morale ale creștinismului. Pe parcursul timpului, deja în urma apariției școlilor universitare la Paris, Oxford, Viena, instruirea laică devine dependentă de stat, rămânând în afara bisericii. Astfel, învățământul elementar, secundar și cel universitar se inspiră mai mult și mai mult din cultura populară. În perioada Renașterii, în învățământ era predominantă atitudinea armonioasă din partea pedagogilor față de elevi și neapărat accentul se punea pe normele morale, etice, estetice și spirituale. Idealul educațional al perioadei Renașterii, a format *omul erudit, gentilomul, persoană plină de demnitate și generozitate*. La această formare un rol important l-a avut dascălul [5, p. 75].

În concepția educațională elaborată de I.A. Comenius se reliefează stăpânirea de sine. În lucrarea sa *Didactica magna*, autorul scrie că „pedagogul trebuie să fie om cultivat, tolerant și bine crescut, cinstit

și insistent în realizarea scopurilor puse. În relația sa cu elevii pedagogul e dator să respecte toate principiile morale, orientate spre educarea spiritului uman. Baza educației morale a copiilor o constituie modelul pozitiv de comportare a profesorului.” [2, p. 57].

J. Locke scoate în evidență ideea că principala mijloc de educație a copiilor este pedagogul ca exemplul viu pentru ei. Locke era categoric contra constrângerii și pedepsei. În opinia sa, educația are scop de a dobândi virtuți, de a-l face pe om în stare să-și dirijeze activitățile sale.

J.J. Rousseau, în lucrarea sa *Emil sau despre educație*, evidențiază câteva idei despre o educație morală și etică în legătură cu faptul că „răul vine din societate”, precum menționa Rousseau. Pentru o educație morală Rousseau susține că este necesar de a înzestra elevii cu bune sentimente vis-à-vis de mediul înconjurător, formarea judecăților morale și anume a celor de a aprecia obiectiv faptele morale, capacitatea de a efectua cât mai mult bine celor din jur. De aici reies și ideile pe care le propune Rousseau referitor la personalitatea pedagogului. Adică, înainte ca pedagogul să educe elevii, el însuși trebuie să dea dovadă de capacitate de a face bine celor din jur, de un ansamblu de calități profesionale, să răspundă cu amabilitate la întrebările copiilor etc.

K. Ușinski, L. Tolstoi, Im. Kant, M. Montessori și alții susțineau că odată cu dezvoltarea idealurilor filosofice ale educației bazate pe respectul elevilor, pe natura lor firească, pe cunoașterea lor cât mai profundă, ideile etico-pedagogice capătă o arie mai amplă [*Ibidem*, p. 61].

Pentru a înțelege mai bine ce este etica, Velasque împreună cu colaboratorii săi (2004) ne propun să clarificăm ce *nu este etica* și anume:

- etica nicidecum nu poate fi confundată cu sentimentele, deoarece sentimentele ne oferă informații despre deciziile luate de către noi, fie ele etice sau neetice, și din această cauză starea noastră emoțională se poate modifica;
- etica nu poate fi o religie cu toate că la baza eticii stau standarde etice. Etica nu poate fi religie deoarece fiecare om, indiferent de religie poate lua o decizie etică;
- etica nu este legislație pentru că un comportament etic nu semnifică respectarea unei legi;
- etica nu este o știință, deoarece însăși știința este cea care ne oferă ajutor cu privire la comportamen-

tul etic de care trebuie să dăm dovadă noi, omenirea [Apud 1, p. 741].

În urma acestor explicații apare întrebarea *Pe ce trebuie să ne bazăm atunci când trebuie să luăm o decizie etică?* La această întrebare, mulți filosofi au încercat să dea răspuns, răspunsul lor a fost oferit sub formă de surse care stau la baza standardelor etice [1, p. 742-743]:

- **Abordarea virtuților.** Este sursa care include ideile lui Aristotel din lucrarea sa *Etica nicomahică*, care oferă o descriere asupra acțiunii etice drept cea care trebuie să fie conformă cu virtuțile ideale ce vor dezvolta complet natura umană. Aceste virtuți pot fi considerate ca dispoziții sau obiceiuri care ne permit să acționăm între potențialul personal maxim bazându-ne pe valorile: *dreptatea, onestitatea, frumusețea, toleranța, curajul, integritatea* etc. Aceste virtuți ne permit să ne formăm un ideal pe care trebuie să îl avem și cu ajutorul acestora putem lua de unii singur decizii asupra acțiunilor pe care vrem să le întreprindem.
- **Abordarea binelui comun.** Această abordare apare în scrierile lui Platon, Cicero, Aristotel. Aceștia susțin că „binele comun duce la avantajul egal al tuturor” adică, fericirea și bunătatea indivizilor sunt în strânsă legătură cu binele comunității în care membrii comunității sunt obligați să țină cont de obiectivele și valorile comune.
- **Abordarea cinstei și a dreptății.** Despre această abordare scrie Aristotel care transmite ideea că „egalii trebuie tratați în mod egal, iar inegalii trebuie tratați inegal”. Dacă e să ne referim la etică, această abordare ne vorbește, în special, despre oamenii care sunt nedreptățiți fără motiv, în special, cei cu dizabilități.
- **Abordarea eticii datoriei,** promovată de Im. Kant, care a sugerat că o acțiune este etică dacă protejează și respectă drepturile morale ale celor afectați. Conform acestei abordări, ceea ce diferențiază oamenii de celelalte viețuitoare este că ei au demnitate, posedă abilitatea de a alege ce vor face cu viața lor.
- **Abordarea utilitarismului.** Această abordare face parte din filosofia teleologică și a fost dezvoltată de către J. Bentham și J.S. Mill. Aceștia susțin că abordarea dată se concentrează asupra consecințelor acțiunilor și politicilor, asupra celor afectați

de ele. Principiul de bază al acestei abordări este că acțiunea în urma căreia reiese cel mai mult bine, este o acțiune etică.

Abordarea aspectelor teoretice ale eticii pedagogice în Republica Moldova a constituit domeniu de interes investigațional pentru T. Ciubotaru, V. Mândăcanu, Vl. Pâslaru, N. Ovcearenco et al. Spre exemplu, V. Ciubotaru, analizând lucrările unui șir de cercetători, deduce valoarea măiestriei profesionale, punctualității, spiritului de ordine, caracterului moral, puterii de muncă, sacrificiului fizic etc. al profesorului pentru o eficientă activitate educativă în școală. Toate aceste cerințe, susține V. Ciubotaru, îl pot ajuta pe pedagog să-și desfășoare cu succes munca.

Cu referire la etica pedagogică-profesională au fost scrise o mulțime de lucrări, însă acestea fac referire la tactul și stilul de comunicare pedagogic. Desigur, în domeniul activității profesionale ce ține de educația omului iau naștere reguli morale și tradiții specifice, de care trebuie să se conducă cadrele didactice. Conținutul acestora își găsesc reflectare în *etica pedagogică*. Deci, *etica pedagogică constituie compartimentul independent al eticii ca știință, care studiază particularitățile moralei pedagogice, elucidează specificul realizării principiilor generale ale moralei în domeniul activității pedagogice, dezvoltă funcțiile, conținutul, principiile și categoriile ei fundamentale* [2].

În contextul valorificării eticii pedagogice R. Ghiațau insistă pe:

- dezvoltarea specificului moralei pedagogice;
- identificarea particularităților de organizare morală a activității pedagogului și caracterul moral al relațiilor pedagogului cu elevii/studentii;
- cercetarea problemelor etice ale activității pedagogice;
- stabilirea cerințelor față de comportamentul moral al pedagogului;
- descoperirea conținutului idealului moral;
- cercetarea problemelor moralității omenirii și reflectarea principiilor ei în normele moralei pedagogice, dezvoltarea formării motivației morale intrinseci în procesul activității pedagogice [2, p. 65].

Toate aceste abordări produc standarde, după care individul poate judeca deciziile, intențiile și comportamentul lui. De asemenea, aceste abordări produc diferite presupuneri după care aceste acte pot fi judecate de ceilalți participanți la viața organizațională. Atât pentru organizații, cât și pentru instituții de învăț-

mânt, aceste standarde sunt importante deoarece ele pot fi folosite în diferite scopuri spre exemplu, programe de socializare, dezvoltare, traininguri care au ca obiecte învățarea angajaților despre aspectele etice ale instituției în care activează.

Aceste cercetări, amintite mai sus, au fost adunate în culegeri tematice, care mai târziu a început să dezvolte un domeniu nou de cercetare *filosofică* – dar cu tendințe tot mai clare de separare profesională numit „etică aplicată” [6, p. 9].

*Etica aplicată*, după opinia lui V. Mureșan, consta în aplicarea teoriilor etice la temele de discuții care erau cele mai discutate în acea epocă. Pe parcursul anilor, pentru a nu-și pierde posturile, filosofi erau acei care cercetau și publicau cât mai multă materie referitor la judecata morală rațională. Politicienii, medicii și ceilalți nu aveau acest drept din această cauză ei se ocupau cu munca lor [*Ibidem*].

Începând cu anii '70, *bioetica* devine disciplina-pilot a eticii aplicate și începe să se organizeze instituțional, plecând de data aceasta nu de la nevoile filosofilor, ci ale practicii medicale și cercetării științifice. Noua strategie de abordare lansată cu acest prilej era una „de jos în sus”, opusă strategiei mei vechi, „de sus în jos”, a „deductivismului” (derivarea logică a cazurilor particulare din principii etice universale). Au apărut cu acest prilej și germeii unui cuvânt „anti-teoretic” în etică, în forme mai mult sau mai puțin radicale, ca și o tendință de separare a celor ce se ocupă de „etica profesiilor” sau de „etica publică” în raport cu filosofii teoreticieni din mediul universitar.

Conform aceluiași autor, în ultimii ani ai secolului trecut, apar centrele de cercetare interdisciplinare care nu se aflau în incinta universităților. Aceste centre erau scoase din programele catedrelor de filosofie și nu mai reprezentau o specializare pur filosofică [*Ibidem*, p. 10]. În urma apariției acestor centre, a apărut și controverse referitor la aceasta prin care se spunea că „rezolvarea problemelor morale putea fiecare și că acestea nu necesită o cercetare intelectuală specială – una oferită de filosofii morali”. Cu timpul, această disciplină, „etica aplicată”, apare și în Europa. Francezii, pentru început, nu acceptau în totalitate această disciplină, însă, pe parcursul anilor cercetează tot mai mult acest domeniu și își creează propriile școli. În România, această disciplină apare mult mai târziu, în 1989, prin publicarea culegerii de studii „Etica aplicată”, care conținea traduceri unor studii scrise

în paradigma deductivistă a eticii aplicate tradiționale. Drepturile civile, eutanasierea, drepturile animalelor, etica feministă erau temele eticii aplicate. Aceste teme, împrumutate de la americani, erau incluse în programele de învățământ din România, fără a fi adaptate, ceea ce a micșorat impactul lor asupra populației. În România „subiecte fierbinți” erau următoarele teme: responsabilitatea colectivă sau individuală pentru colaborarea cu Securitatea, corupția în sistemul politic etc.

Astăzi, etica aplicată are un sens mult mai larg, referindu-se la orice fel de utilizare a unor metode de raționare capabile să examineze critic și să evalueze problemele morale ale profesiilor, tehnologiilor, politicilor publice etc.: analiza conceptuală, echilibrul reflectat, fenomenologia, moralitatea comună etc. [6, p. 11].

Este cazul să menționăm că în 2015 Ministerul Educației, în baza art. 135, alin. (6)-(8), din Codul Educației, a elaborat *Codul de etică al cadrului didactic*, aprobat ulterior de Parlamentul Republicii Moldova. Codul reglementează raporturile profesionale ale cadrelor didactice și funcționează atât ca un contract moral între părinți/alți reprezentanți legali, elevi, copii, comunitatea locală și diferitele categorii de personal din sistemul de învățământ general și profesional tehnic responsabile de instruire și educație, cât și ca un sistem de standarde de conduită profesională, capabile să contribuie la coeziunea instituțională și a grupurilor de persoane implicate în activitatea educațională prin formarea și menținerea unui climat bazat pe cooperare și competiție după reguli corecte.

Scopul urmărit de Cod este:

- a) autodisciplinarea persoanelor responsabile de instruire și educație;
- b) menținerea unui grad înalt de profesionalism în exercitarea atribuțiilor și funcțiilor personalului din sistemul de învățământ general și profesional tehnic public și privat, responsabil de instruire și educație, în mod special ale persoanelor care îndeplinesc funcția de cadre didactice;
- c) ameliorarea calitativă a relațiilor dintre actorii educaționali;
- d) reducerea practicilor inadecvate și/sau imorale ce pot apărea în mediul educațional;
- e) creșterea gradului de coeziune a personalului implicat în activitatea educațională;
- f) facilitarea promovării și manifestării unor valori și principii aplicabile în mediul școlar, inserabile și în spațiul social;

g) sensibilizarea opiniei publice în scopul susținerii valorilor educației.

Analiza conținutului Codului ne convinge de valabilitatea unor idei ale marilor filosofi și savanți din acest domeniu, analizate de noi la începutul acestui articol. Astfel, Codul declară ca *principii etice de activitate profesională*:

- a) devotament față de profesia de pedagog;
- b) profesionalism în relațiile cu elevii, copiii și părinții/alți reprezentanți legali;
- c) respect și toleranță față de unicitatea și diversitatea copiilor și elevilor;
- d) colaborarea cu colegii, părinții/ alți reprezentanți ai copiilor și elevilor;
- e) onestitatea și integritatea;
- f) receptivitate la nevoile copiilor și elevilor;
- g) răspundere în fața conducerii instituțiilor de învățământ, colectivelor pedagogice și organelor reprezentative ale părinților/altor reprezentanți legali;
- h) eficiență și eficacitate;
- i) obiectivitate și corectitudine.

În contextul prevederilor *Codului de etică*, problema *managementului eticii* la nivel de unitate școlară devine una de importanță specială. Or, este oportun de a identifica dimensiunile manageriale ale implementării eficiente a prevederilor Codului, precum și cele mai eficiente modalități de formare a tuturor factorilor educaționali interni și externi.

În acest sens, V. Mureșan definește managementul eticii ca ansamblul activităților și măsurilor care urmăresc *organizarea instituțională a eticii* și crearea unor *organizații integre*. Este important de a nu confunda *managementul eticii* cu *etica managementului*, adică studiul și controlul problemelor etice ridicate de diferite forme de management – management financiar, al personalului, managementul strategic, managementul calității, managementul social etc. Subliniem că *managementul eticii* este o ramură a managementului unei organizații și trebuie distins de „etica organizațională” în sens larg, adică de tradiționala analiză a problemelor etice din organizații pentru a oferi clarificări normative și o orientare morală, utilizând pentru aceasta diferite teorii etice și instrumente de analiză furnizate de filosofia morală.

În fine, *managementul eticii* se ocupă de elaborarea acelor instrumente de conducere care contribuie la dezvoltarea etică a organizației școlare precum și a acelor metode care pot fi utilizate spre a determina în ce direcție ar trebui să se dezvolte organizația. Managementul eticii presupune descrierea și analiza situației etice curente, determinarea situației dezirabile și decizia asupra măsurilor care trebuie luate pentru a o atinge, în perfectă concordanță cu celelalte forme de management. Toate aceste aspecte constituie ținte ale investigației noastre, rezultatele cărora urmează să le prezentăm în următoarele articole.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Avram E., Cooper C. L. *Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale*. Iași, Polirom, 2008;
2. Axentii I.A. *Etica pedagogică*. Suport de curs. Cahul, Universitatea de Stat din Cahul, 2012;
3. Capcelea V. *Etica juridică*. Chișinău, Tipografia Sirius S.R.L., 2004;
4. *Codul de etică al cadrului didactic*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 18.03.2016, nr. 59-67;
5. Mândăcanu V. *Etica pedagogică*. Chișinău, Liceum, 2001;
6. Mureșan V. *Managementul eticii în organizații*. București, Editura Universității din București, 2009;
7. Singer P. *Tratat de etică*. Traducere coordonată de prof. univ. dr. Vasile Boari și Raluca Mărincean. Iași, Polirom, 2006;
8. Williams B. *Introducere în etică*. București, Alternative, 1993;
9. Гүсейнов А.А., Апресян Р.Г. *Этика*. Москва, Гардарика, 2005.

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

## **DIMENSIUNI MANAGERIALE ALE INSERȚIEI PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE DEBUTANTE**

**Rezumat.** Managementul resurselor umane (MRU) pune accent pe investirea în personal, ca o condiție primară a performanței profesionale care implică obligațiuni reciproce individuale și organizaționale, și e influențată de o serie de factori, printre care se regăsește și inserția profesională a cadrelor didactice debutante. Din aceasta perspectivă, procesul inserției profesionale a cadrelor didactice reprezintă una din coordonatele esențiale ale politicilor și practicii educaționale în contextul încercărilor de implementare a MRU în instituțiile de învățământ, realizate în ultima perioadă.

În această optică, autorul propune o analiză a procesului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, crearea unui set de programe, selectarea celor mai indicate tactici și instrumente de adaptare menite să le încurajeze în conturarea identității profesionale, susținându-le debutul în carieră. Prin urmare, procesul de inserție profesională trebuie monitorizat, evaluat și îmbunătățit continuu.

**Cuvinte-cheie:** inserție profesională, socializare, identitate profesională, integrare socială, integrare organizațională, asimilare, adaptare, acomodare, cultură organizațională, climat organizațional.

În contextul actual al pieței educaționale din Republica Moldova resursele umane sunt o prioritate a oricărei instituții, iar valorificarea acestui capital e o sarcină importantă a managerilor instituțiilor de învățământ. Managementul resurselor umane (MRU) pune accent pe investirea în personal (atragerea, loializarea capitalului uman), ca condiție primară a performanței profesionale. Performanța presupune *niveluri superioare ale indicatorilor de calitate, rezultate, realizări excepționale, eficiență maximă, implică obligațiuni reciproce individuale și organizaționale*[8] și e influențată de o serie de factori, printre care se regăsește și inserția profesională. Din acest punct de vedere, procesul inserției profesionale a cadrelor didactice reprezintă una din coordonatele esențiale ale politicilor și practicii educaționale în contextul încercărilor de implementare a MRU în instituțiile de învățământ, realizate în ultima perioadă.

Astfel, se impune o analiză a procesului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, crearea unui set de programe, selectarea celor mai indicate tactici și instrumente de adaptare menite să le încurajeze în conturarea identității profesionale, susținându-le debutul în carieră. Prin urmare, procesul de inserție profesională trebuie monitorizat, evaluat și îmbunătățit continuu.

Cercetătorii V. Andrițchi, N. Bucun, T. Callo, Vl. Guțu, M. Cojocaru-Borozan, C. Platon, S. Baci, A. Paniș, V. Mândăcanu etc. tratează diverse aspecte ale MRU, dar, până în prezent, studii speciale privind

managementul inserției profesionale a cadrelor didactice debutante nu au fost realizate, acest subiect fiind enunțat și evidențiat în contextul MRU și lansat ca direcție de cercetare de V. Andrițchi în teza de doctor habilitat *Fundamente teoretice și metodologice ale MRU în învățământul preuniversitar*.

Debutul în orice profesie este dificil, stresant, dar și stimulat, și neapărat presupune o doză de anxietate trăită la nivel subiectiv, oricât de pregătit profesional ar fi noul intrat în organizație. Un amestec de stări de entuziasm, așteptări, emoții, teamă de eșec, neliniște, dorința de a performa sunt cele care vor da un sens pozitiv sau negativ raportării față de organizație.

Condiția de bază pentru angajarea în învățământ este absolvirea modulului pedagogic în perioada de formare inițială, însă nu e suficient, deoarece dificultățile, complexitatea situațiilor cu care se confruntă cadrele didactice debutante nu sunt cunoscute complet, nici chiar din punct de vedere teoretic. Spre deosebire de alte profesii, în care experiența se dobândește pe parcurs, cadrul didactic debutant se confruntă din prima zi cu situații la care este supus și un cadru didactic cu experiență. Astfel, în egală măsură, trebuie să se dea un randament pe potrivă în predare, evaluare etc. Prin urmare, nici o formare inițială nu poate elimina total problemele cu care se confruntă debutanții, iar procesul de inserție profesională deseori se caracterizează prin ineficiență.



În consecință, se conturează un climat tensionat, definit prin frustrare, nepăsare, neimplicare, evidențiate în cadrul relațiilor cu elevii, cu profesorii, cu administrația manifestate la nivelul instituției de învățământ. Acestea sunt simptomele unei inserții ineficiente în instituția școlară. Și, deși, în experiența și realitatea educațională sunt încercări de monitorizare a procesului de inserție profesională a cadrelor didactice debutante, acest proces nu are fundamente teoretice bine determinate și nu se realizează conform unui mecanism managerial și a unei metodologii autentice.

Prin urmare, cele enumerate condiționează problema inserției profesionale a cadrelor didactice și, în același timp, se profilează oportunitatea de a fundamenta teoretic managementul acestui proces, oferindu-i un caracter planificat, individualizat și sistemic.

În această optică, *inserția profesională* poate fi definită ca un proces de trecere de la etapa formării inițiale la cea de formare continuă; un proces prin care noii angajați devin conștienți de diversele aspecte ale noii funcții și de implicațiile care apar; un proces formal, *complex*, proiectat și dirijat de managementul instituției în vederea realizării unor raporturi optime între cadrul didactic nou-angajat și mediul educațional, în vederea inițierii debutanților în noua meserie cu scopul de a ridica gradul de satisfacere și motivare profesională și a mări randamentul profesional. Complexitatea acestui proces se datorează multiplelor aspecte, inclusiv celor psiho-sociale.

Axându-ne pe dimensiunea psihologică, observăm că inserția profesională delimitează tendința de echilibru emoțional realizată la nivelul interacțiunii permanente între cadrul didactic și instituția școlară. Din punct de vedere social, inserția profesională marchează tendința de integrare a debutantului într-o comunitate. Din punct de vedere psiho-social, termenul de integrare reprezintă „inserția într-un grup la care individul ar trebui să se adapteze, conformându-i-se, arătându-se mai mult sau mai puțin favorabil acestei inserții” [10]. În această ordine de idei, inserția profesională constituie o parte componentă a unui proces mai amplu, și anume *inserția psiho-socială*.

Astfel, conceptul de inserție profesională își poate dezvălui treptat aspectele, prin explicarea unor termeni precum *socializare, identitate profesională, integrare socială, integrare profesională, asimilare, adaptare,*

*acomodare, cultură organizațională, climat organizațional etc.*, în final ajungând să ne facem o imagine completă asupra acestei noțiuni și să înțelegem mai bine caracterul de proces al inserției profesionale și fenomenele pe care le implică.

Conținutul conceptului de *inserție profesională* este interpretat uneori în sens restrictiv prin raportare la competențele pedagogice necesare: abilități de proiectarea didactică, de aplicare a diverselor modalități de evaluare, cunoașterea psihologiei elevului etc. În sens larg, conținutul conceptului de *inserție profesională* definește ansamblul acțiunilor proiectate de managementul resurselor umane pentru realizarea corelației optime între competențele cadrului didactic și necesitățile mediului educativ/didactic. Această corelație privește activitatea didactică dar și procesul de *inserție psiho-socială* a cadrului didactic debutant în colectivul de profesori, în microgrupuri, în corespundere cu rigorile de nivel micro și macro structural. Așadar, *inserția psiho-socială* implică atât necesitățile sociale pe care individul trebuie să le satisfacă prin asumarea rolurilor, cât și trebuințele, aspirațiile și interesele individuale.

Marin L. consideră că inserția profesională este determinată de tipurile de competențe solicitate de instituția școlară, dar și de ansamblul de competențe pe care acesta le deține ca rezultat al formării inițiale [15]. Prin urmare, putem afirma că *sistemul de competențe este apreciat drept instrument / mecanism de inserție profesională de succes*.

Nu putem discuta de inserție profesională fără să nu menționăm noțiunea de *socializare* ce reprezintă o etapă importantă a acestui proces. În literatura de specialitate vom regăsi definiții diverse ale conceptului de socializare organizațională, astfel, unele reprezintă doar anumite componente, în timp ce altele vor surprinde mai multe aspecte specifice socializării organizaționale.

Unii autori (M. Louis) consideră importantă socializarea prin rezultatele sale: „valorile, abilitățile, comportamentele așteptate și cunoștințele sociale pentru asumarea unui rol organizațional și pentru considerarea sa ca un membru al organizației” [12]. În definiția lui G. Johns se accentuează importanța socializării ca proces: „socializarea organizațională e definită ca procesul prin care oamenii învață norme-

le și rolurile care sunt necesare pentru a-și îndeplini îndatoririle din cadrul unui grup sau organizații” [13]. G. Pânișoară prezintă o definiție de tip proces-produș, evidențind atât procesul cât și rezultatele obținute prin intermediul acestuia. Astfel, socializarea „este mai mult decât contactul cu anumite valori sau atitudini organizaționale, ea privește integrarea în organizații sub mai multe aspecte, nu doar sociale (valorile, inter-relațiile umane etc.), ci și profesionale (responsabilitățile, nivelul de autoritate, puterea de decizie în plan profesional, nivelul postului în ierarhia organizațională etc.)” [17]. R. Feldman definește socializarea organizațională drept procesul prin care „membrii vechi ai organizației transmit noilor membri deprinderile sociale și cunoștințele de care au nevoie pentru a performa în acea organizație” [11]. Astfel, *socializarea*, în sens larg, este un „concept cuprinzător care circumscrie întregul proces prin care ne dezvoltăm modalitățile de gândire, simțire și acțiune, acumulate prin interacțiunea cu diverse persoane sau prin alte modalități, cu scopul de a ne adapta la viața socială” [4].

Pentru a accentua importanța socializării în derularea procesului de integrare socio-profesională, trebuie să prezentăm și definiția lui E. Schein. Acesta consideră că socializarea reprezintă acel proces „prin care un nou angajat învață scopurile principale ale unei organizații, mijloacele prin care aceste scopuri pot fi atinse, responsabilitățile ce îi revin în rolul organizațional deținut, modelele comportamentale cerute de performarea rolului, regulile și principiile care permit menținerea identității și integrității organizației, filosofia ce ghidează politica organizației către angajați și clienți, climatul în care interacționează membrii organizației” [17]. Astfel, inserția profesională cuprinde *conceptul de socializare* presupunând o armonie socială și o potrivire profesională între cadrul didactic nou-venit și instituția școlară, instituțiile școlare fiind sisteme dinamice ce cuprind oameni cu diferite sisteme de valori, credințe, opinii, modalități de raportare la o situație. Prin urmare, cadrul didactic nou-venit trebuie să-și integreze propriul său sistem de valori, norme, credințe cu cel al instituției școlare.

Pornind de la idea că un nou angajat venit în instituție încearcă să se autodefinească, socializarea organizațională este o *încercare de a gestiona simbolic autodefinirea*

*nou-venitului* [1]. Conceptul de identitate profesională rezultă dintr-o formare profesională care include „toate achizițiile care permit să recupereze și să se implice în exercițiul meseriei de inițiat” a celor noi încadrați [15]. Z. Bogathy afirmă că socializarea organizațională permite dezvoltarea identității organizaționale a angajatului, determină interiorizarea valorilor, a credințelor organizaționale și își aduce contribuția la integrarea cu succes a nou-venitului în instituție și la construirea angajamentului și a loialității organizaționale [3].

Procesul de socializare începe la etapa de recrutare când debutanții sunt familiarizați cu *cultura organizațională*, care poate fi definită ca fiind ansamblul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor conturate în decursul timpului în fiecare organizație, care îi condiționează funcționalitatea și performanțele. Printre principalele elemente de manifestare a culturii organizaționale putem menționa următoarele: simbolurile, normele comportamentale, ritualurile și ceremoniile, statutele și rolul personalului, istorioarele și miturile organizaționale etc. *Climatul organizațional* descrie starea de spirit de moment a angajaților, atitudinile, opiniile și credințele lor într-un anumit moment (spre deosebire de cultura organizațională, care se referă mai mult la aspecte stabile, de continuitate în viața unei organizații). Atunci când se evaluează satisfacția în muncă, nivelul de implicare, identificarea cu instituția, dedicarea și loialitatea față de organizație etc., se evaluează anume climatul, ci nu cultura organizațională.

Procesul de integrare nu presupune doar socializare, ci și adaptare, acomodare, asimilare. Astfel, este necesară prezentarea acestor noțiuni pentru susținerea demersului științific de definire a conceptului de inserție profesională. Astfel, *adaptarea* este un „proces de ajustare” ce presupune „interacțiuni permanente, dinamice și dialectice între individ și membrii societății (în cazul nostru este vorba de un grup mai restrâns, organizațional) care îi recunosc identitatea, capacitățile, locul și statutul” [10]. Iar *adaptarea profesională* presupune acceptarea normelor organizaționale, afilierea debutanților și atașamentul lor față de normele instituției școlare. În cadrul acestui proces anumite comportamente ale cadrului didactic debutant se vor corela la condițiile mediului organizațional. Ca

urmare, cadrul didactic debutant se va adapta la exigențele profesionale și sociale ale funcției sale, și, ulterior, va dobândi acele competențe necesare desfășurării eficiente a activității didactice.

Așadar, din definițiile menționate, putem afirma că *adaptarea socială* are ca punct central relațiile formale și informale, pe baza cărora se poate realiza, iar punctul de plecare al acestora este reprezentat de interacțiuni cu ceilalți membri ai societății, caracterizate de permanență și dinamicitate. *Adaptarea organizațională* se referă la aceea perioadă de „familiarizare cu comportamentele și normele specifice mediului integrator și conformarea la acestea” [6]. Finalitatea adaptării o reprezintă definitivare a deprinderii de exercitare a profesiei conform normelor, valorilor ce caracterizează o anumită organizație. În esența sa, *adaptarea psiho-socială* constă în aceea trecere de la „obiceiuri, atitudini, valori și interese deosebite pentru fiecare partener luate separat, la cunoașterea, acceptarea și receptarea unora comune grupului” [4].

Așa cum am precizat mai sus, adaptarea presupune acomodare. Numai prin acomodare la normele, valorile, tradițiile, cultura și politica unei organizații putem spune că un nou angajat s-a adaptat la acea organizație. *Acomodarea* urmează procesul de adaptare și reprezintă „ajustarea comportamentului individual după cerințele grupului în scopul reducerii stărilor de încordare și conflictuale” [19]. *Acomodarea* are rolul de a ajusta comportamentele unui individ în funcție de „presiunile diferitor situații sociale stabile”, pentru creșterea gradului de compatibilitate cu anumite situații [16]. Analiza psiho-socială evidențiază faptul că acomodarea reprezintă procesul prin care „indivizii fac față situațiilor de conflict social, fără a elimina cauzele acestuia sau fără a schimba inegalitatea socială” [7]. Prin adaptare la un anumit mediu și prin capacitatea individului de a-și modifica comportamentul, atitudinile, valorile, credințele ca urmare a adaptării, el devine apt de a-și îndeplini funcțiile și obiectivele, acest lucru având loc datorită procesului de asimilare.

*Asimilarea socială* presupune procesul de transformare „prin care indivizii sau grupurile aparținând unor medii sociale diferite se transformă, omogenizându-se” [19]. În acest moment, el se poate considera

membru al organizației, când scopurile și obiectivele sale corespund cu cele ale organizației și între acestea nu apar conflicte. *Asimilarea profesională* este un fenomen care se produce prin însăși natura lucrurilor, odată cu trecerea timpului, mai exact prin vechimea și experiența dobândite și prin munca desfășurată.

Dacă reunim toate definițiile prezentate mai sus într-un lanț, fiecare proces influențând pe celălalt într-o măsură mai mare sau mai mică (*interacțiune socială – socializare – adaptare – acomodare – asimilare – integrare*), vom contura procesul de integrare psiho-socială ca un proces complet, o sumă a caracteristicilor proceselor menționate.

În concepția lui S. Stanciu, inserția socio-profesională reprezintă „realizarea conformității dintre competențele, abilitățile și aspirațiile angajatului și caracteristicile postului” [20]. S. Stanciu consideră că inserția socio-profesională nu trebuie înțeleasă drept asimilarea angajatului, deoarece el nu-și va pierde identitatea în cadrul ansamblului format de obiectivele de grup și cele personale, ci inserția se referă la identificarea acelor obiective, interese comune ale organizației și ale angajatului, în vederea combinării acestora pentru obținerea unei satisfacții pentru ambele părți.

Inserția socio-profesională are un rol important în viața individului și în sensul satisfacerii anumitor trebuințe (de stimulare și de acțiune, de afiliere, confirmare și participare) [10]. Dacă există piedici și deficiențe în procesul de inserție profesională, individul se va simți nesatisfăcut, și va prezenta stări de stres, de încordare, nemulțumire, probleme de sănătate etc. R. Bourdon prezintă concepția lui Durkeine potrivit căruia un grup social se poate considera integrat doar dacă membrii săi au o conștiință comună, împărtășesc aceleași credințe și practici; interacționează cu ceilalți; se simt meniți unor scopuri comune [5].

Dacă ar fi să admitem că formarea inițială, preponderent teoretică, asigură doar parțial o inserție optimă din punct de vedere profesional, atunci e oportun să cream condiții pentru o inserție profesională corespunzătoare a cadrelor didactice debutante. Cercetătorul V. Andrițchi propune noțiunea de *competență de management al resurselor umane*, care include un sistem de competențe specifice MRU printre care și competența de socializare și integrare a resurselor

umane [1]. Din această perspectivă, instituția de învățământ va elabora un set de politici de personal, care urmează să fie autentice, relevante, flexibile, transparente, interpretate adecvat și cu o bună judecată în aplicare [2, p. 122].

Pe dimensiunea inserției profesionale pot fi propuse următoarele obiective:

- Introducerea în atmosfera organizației și familiarizarea cadrelor angajate cu cultura organizațională, cu regimul specific instituției: orar, regulamente, restricții, facilități etc.
- Înlăturarea incertitudinii și rezistenței noilor angajați.
- Analiza, interiorizarea și promovarea valorilor instituționale de către noii angajați.
- Încurajarea planificării traseului propriu de dezvoltare profesională și avansare în carieră.

La nivel operațional, șeful de catedră va iniția discuții pe marginea următoarelor aspecte: funcționarea catedrei, relații funcționale, responsabilități și sarcini conform postului, politici, proceduri, reguli, regulamente etc. Se va realiza *managementul carierei didactice*; se vor organiza *programe de inserție profesională*, menite să asigure soluționarea barierelor posibile la nivelul ambelor părți. Programele de inserție profesională necesită un demers logic și sistematic, având la bază anumite principii, metode și procedee, care să faciliteze implementarea eficientă a acestui proces [1].

Un factor important în realizarea cu succes a inserției profesionale a cadrelor didactice îl constituie respectarea *principiilor etice de integrare*, și anume:

- *respectarea propriului ritm de dezvoltare a angajatului, adică angajatul nu va fi supus unei presiuni non-rezonabile în acest sens;*
- *acțiunile de integrare vor fi concepute astfel încât să nu forțeze angajatul să treacă din primul stadiu (de novice) în ultimul stadiu (de expert), ignorându-se treptele de evoluție;*
- *evitarea suprasarcinilor și responsabilităților dincolo de posibilitățile fizice, temporale și psihice ale unei persoane* [18].

Ca metode de integrare organizațională se propun: scrisoarea de bun venit, desemnarea unui mentor, manualul/ghidul noului angajat, ședințe instructive de îndrumare, mapa de întâmpinare, filmulețe de

îndrumare etc. [14]. Pânișoară menționează drept cele mai importante metode de integrare mentoratul și *coaching-ul*, alături de *team-buiding*, laboratoarele de training pentru sensibilizare și *survey feedback* [17].

Ca obiective prioritare ale programelor de integrare considerăm:

- crearea sentimentului de apartenență la instituția școlară, de identificare cu instituția și cu misiunea acesteia;
- dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante;
- dezvoltarea abilităților de lucru în echipă etc.

Instituția, la rândul ei, va urmări:

- consolidarea culturii organizaționale;
- îmbunătățirea comunicării și a climatului organizațional;
- reținerea cadrelor didactice competitive în instituție.

Aspectele care urmează a fi avute în vedere în cadrul acestor programe pot fi: roluri și principii care să contribuie la menținerea identității personale și integrității organizației; modelele de comportament solicitate pentru performarea eficientă a activității; scopurile de bază ale instituției; mijloacele preferate de atingere a scopurilor; responsabilitățile de bază ale noului angajat.

Pentru o inserție eficientă pe plan interpersonal sunt recomandate *programele de mentorat*. Codul educației, art. 58, promovează „activitatea de mentorat prin care o persoană cu experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor, schimb de experiență și cunoștințe altei persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe”. Una dintre formele de mentorat este *mentoratul de inserție profesională*, care „se realizează la locul de muncă și asigură integrarea și dezvoltarea profesională a cadrului didactic debutant”.

Ca activitate organizațională mentoratul reprezintă o relaționare specială între o persoană cu experiență, dornică și capabilă să ofere sprijin, și un nou venit în organizație, o persoană ce accede pe un post nou ori una care are nevoie de sprijin într-un anumit moment al carierei sale. În domeniul educației mentor poate deveni un cadru didactic sau managerial dacă are o

pregătire specială obținută în cadrul formării inițiale sau continue și experiență în domeniul profesat.

Literatura de specialitate propune următoarea metodologie de organizare și desfășurare a programului de mentorat:

*Cerințe* pentru desfășurarea programelor de mentorat:

- confidențialitatea tuturor informațiilor;
- pregătirea psihologică adecvată a mentorilor;
- monitorizarea acțiunilor de către directorul adjunct;
- concordanța acțiunilor cu valorile și cultura organizațională a instituției [2].

De asemenea, în activitatea sa mentorul trebuie să respecte o serie de *principii*:

- conștiinciozitate și asumarea responsabilităților;
- încurajarea debutantului pentru a se dezvolta la maxima capacitate;
- demonstrarea abilităților de ascultare asertivă;
- încurajarea inițiativei protejatului;
- obiectivitatea;
- oferirea unui feedback adecvat;
- atitudine pozitivă, optimistă;
- administrarea cu calm a situațiilor de criză etc. [17].

*Etape* de urmat în activitatea de mentorat:

- stabilirea persoanei care va coordona și va monitoriza buna desfășurare a întregului proces;
- selecția mentorilor;
- selecția protejaților;
- realizarea unor programe de instruire a mentorilor și a protejaților, astfel încât să se cunoască rolurile ce vor fi asumate, efectuarea testelor de personalitate pentru stabilirea perechilor de mentor-protejat în funcție de compatibilitățile persoanelor aflate în program;
- concretizarea perechilor mentori-protejați, realizarea primelor întâlniri în care se stabilesc așteptările, se negociază un program de întâlniri pentru parcurgerea programului.

Pe tot parcursul procesului mentorul susține permanent protejatul, oferindu-i feedback constructiv, iar succesul relației mentor – protejat este determinat de gradul de satisfacție a nevoilor personale și de atingere a obiectivelor stabilite. Așadar, programele de

mentorat vor urmări dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice debutante, consolidarea culturii organizaționale, îmbunătățirea comunicării și a climatului organizațional, astfel contribuind substanțial la îmbunătățirea performanțelor individuale și organizaționale și asigurând o mai mare flexibilitate și deschidere, comunicare și înțelegere reciprocă între cadrele didactice.

În contextul ideii de bază a subiectului abordat, susținem că performanțele profesionale ale cadrelor didactice vor fi influențate prin intervenții la nivelul managementului instituției de învățământ. Astfel, școala, prin reprezentanții săi – directori, șefi de catedră, profesori – este chemată să-și asume responsabilități specifice în raport cu inserția profesională a cadrelor didactice, să adopte politici și mecanisme de integrare/formare a personalului didactic, să-și centreze interesul asupra investiției în personal, ceea ce va spori motivația și interesul cadrelor didactice și va da relevanță acțiunilor manageriale. Acest lucru este generatorul unor sentimente de siguranță, toleranță, abnegație și încredere în propriile capacități pedagogice.

### **Concluzii:**

1. Procesul de inserție profesională este unul complex și extrem de important pentru performanța și satisfacția ulterioară a cadrului didactic; este caracterizat prin dinamicitate, individualitate și necesită o tratare multidimensională. Prin urmare, trebuie monitorizat, aplicat corespunzător, optim realizat, evaluat și îmbunătățit continuu.

2. Dimensiunea psiho-socială este una extrem de importantă; atât climatul psiho-social din instituția școlară, cât și factorii care contribuie la crearea acestuia reprezintă un deziderat din ce în ce mai important, iar factorii psiho-sociali cu impact negativ sunt una din amenințările actuale pentru starea de bine și satisfacție a cadrelor didactice.

3. Instituția de învățământ, prin exercitarea unor acțiuni complexe și de durată, va contribui la inserția profesională a cadrelor didactice debutante, fapt ce le va permite să se afirme ca subiecte axiologice, capabile și competente să producă educație de calitate.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. Andrițchi V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău, Print Caro, 2012;
2. Andrițchi V. *Modalități și conținuturi ale integrării resurselor umane în instituția de învățământ*. In: *Univers Pedagogic*, 2009, nr. 4, p. 12-22;
3. Bogathy Z. *Manual de psihologia muncii și organizațională*. Iași, Editura Polirom, 2004;
4. Bogdan-Tucicov A., Chelcea S., Golu M. *Dicționar de psihologie socială*. București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981;
5. Bourdon R. *Dicționar de sociologie*. București, Editura Univers Enciclopedic, 1996;
6. Buzarnescu S. *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995;
7. Chelcea S., Iluț P. *Enciclopedia de psihosociologie*. București, Editura Economică, 2003;
8. *Codul Educației al Republicii Moldova*. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634.
9. Daniels D., Aubrey C. *Managementul performanței. Strategii de obținere a rezultatelor maxime de la angajați*. Iași, Polirom, 2007;
10. Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Humanitas, 2006;
11. Feldman R. St. *Social psychology: theories, research, and applications*. New York, McGraw-Hill, 1985;
12. Helliergel D., Slocum J.W., Woodman R.W. *Management des organisations*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1992;
13. Johns G. *Comportament organizațional: înțelegerea și conducerea oamenilor în procesul muncii*. București, Editura Economică, 1998;
14. Manolescu A. *Managementul resurselor umane*. București, Editura Economică, 2001;
15. Marin L. *Inserția profesională a tinerilor absolvenți*. Teză de doctorat. Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației;
16. Marshall G. *Dicționar de sociologie*. București, Oxford, Editura Univers Enciclopedic, 2003;
17. Pânișoară G. *Integrarea organizațională. Pași spre un management de succes*. Iași, Editura Polirom, 2006;
18. Pâslaru VI. *Reconceptualizarea formării personalului din învățământul preuniversitar*. În: *Politici educaționale în domeniul formării continue a cadrelor didactice și manageriale din învățământul preuniversitar*. Chișinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2003, p. 8-17;
19. Popescu- Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București, Editura Enciclopedică, 1978;
20. Stanciu S. *Managementul resurselor umane*. București, Editura Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, 2001.

.....●

**Recenzenți:** Nelu VICOL,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.  
Viorica ANDRIȚCHI,  
doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE.

## CONCEPTUL DE MANAGEMENT AL PERFORMANȚEI

**Rezumat.** Acest articol dezvoltă conceptul de management al performanței, inclusiv componentele sale și importanța în asigurarea calității organizaționale.

**Cuvinte-cheie:** performanța, managementul performanței, cultura organizațională, standard de performanță, standard de comportament, sistem de management al performanței, evaluarea performanței.

Un concept actual pentru întreprinderi și organizații de diferite tipuri și mărimi este managementul performanței. În trecutul recent al managementului resurselor umane, conceptul managementului performanței nu exista, fiind asimilat evaluărilor de performanțe. La rândul său acestea constau în aprecierea gradului în care salariatul își îndeplinește responsabilitățile ce îi revin, în concordanță cu postul ocupat. În accepțiunea modernă, evaluarea performanțelor devine o parte componentă a sistemului managementului performanței. În opinia lui M. Armstrong **managementul performanței poate fi definit ca „un proces sistematic de îmbunătățire a performanței organizaționale prin dezvoltarea performanței indivizilor și echipelor”**[1]. De asemenea, managementul performanței reprezintă un ansamblu complex de acțiuni strategice realizate în scopul îmbunătățirii rezultatelor angajaților, departamentelor și asigurării succesului activității organizației în întregime. Managementul performanței este un instrument important pentru organizațiile performante și reprezintă una dintre cele mai importante responsabilități ale unui manager. O implementare corectă a unui sistem de management al performanței, centrat pe nevoia și cultura organizațională a organizației, poate aduce un profit important acesteia, managerilor și angajaților. Sistemele de management al performanței implică decizii privind aspectele legate de remunerație, promovare, dezvoltare și restructurare. Trebuie ținut cont de faptul că nu exista o rețetă, un sistem, un set de obiective aplicabile tuturor organizațiilor. Pentru a dezvolta un sistem de management al performanței trebuie să începem cu stabilirea unor obiective, pornind de la nevoile specifice ale organizației, cultura organizațională și integrarea celorlalte funcții ale managementului resurselor

umane. Scopul principal este stabilirea unei culturi a înaltei performanțe în care indivizii și echipele să fie responsabile de îmbunătățirea continuă a proceselor pe baza abilităților și contribuțiilor lor, într-un cadru de leadership eficient.

Managementul performanței mai cuprinde (într-o schemă simplistă): definirea rolurilor fiecărui departament/ individ, stabilirea indicilor de performanță (ce anume definește performanța); a standardelor de performanță (care este nivelul optim care indică performanța); comunicarea rolurilor, indicilor și standardelor și, nu în ultimul rând, asigurarea unui mediu propice reușitei [3].

**Definirea rolurilor fiecărui departament/ individ** derivă din obiectivele generale ale organizației, trasând sarcini concrete, clare, specifice fiecărei poziții, expuse într-un limbaj ușor de înțeles pentru toate nivelurile organizației și împărtășite la nivel de unitate, echipă și individ. Specialiștii în domeniu susțin că dedicarea angajaților este esențială în atingerea obiectivelor organizației, angajații trebuie să simtă că sunt capabili să le atingă. Mai mult ca atât, angajații trebuie să participe la procesul de stabilire a obiectivelor, să le accepte și să fie motivați pentru a le atinge, fiind susținuți de manageri prin acordarea resurselor necesare, ghidarea și îndepărtarea obstacolelor.

Obiectivele, de regulă, definesc rezultatele finale. Ele trebuie să aibă un anumit grad de dificultate, dar să fie accesibile pentru a motiva spre performanță. În timpul parcurgerii procesului de evaluare și management al performanței trebuie să se asigure feedback ori de câte ori se observă o performanță excepțională sau una negativă, dar și feedback periodic, legat de atingerea obiectivelor zilnice. Din păcate, acest lucru nu se întâmplă în cele mai multe organizații pentru că mulți manageri nu au aptitudinile necesare pentru oferirea

unui feedback constructiv. În mod frecvent, atunci când performanța nu este cea așteptată, se întâmplă ca managerii să evite să ofere feedback pentru că nu știu cum să-l comunice în mod constructiv și să minimizeze reacția de respingere a acestuia de către angajat. De asemenea, ar trebui avute în vedere nevoile de dezvoltare ale angajaților care vizează fie îmbunătățirea performanței pe poziția ocupată de angajat, fie promovarea sa. În unele situații este dificil de observat interdependența între obiectivele strategice pe termen lung ale organizației și cele imediate, precum și ceea ce înseamnă obiectivele pe care fiecare individ le are de atins în activitatea curentă.

**Comunicarea** rolurilor presupune crearea unui climat de dialog permanent între manageri și membrii echipelor lor, pentru a defini așteptările și a împărtăși informațiile despre misiunea organizației, valori și obiective. Astfel se ajunge la înțelegere mutuală a ceea ce este de realizat și a cadrului care să asigure la nivel managerial și dezvoltarea profesională ce va fi realizată.

Un sistem eficient de management al performanței susține **standarde de comportament** care descriu ce se așteaptă de la angajați în zonele de competență-cheie. Managerii trebuie să discute aceste standarde de comportament cu angajații. Este important pentru manageri să se asigure că aceștia înțeleg cum relaționează aceste standarde cu poziția pe care fiecare o ocupă în organizație. La rândul lor, toți angajații trebuie să fie conștienți de ceea ce trebuie să realizeze și de standardele așteptate, precum și de modul în care contribuie la succesul global al organizației, să primească feedback regulat, corect și să beneficieze de coaching pentru a-i motiva în obținerea celor mai bune rezultate (Marks & Spencer Financial Services) [1].

**Principalele domenii ale evaluării performanței sunt:**

- a) conceptualizarea/realizarea documentelor de evaluare (criterii exact formulate, limitate ca număr, ușor de înțeles, măsurabile și aplicabile; standarde de performanță bine definite prin indicatori);
- b) modul de abordare a procesului de evaluare (perceperea corectă a scopului evaluării de către toate părțile implicate; credibilitatea evaluatorilor în fața persoanelor evaluate);
- c) cultura organizațională (sistemul de valori la care

aderă membrii organizației, cu care trebuie să fie în concordanță întreaga strategie a evaluării) [2].

Cultura organizațională este un element determinant al procesului de elaborare a sistemului de evaluare a performanțelor și al aplicării respectivului sistem, deoarece creează barierele cele mai greu de înlăturat.

Evaluarea performanțelor se efectuează de către:

- a) managerii își evaluează subordonații:
  - este cea mai des întâlnită metodă, favorizată de o puternică tradiție organizațională;
  - completarea de către manageri a unor jurnale în care înregistrează evenimente și atitudini relevante ale subordonaților.
- b) subordonații își evaluează superiorii:
  - evidențiază situațiile conflictuale dintre manageri și subordonați, făcând posibilă îmbunătățirea performanțelor manageriale și identificarea managerilor incompetenți;
  - poate genera o atitudine „amabilă” a managerilor, orientată spre relația lor cu subordonații, în detrimentul preocupării și exigenței față de performanțele profesionale ale acestora;
  - datorită fricii de represalii, subordonații tind să refuze această sarcină, fie să nu-și evalueze în mod obiectiv superiorii.
- c) angajații de pe poziții echivalente se evaluează între ei:
  - modalitate destul de rar întâlnită;
  - este eficientă mai ales când este utilizată combinat cu evaluările șefului ierarhic, astfel făcând posibilă identificarea aspectelor ce au fost evaluate în mod diferit;
- d) autoevaluarea:
  - aplicabilă mai ales când un angajat lucrează izolat sau are sarcini unice;
  - aplicată și ca etapă preliminară în cadrul evaluării de tip a);
  - permite autoeducarea angajaților în vederea perfecționării profesionale și a dezvoltării carierei.
- e) evaluarea de către evaluatori externi:
  - în general, foarte eficientă, când e realizată de specialiști/experti;
  - prezintă marele avantaj al obiectivității aprecierii datorate lipsei posibilelor consecințe nedorite pe cale ierarhică;



- principalul dezavantaj îl constituie costul ridicat al realizării.

Pentru managerii de vârf ai unei organizații, implicați în elaborarea sistemului de evaluare a performanței angajaților, este important să perceapă importanța evaluării personalului ca fiind un element-cheie în managementul resurselor umane ce permite o abordare integrativă a acestuia, deoarece se interacționează cu alte zone: recrutare și selecție, structura organizației (organigrama și fișele de post), recompensele, planificarea carierelor / succesiunii, instruire și dezvoltarea personalului. Ținând cont de acest fapt, devine evidentă importanța elaborării cu atenție a sistemului de evaluare a performanței.

Pentru proiectarea unui sistem de evaluare, ajustat la strategia organizației, trebuie parcurși următorii pași:

1. Identificarea și evaluarea metodelor, selectarea metodei de evaluare care se potrivește cel mai bine cu obiectivele stabilite și cu cultura organizației.
2. Stabilirea elementelor ciclului de evaluare și modulului cum trebuie legate între ele.

3. Verificarea modulului în care sistemul de evaluare corespunde priorităților strategice.

Un sistem de evaluare a performanței eficient trebuie să fie un proces bine articular, cu o definiție clară a rolurilor și a obiectivelor de timp atât pentru manageri, cât și pentru cei care ocupă poziții non-manageriale în cadrul organizației.

În general, se consideră că performanțele unei organizații se datorează angajaților acesteia. Există, însă, o serie de factori interni și externi care pot perturba realizările unei organizații, precum: mediul organizațional, stilul de management practicat (cel dictatorial generează mai puține realizări decât cel democratic), mediul social-economic în care activează organizația (când contextul economic este propice, evident că este mai ușor să fii performant), concurența directă și indirectă (cât este de numeroasă, de agresivă, care este poziționarea acesteia). În concluzie putem menționa că managementul performanței trebuie să constituie o preocupare permanentă a întregii echipe manageriale și nu doar a departamentului de resurse umane și trebuie să aibă întotdeauna în vedere contextul general, nu doar elemente separate.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Modele ale managementului performanței*. Disponibil la: <http://partener.fppetrolgaze.ro/component/content/article/185.html> (vizitat 01.02.2014);
2. *Managementul performanței – o – provocare pentru orice lider*. Disponibil la: <http://www.tinapse.ro/home/coltul-liderilor/resurse-materiale-instrumente/> (vizitat 02.02.2014);
3. Neacșu V. *Managementul performanței*. In: Revista Resurse umane, 2009, nr. 116, iunie. Disponibil la: [http://www.marketwatch.ro/articol/4990/Managementul\\_performantei](http://www.marketwatch.ro/articol/4990/Managementul_performantei) (vizitat 04.02.2014).

.....●

*Recenzenți: Ion ACHIRI,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.  
Viorica ANDRIȚCHI,  
doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE.*

## ETICA – O RECONSTRUCȚIE PRAGMATICĂ

*Rezumat.* Ideile din acest articol sunt în contextul reconstrucției eticii din perspectiva cerințelor de azi.

*Cuvinte-cheie:* etică, morală, etică pedagogică, reconstrucție pragmatică, probleme etice.

Viziunea oferită ilustrează că dacă educația nu va reuși ca factor de profesionalizare și stimulare a creativității (științifice, tehnice, sociale, culturale) atunci se va cheltui mai mult pentru servicii publice și protecție socială acordate celor neadaptăți procesului de integrare socioprofesională și culturală. Pentru a se evita **riscul subordonării finalităților educației la cerințele economiei de piață** trebuie să se răspundă unor provocări care impun educație de bază de calitate și pregătire în profil larg – mai benefică pentru dezvoltarea personală și dezvoltarea socială durabilă, dar mai costisitoare – sau formarea în profil îngust la nivel redus, printr-o pilotare în jos a pregătirii profesionale – mai puțin costisitoare, dar mai puțin benefică dezvoltării pe termen lung; formarea doar a unor competențe și deprinderi profesionale sau și a unor competențe sociale privind rolurile sociale, eticile profesionale.

Relativ la o *concluzie preliminară* a studiilor privind educația morală și eticile profesionale, survine tendința a numeroase țări din UE de a reveni la **educația morală** (centrată pe demnitatea omului ca ființă creatoare spiritual) după ce s-a pus accent în perioada postbelică pe educația civică (centrată pe valori politico-juridice), precum și tendința oarecum motivată (politic) dar defazată, a unor țări în tranziție de a pune un timp accent pe educația civică (centrată pe drepturile omului). Perspectivele integrării europene impun armonizarea firească a tendințelor spre o educație pentru creație spirituală de valori (inclusiv morale) și depășirea momentului orientării educației spre consumul de valori („drepturi”).

Logica raționamentului ne conduce spre **etica pedagogică** care are ca obiect propriu de cercetare valorile și normele morale, condițiile specifice afirmării morale – reale și necesare – caracteristice câmpului educațional, sistemului relațiilor interpersonale instituite în procesul formării. Abordarea contemporană a formării din perspectiva autoeducației și a educației permanente impune o multiplicare a tipurilor de

probleme pe care și le pune etica pedagogică. Analizele acestui demers teoretic se referă la profilul competențelor psihopedagogice și, implicit, morale.

Azi omul gândește inteligent. În același timp, inteligența lui este folosită nu pentru a fi moral, ci pentru a trece dincolo de morală și pentru a-i păcăli pe ceilalți, pentru a-i „fenta” pe ceilalți. Acesta este cuvântul potrivit. Din acest punct de vedere, este clar că avem de-a face cu ceea ce putem numi o anumită gândire critică asupra a ceea ce este morală în care trăim noi, în care ne-a fost dat să trăim. Așa încât cred că punctul de vedere moral este marginal. Aceasta este o realitate destul de inconfortabilă, și pentru intelect, și pentru sensibilitatea noastră [4].

Legalitatea acoperă, de fapt, doar o mică parte a valorilor în care ar trebui să trăiască oamenii, pentru a deveni tot mai umani și tot mai morali.

Prin urmare, moralitatea ar trebui să acopere un spațiu mult mai mare decât acela al legalității. Sunt mulți cei care folosesc legile doar în interes propriu, mai ales în perioadele de derută socială, când încă normele juridice sunt destul de flexibile, când există spații mari de ireglementare juridică, nu numai morală, când încă se tatonează și când grupuri de interese formulează legi juridice, care sunt nedrepte, multe dintre ele, pentru că sunt expresia unor interese partizane. Prin urmare, morală ar trebui să fie cea care vine și deschide spațiul de libertate al oamenilor. Or, spațiul de libertate înseamnă să gândim în termenii *eticii kantiene, etică fundamentală, etică deontologică paradigmatică*.

A vrea să trăiești liber nu este deloc identic cu *a fi liber*. Când fiecare trăiește cum vrea, mai sigur este că nu este liber și, mai mult, el limitează libertatea celorlalți. Știm asta de mult, dar nu înseamnă deloc că am tras toate învățămintele de aici. Libertatea adevărată presupune în chip obligatoriu responsabilitatea: câtă libertate, atâta responsabilitate și câtă responsabilitate, atâta libertate. Libertatea este o valoare fragilă, printre

alte, și pentru că ea este dependentă de cunoaștere, de voință, de sensibilitate. În fapt, mulți oameni nu aleg liber – în cunoștință de cauză și de efecte – pentru că fapta lor are o motivație inconștientă, de care ei nu țin seama. Pe de altă parte, relaxarea moravurilor le-a dat atâtoro senzația că lipsa oricărei obligații în relațiile intime, lipsa oricărei fidelități sunt un semn suprem al libertății. Or, coerența morală și consistența morală a persoanei solicită valori morale elementare precum: încredere, sinceritate, simplitate, generozitate, politețe, compasiune, curaj, simț al dreptății.

Suntem conștienți de faptul că există „un minus al ființei” în momentul în care îți lipsește o dispoziție religioasă și morală în același timp, pentru că firesc ar fi ca, atunci când ai făcut un anumit lucru, să te simți vinovat, dar dacă tu nu te simți vinovat înseamnă că ești nesimțit moral. Nesimțirea e clar că nu e numai în registrul pur biologic. E o nesimțire în registrul ființei, în registrul moral profund. Omul se definește azi mai mult prin ceea ce posedă decât prin ceea ce este.

Mai mult, de foarte multe ori, opusul iubirii nu e neapărat numai ura, dar, cu semnificația morală a iubirii din creștinism, este indiferența. Deci la cel care este indiferent atunci când ar trebui să-i fie milă de celălalt, ar trebui să-l ajute pe celălalt, ar trebui să-l iubească pe celălalt, ar trebui să-i sară în ajutor, dar nu face toate astea și, mai mult, nu-i pasă, aici este, într-adevăr, un minus al ființei morale.

Din acest punct de vedere, unul dintre pericolele mari ale lumii contemporane este cel al cinismului și al indiferenței. Este saturată, în mare măsură, lumea actuală de cinism și de indiferență. Sunt pericole majore, nu sunt pericole marginale, de neluat în seamă [4].

Statistic vorbind, s-ar părea, la prima vedere, din motivul structurii civilizației actuale, că mulți oameni sunt orientați, mai degrabă, spre valorile materiale. Există un materialism, există o dorință de consum și de definire a omului nu prin ceea ce el este și ar trebui să fie, deci în dimensiune morală și religioasă, în dimensiune spirituală, ci prin ceea ce posedă. „Eu sunt ceea ce am și e bine să am cât mai mult și, având cât mai mult, pot să pun stăpânire cât mai mult pe mine, pe ceilalți, pe lucruri, pe obiecte, pe relații.” Este una dintre temele de discuție, de foarte mult timp, această preeminență a lui „*der Kategorie des habens*” și principiul posesiunii. Aici, de modul în care se va rezolva această problemă depinde foarte mult viitorul lumii, modul de restructurare și morală a lumii viitoare, pentru că, dacă viața noastră este numai cât consu-

măm și cât stăpânim – deci cât de lacomi suntem, pentru că, până la urmă, a poseda înseamnă a poseda cu lăcomie și a considera că lăcomia mea trebuie să tindă spre infinit, uitând că suntem ființe finite, uitând că nu ducem dincolo bunurile și uitând că există ceilalți și că ceilalți sunt ființe asemenea nouă, cu nevoi și cu dorințe legitime și cu aspirații legitime, cu drepturi legitime. Oricine crede că viața este numai posesie și numai lăcomia lui e clar că nu face altceva decât se instalează în minus – *Ființă, în minus – Moralitate*.

Depinde, din nou, de perspectivă, pentru că, dacă cineva consideră că valorile materiale sunt valorile care îl călăuzesc, atunci avem deja răspunsul: călăuză pentru cine crede că să posede cât mai mult este sensul vieții lui, să aibă cât mai mulți bani este sensul vieții lui. Acolo răspunsul este simplu: călăuză pentru el este ce posedă [4].

În primele decenii ale secolului XX, în anul 1916, John Dewey, unul dintre cei mai importanți exponenți ai filosofiei pragmatice din America, ne atrăgea atenția, în lucrarea *Democracy and Education*, că, de fapt, morala este la fel de cuprinzătoare ca și acțiunile legate de raporturile noastre cu ceilalți. Morala, afirma el, se referă la întregul caracter, iar caracterul în ansamblu este identic cu omul în toate manifestările și atitudinile sale concrete, după care conchidea că aspectul moral și cel social al conduitei sunt, în ultimă instanță, identice [5].

În ultimele decenii ale veacului trecut, un alt american, nu mai puțin celebru, Dwight Waldo, constata că secolul XX poate fi cu greu remarcat atât din punctul de vedere al respectării codurilor morale acceptate, cât și al concentrării sale asupra investigației etice. Din contra, el a fost remarcat tocmai printr-o decădere a respectării codurilor morale tradiționale, un sentiment larg răspândit potrivit căruia moralitatea este relativă, dacă nu cumva fără rost, și o dispoziție în a privi *cercetarea etică drept frivolă, irelevantă*. Aceste curente de gândire și simțire au fost asociate cu o prăbușire a credinței religioase și o creștere concomitentă a credinței în știință și în aura sa filosofică sau antifilosofică.

Într-adevăr, în cea mai mare parte a lui, secolul XX a stat sub semnul neîncrederii în morală și în etică, al nihilismului de sorginte nietzscheană, al relativismului etic și moral, iar, în ultima parte, al gândirii postmoderniste, care a pus în cauză existența oricăror standarde, principii și valori morale cu pretenții de universalitate sau, ca să folosim o sintagmă a lui Albert

Camus, a oricărui absoluturi morale și chiar a moralei în sensul tradițional al termenului [Apud 5, p. 13].

Cu toate acestea, aprecierile lui Waldo se vor dovedi, în cele din urmă, doar parțial adevărate. Deoarece, începând mai ales cu ultimul deceniu al secolului XX, are loc o puternică mișcare în sens invers. *Etica revine în prim-plan*. Apar proiecte grandioase, precum cele vizând **eticile globale**, iar dezbaterile pe probleme etice, cu deosebire cele vizând etica aplicată, iau o amploare fără precedent. Aproape concomitent apar fundații și centre de cercetare în domeniul eticii, precum *Foundation for Global Ethics*, condusă de Hans Kung, sau Center for Global Ethics, în Statele Unite ale Americii, avându-l în frunte pe profesorul Leonard Swidler, și proliferază codurile etice și deontologice, comisiile și comitetele de etică.

Se poate, prin urmare, vorbi, începând cu anii '90, despre o adevărată **renaștere a eticii** (și a interesului pentru problemele morale și etice). Gilles Lipovetsky a sesizat această tendință într-un mod cât se poate de nuanțat. Efectul etic este din ce în ce mai puternic, invadând mass-media, stimulând reflecția filosofică, juridică și deontologică, dând naștere la instituții, aspirații și practici colective inedite. Caritate mediatică, bioetică, acțiuni umanitare, salvarea mediului, impunerea moralei în afaceri, în politică și în mass-media, pretutindeni revitalizarea valorilor și spiritul de responsabilitate sunt invocate ca imperativul numărul unu al epocii: sfera etică a devenit oglinda privilegiată în care se descifrează noul spirit al timpului. Până nu demult, societățile noastre erau electrizate de ideea eliberării individuale și colective, morala fiind asimilată cu fariseismul și cu represiunea burgheză. Această epocă a trecut. „Secolul XXI va fi etic sau nu va fi deloc” [2, p. 17].

Mai mulți factori trebuie luați aici în considerare. Primul factor este criza profundă pe care o traversează lumea în care trăim. Cum se afirma în Declarația pentru o Etică Globală, adoptată de Parlamentul Religiilor Lumii, în anul 1993, la Chicago: Lumea este în agonie. Agonia este într-atât de cuprinzătoare și de penetrantă, încât suntem obligați să-i dezvăluim toate manifestările, subliniind astfel profunzimea crizei în care se află lumea.

Al doilea factor îl reprezintă resurgența religiei la scară planetară. Cum inspirat se exprima Gilles Keppel: Dumnezeu își ia revanșa. După ce, la finele secolului al XIX-lea și începutul celui următor, Nietzsche decretase moartea lui Dumnezeu (prin celebra afirmație:

Dumnezeu e mort), astăzi asistăm la o evidentă tendință în sens contrar, o mișcare sesizată, de altfel, de numeroși autori de prim-plan, printre care Samuel Huntington și alții. Un alt factor ține de experiența însăși, de viața reală cu numeroasele ei probleme și aspecte: de la cele vizând guvernanta globală sau ocrotirea mediului înconjurător și până la cele vizând comportamentul față de semenii în cele mai diverse circumstanțe: politice, de afaceri etc. Cu alte cuvinte, viața însăși presează, prin numeroasele și dificilele probleme pe care le pune, ca etica să fie recunoscută și luată în considerare. Experiența actuală ne arată destul de limpede că cele mai multe dintre problemele cu care se confruntă lumea noastră nu pot fi rezolvate fără a face recurs la etică. Astfel încât, dacă admitem, în sens generic, că lumea în care trăim are o problemă economică, o problemă politică, o problemă ecologică, o problemă de securitate globală [1].

Se poate spune, prin urmare, că timpurile pe care le trăim ne obligă, într-un fel, **să revenim la fundamente**. Fundamente pe care lumea actuală încearcă să le redescopere în plan spiritual și moral. În aceste condiții, într-adevăr, *etica a devenit marea afacere a vremurilor noastre*. Ea a fost ilustrată, în ultimul timp, printr-o creștere a interesului mass-media pentru problemele de etică, prin crearea a numeroase structuri și asociații având ca obiectiv etica, prin asumarea de către comisii specializate ale ONU a problemelor etice globale etc. [5, p. 14-16].

În aceste cadre, întrebarea kantiană privind „condițiile de posibilitate ale judecării morale” capătă dimensiuni noi. Și suntem azi la fel de ezitanți atunci când propunem soluții de vreme ce nu am convenit condițiile în care integritatea intelectuală devine un concept cu intensiune precisă. Mai clar formulat e necesar să stabilim dacă: Etica lucrează ca un standard pur de conștiință sau un standard tehnic de comportament dezirabil (cu funcția de *social problems solving*); Putem acționa (și dacă da, atunci cum) în așa fel încât deciziile morale să delegitimeze orice interes hedonist (a unei încărcături egoist-partizane) [6].

Chiar dacă am prefera să privim mai detășat lucrurile, suntem cu toții parte a unui exercițiu de pe urma căruia destui oameni (care ar fi ales altfel) trebuie uneori să accepte decizii pe care le socotesc profund nedrepte. Un întreg portofoliu cutumiar de pretenții „legitimează” deciziile în forță și fabrică imunități prin recurs la expunere democratică. Un șef are întotdeauna dreptate, dar numai atâta vreme cât găsește

destule slugi care să fie în lipsa oricărui discernământ, de acord cu el. A avea dreptate prin consens creează un avantaj pe care nici un calcul logic nu-l poate surmonta: dacă democrația are mereu dreptate, pentru ce ar obiecta cineva împotriva unei îndreptări obținute pe căi democratice.

Recursul la rațiuni etice e întotdeauna problematic: va trebui să admitem că Bertrand Russel avea suficiente temeuri practice să constate că „oricâte argumente i-ar furniza (omului n.m.) rațiunea, ea nu instituie un embargo asupra fericirii; mai mult chiar, eu cred că cei care cu toată sinceritatea așează suferințele lor pe seama viziunilor despre univers pun carul înaintea boilor.” Tactica folosită aici nu e o descoperire a epocii moderne: multe războaie purtate de dragul celei mai mari fericiri pentru cel mai mare număr de oameni au avut darul să convingă „poporul” că puțină „inginerie socială” e un ingredient necesar oricărei „lumi mai bune”.

Fără a introduce într-o ecuație compactă libertatea, contractul social și etica, teoriile anarho-libertariene recunosc dificultățile pe care le presupune încercarea de a deriva comandamente morale pe baza unor calcule (presupoziții) privind o anumită necesitate istorică. Prin urmare orice dezbatere principială care să reazeze non-conflictual pornirea omenească de a trăi bine și idealul social de a trăi așa cum se cuvine rămâne la dispoziția unei gândiri „indisciplinate”. Integritatea ori lipsa de integritate intelectuală implică un plasament adecvat în raport cu o paradigmă pe care am pariat axiomatic. Asta înseamnă că, atunci când rostesc cuvântul Bine, mă aflu deja într-un mod determinat de înțelegere a lumii. Numai în interiorul unui astfel de plasament devine posibil dialogul.

Alegerile etice produc efecte care exced orizontul abstract al consecinței logice. Faptul că decizii impecabil fundate în ordinea rațiunii nu i-au făcut pe oameni să trăiască mai bine explică tendința comună de a „preda” bunului simț decizii cu urmări ireversibile. Oamenii care plătesc taxe și urmăresc în presă debateri politizate nu sunt filosofi. Dacă și-au pierdut respectul pentru politică, ei nu au încetat nici o clipă să judece și pentru nici unul dintre ei bunul simț nu a secat. Desigur, bunul simț nu deține ultimul cuvânt în etică sau în orice alt domeniu, însă are, așa cum afirma J.L. Austin despre limbajul comun, primul cuvânt: „ar trebui analizat înainte să fie aruncat la gunoi.” Mulți oameni (unii cu un *background* cultural remarcabil) și-au reprimat treptat tendința de angajament civic plecând de la constatarea că integritatea

metodică poate fi privită ca factor de vulnerabilitate socială. La nivelul vieții publice acest lucru are consecințe imediate.

Oamenii prezumă prin generalizare inconsistența morală a spațiului public (locul politic prin excelență) și, din rațiuni de aliniere și eficiență nu mai califică nici acțiunile persoanei private în perspectiva unor criterii morale „tari”. Tolerant până la descompunere omul dezbinat lăuntric (Bertrand Russel) e progenitura raportului deteriorat între vorbărie (dominantă în câmpul politicii) și adevăr.

Orice reconstrucție pragmatică a eticii impune părăsirea interogației privind fundamentele morale ale acțiunii – ea trebuie să livreze mai înainte o analiză funcțională a felului în care practicile social-politice curente se repercutează asupra ideilor care hrănesc „conștiința curată”. E perfect plauzibil ca ceea ce numim „conștiință curată” să fie, indiferent cât de simplă poate fi o concepție despre viață, o conștiință filosofică. Nu avem deocamdată o analiză temeinică a modului în care funcționează această conștiință și cum se reflectă efectiv conținutul ei în câmpul acțiunii sociale.

Noi vedem bine că influențele „pedagogiei morale de sistem” care formalizează alegerea unui om nu sunt niciodată destul de puternice pentru a garanta o moralitate complet neutră din punct de vedere al individului dominat de interese și scopuri subiective. Poate că e prematur să deducem de aici faptul că „ne aflăm într-o fază primitivă a evoluției noastre morale”. Ar fi mai modest sub raport epistemic, dar mai întemeiat să constatăm că ne putem aștepta ca oamenii să nu ia în serios reguli de conduită morală și criterii de integritate ale căror rațiuni practice nu le pot afla odată ce coboară în stradă [6].

**Factorii** care îi fac pe oameni să își pună **probleme etice** la nivelul vieții profesionale, civice, politice sunt, în principal următorii:

- 1. Rezistența individuală.** Normele morale sunt restrictive și vin de multe ori în contrast cu dorințele personale. O problemă derivată de aici este dacă norma însăși nu trebuie schimbată astfel încât să poată să fie respectată de către cei mai mulți oameni.
- 2. Conflictul de roluri.** Suntem rude, vecini, prieteni, profesioniști sau chiar manageri publici. Uneori rolurile noastre intră în conflict: cariera cu viața privată, statutul profesional cu dorințele celor apropiați. În cazurile amintite trebuie să stabilim ce primează clar în diferite situații.

- 3. Alegerea între moduri de viață.** Acest tip de alegere este valabil în societățile deschise. În cele închise (totalitare, autoritare, hipertradiționaliste) modul de viață este prescris normativ de către cei care dețin monopolul pe autoritatea morală. Dilemele morale ale alegerii modurilor de viață alternative sunt legate de situațiile în care ne putem asuma responsabilitatea. Prin urmare, acestea sunt posibile în societățile în care avem acces la informație și nu ne sunt îngrădite libertățile personale.
- 4. Schimbările sociale.** Comunitățile secolului XXI, ca și cele ale secolului trecut, sunt deosebit de dinamice. De fiecare dată, normele și valorile se schimbă dramatic. Inclusiv în interiorul fiecărei societăți coexistă comunități foarte diferite ca obiceiuri, norme și valori.
- 5. Pluralismul social.** Societatea închisă (totalitară, autoritară) este monistă. Ea este dominată de un centru de autoritate unic și atotcuprinzător din punct de vedere normativ. Acel centru stabilește felul în care oamenii trebuie să trăiască, scopurile pe care trebuie să le urmărească. În societățile pluraliste influențele vin în mod legitim din partea multor factori: familia, grupurile de interese, comunitatea locală, cultura tradițională, sfera politică. Persoanele au de ales ce este mai bine pentru ele și ceea ce este mai justificat să urmeze ca principii și moduri de viață.
- 6. Responsabilitatea pentru standarde.** Oamenii

nu sunt doar supușii principiilor și normelor, nu doar acceptă o morală ci o și chestionează: dacă și de ce este bună, cum poate să fie schimbată astfel încât să fie mai concordantă cu interesele lor, cu simțul dreptății și intuiția binelui. Cu alte cuvinte, ei sunt și **subiect** (creatori de norme), nu doar **obiect al normelor** (supuși normelor sau vizați de norme).

- 7. Standardele trebuie să fie drepte.** Oamenii tind spre acele norme care au obiectivitate, sunt, cu alte cuvinte, general acceptate de către comunitate. În funcție de acestea își formulează aspirațiile. Ei sunt pe de-o parte liberi, pe de altă parte vor să fie acceptați, respectați, să-și întărească stima de sine (*adaptare după McInerney & Rainbolt, 1994, p. 1-3*) [3, p. 15].

Polemica eticii pornește de fapt de la premisa că binele și răul individual nu coincid în mare măsură cu binele și răul general. Adică, mai pe scurt, dacă pentru individ e ideal să-și satisfacă toate nevoile depunând cât mai puțin efort, pentru societate ideal e să favorizeze și să facă accesibil acest ideal individual pentru cât mai mulți membri ai societății. Iar această sarcină cere consum individual de resurse, ceea ce e firesc că individul, orientat spre idealul individual, tinde să nu accepte. Prin urmare, ca să convingă individul să accepte faptul că trebuie să depună efort, pentru ca societatea să prospere, a luat naștere instituția.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Kung H. (coord.) *Yes to a Global Ethic*. New York, Londra, 1996;
2. Lipovetsky G. *Amurgul datoriei*. București, Editura Babel, 1996;
3. Miroiu M., Blebea N. *Introducere în etica profesională*. București, Trei Publishing House, 2001;
4. Palade A. *Moralitatea în lumea indiferenței*. Ziarul Lumina, 19 martie 2010;
5. Singer P. *Tratat de etică*. Iași, Polirom, 2006;
6. Borza S. *Ethica ordine democraticae disputavit (sau cum se vede integritatea intelectuală prin geamul de la frizerie)*. Disponibil la: <http://www.contributors.ro/cultura/ethica-ordine-democraticae-disputavit-sau-cum-se-vede-integritatea-intelectuala-prin-geamul-de-la-frizerie/> (vizitat 11.09.2012).

.....●

**Recenzenți:** Aglaida BOLBOCEANU,  
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE.  
Viorica ANDRIȚCHI,  
doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE.

## EDUCAȚIA TIMPURIE – OPORTUNITATE ȘI NECESITATE A DEZVOLTĂRII GLOBALE A COPILULUI

**Rezumat.** Publicația reflectă principalele idei, valori, concepte privind educația timpurie din perspectiva sporirii calității serviciilor educaționale și a accesului către acestea. Abordarea științifică a personalității copilului, în cadrul procesului de educație timpurie, necesită familiarizarea acestui fenomen multiaspectual corelat dintre domeniile, activitățile și abilitățile de viață ale personalității copilului. O succintă analiză este expusă în baza standardelor și curricula privind componentele de realizare a procesului de educație timpurie, se constată necesitățile lui de implementare din perspectiva „noii” paradigme de învățare a copilului.

**Cuvinte-cheie:** educație timpurie, dezvoltare globală, curriculum de educație timpurie, standarde de învățare și dezvoltare, „noua” paradigmă a învățării.

„Copilăria e taina dezvoltării viitorului”  
(Grigore Vieru)

Viața copilului se deschide ca o floare în frumusețea ei ascunsă și puterea căruia trebuie să fie întotdeauna amintită. Educația are menirea de a acoperi toate aspectele individuale ale copilului.

Fiecare **copil** merită să aibă un început bun în viață. În primii ani, dezvoltarea lui (fizică, intelectuală și afectivă) are un ritm rapid și este dependentă atât de condițiile în care trăiește, de experiențele pe care le are, cât și de părinții/adulții care îl îngrijesc.

De aceea, **educația timpurie** nu este doar o pregătire pentru școală, ci o pregătire pentru viață în general. Copilul învață și se dezvoltă prin propria descoperire a lumii (prin valorile spirituale / materiale și sociale) și, pas cu pas, a locului său în cadrul acesteia.

### 1. Coordonatele valorice ale educației timpurii

Una din temele specifice de educație pentru politicile UNESCO și UNICEF este *dezvoltarea și protecția micii copilării* încă de la naștere, iar în timpul copilăriei mici se pun bazele dezvoltării fizice și psihice. Prin conceptul de *educație timpurie* se înțelege abordarea pedagogică ce acoperă intervalul de viață de la naștere la 6/7 ani, momentul intrării copilului în școală și, totodată, momentul când se petrec importante transformări în registrul dezvoltării copilului.

În acest sens, atestăm următoarele argumente, conform documentelor de politici educaționale:

▪ *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, stipulează câteva

obiective importante: „extinderea accesului la educație timpurie de calitate, astfel încât să fie asigurată sporirea ratei de includere în educația preșcolară a copiilor de 3-6 ani” (*obiectiv specific 1.1*); „asigurarea unei educații timpurii centrate pe copil și a tranziției de succes către școală” (*obiectiv specific 2.1*); „asigurarea educației parentale eficiente în vederea îmbunătățirii practicilor de îngrijire și educație a copiilor” (*obiectiv specific 7.3*) [11].

- *Codul Educației* (Articolele 20, 23, 24, 25), Educația timpurie include două cicluri [6]:
  - a) educația antepreșcolară, pentru copiii cu vârsta de la 0-3 ani;
  - b) învățământ preșcolar, pentru copiii cu vârsta de la 3-6 (7) ani (Articolul 23 (2)).
- *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani* [17].
- *Regulamentul referitor la evidența și instituționalizarea copiilor de vârstă 0-7 ani din districtele școlare arondate instituțiilor publice de învățământ preșcolar* [16].

Semnificația conceptului de *educație timpurie* este utilizat în două sensuri [20, p. 5]:

- începerea *educației cât mai devreme*, acest sens este în genere legat fie de înțelegerea și pregătirea pentru exercitarea de către părinți și persoanele care îngrijesc copilul mic, a unui rol cât mai adecvat în educația lui, fie de intrarea mai devreme în grădiniță a copiilor (încă de la 2 ani);
- *educația copilului mic este un domeniu prioritar și necesar de a fi abordat într-o viziune multi-*

*disciplinară*, se referă la înțelegerea utilizării conceptelor precum: îngrijire, dezvoltare, nutriție, sănătate, stimulare, achiziții fundamentale, îngrijirea copilului în mica copilărie, educație și îngrijire pentru dezvoltare, îngrijire pentru dezvoltare.

În accepțiunea *educației timpurii* cu referire la învățarea și dezvoltarea copilului „din leagănul copilăriei până la școală” sau timpul „celor șapte ani de acasă” constituie o abordare holistică, multidisciplinară și complexă ceea ce actualmente poate produce o schimbare majoră în practicile tradiționale de îngrijire, creștere și educare a copilului.

Valoarea *educației timpurii* constituie un prilej necesar pentru evidențierea *dezvoltării globale a personalității copilului*, ceea ce presupune un proces dinamic pentru toate activitățile din perioada copilăriei desemnate prin „abordarea holistică a dezvoltării copilului” [17] – implicând domeniile de dezvoltare; „perspectiva integrată asupra serviciilor destinate copiilor” – servicii de educație, de asistență socială și protecție, sănătate [14, p. 36], „educație centrată pe copil” [10], „educație pentru toți” [18].

În acest context, identificăm cele mai importante **principii ale educației timpurii** pentru că fiecare copil este unic, cu nevoile, trebuințele, particularitățile sale specifice și are dreptul la educație:

- ◆ Educația trebuie să țină cont de *individualitatea fiecărui copil*, de aceea educația timpurie se referă la fiecare copil în parte, și nu la educația „copiilor”; este imperativă respectarea nevoilor copiilor: a) de bază: îngrijire, cunoaștere, hrană; b) afective: dragoste, securitate afectivă, întărire pozitivă a acțiunilor; c) de acțiune: joc liber ales.
- ◆ *Educația este continuă*, ea începe din primele momente ale vieții și durează pe tot parcursul acesteia; în centrul actului educativ trebuie să fie copilul cu cerințele sale individuale; printr-un echilibru permanent între activitățile cognitive, acționale și de relaționare socială, afective și cele de dezvoltare psihomotorie și a limbajului.
- ◆ *Dezvoltarea copilului* începe din momentul concepției, se află în dependență cu mediul și în strânsă legătură cu mediul înconjurător și cu sine însuși; copiii se nasc cu potențialități virtuale de dezvoltare, învățare, comunicare, pe care numai stimularea și orientarea pozitivă le vor transforma în capacități.
- ◆ *Învățarea este fundamentală în dezvoltarea socială, fizică, intelectuală, emoțională, spirituală etc.*; cerințele copilului față de educație pot fi satisfăcute dacă activitatea educativă începe cu cunoașterea lor.
- ◆ *Jocul în educația timpurie* reprezintă forma specifică de activitate a copilului, de aceea învățarea depinde de această vârstă de joc; dezvoltarea copilului este dependentă de ocaziile pe care le oferă jocul – asigură dezvoltarea prin jocul liber ales – în concordanță cu nevoile și cerințele educative ale copilului, oferind copiilor ocazii de joc și dându-le posibilitatea de a alege liber jocurile și jucăriile, se deschide motivația intrinsecă pentru activitate și asumarea deciziilor și responsabilităților.
- ◆ *Amenajarea mediului educațional* prin arii sau domenii de activitate și joc constituie o formă optimă de realizare a alegerilor timpurii și a ocaziilor de experimentare; domeniile de stimulare sunt o expresie de curriculum creativ; o nouă manieră de organizare a spațiului educativ în care se desfășoară jocul cu elemente instructive; ele nu se confundă cu activitățile liber alese, organizate în momentele de „pauză” a procesului educativ. Grădinița este mediul ideal de conducere indirectă a dezvoltării personalității copiilor prin oferirea ocaziilor de explorare și relaționare prin joc și, astfel, de dezvoltare a personalității ca parte componentă a educației timpurii [20].

*Educația timpurie*, pe care o percepem azi ca având intrinsec legătură cu îngrijirea, protecția și asigurarea sănătății copilului mic, din punct de vedere *pedagogic și psihologic* cuprinde mai multe domenii sau componente de aplicație, printre care identificăm:

- Educația prenatală a familiei;
- Educația copilului mic (0-1 an);
- Educația și consilierea părinților și familiei în general;
- Educația copilului între 1-3 ani;
- Educația preșcolară;
- Educația educatorilor și personalului auxiliar din instituțiile de educație timpurie pentru vârstele mici ale copiilor;
- Educația comunității;



- Educația pentru sănătate și educația nutriției, ca parte a educației pentru sănătate;
- Educația preventivă, pentru eliminarea riscurilor din copilărie;
- Educația prevenirii și remedierii dificultăților instrumentale și intervenția timpurie;
- Educația pentru comunicare și stimularea dezvoltării limbajului;
- Educația prosocială și educația pentru participare socială și construcția identității socio-culturale;
- Educația prin joc;
- Educația religioasă;
- Educația incluzivă;
- Educația pentru timp liber.

Experiența de peste hotare prezintă abordarea holistică a dezvoltării copilului, reflectată în complexitate prin tratarea conceptului de *educație timpurie* [13, p. 11]. Actualmente, acest concept este promovat și aprobat în *Codul Educației al Republicii Moldova* și alte documente de politici educaționale.

Conceptul de „dezvoltare globală a copilului” influențează în mod direct modul de organizare a educației din grădiniță, știut fiind că toate experiențele copilului sunt surse de învățare, care accelerează dezvoltarea în diverse domenii. Structurarea reperelor pe domenii de dezvoltare are scopul de a surprinde specificul fiecăruia dintre domenii și să urmărească dezvoltarea globală a copilului, deoarece învățarea la copiii mici se realizează holistic, pentru că implică toate domeniile de dezvoltare a copilului [7, p. 156].

Finalitățile educației timpurii pun în valoare importanța a cinci domenii de dezvoltare a personalității copilului, care sunt descrise în *Tabelul 1*. În acest scop, domeniile de dezvoltare acoperă nevoile dezvoltării complexe a copiilor.

Fiecare *domeniu de dezvoltare* reprezintă expresia valorilor și a modului în care ne formulăm așteptările / *abilitățile de viață* privind personalitatea copilului în viitor. Valorile ce stau la baza constituirii domeniilor de dezvoltare sunt enunțate după cum urmează: „unicitatea copilului/diversitate, dezvoltare pleneră, bunăstare, sănătate, interculturalitate, autocontrol, respect de sine și față de semenii, independență, demnitate, identitate, creativitate, responsabilitate, ordine interioară, grija față de mediu, solidaritate față de comunitate” [12, p. 9].

*Standardele (S) de învățare și dezvoltare* pot fi transpuse în activități educaționale tipizate „pentru a crea un sistem global, comun, de referință în educația timpurie”, prin care *copilul ar trebui să devină un viitor cetățean activ în societatea bazată pe cunoaștere (Tabelul 1)*.

Totodată, conceptul de „dezvoltare globală a copilului” accentuează importanța domeniilor de dezvoltare a personalității copilului în educația timpurie, fiind în vizorul multor cercetători consacrați [Apud 9, p. 10-14].

J. Piaget a elaborat un model funcțional al dezvoltării inteligenței: stadiile dezvoltării copilului și interacțiunile subiectului cu mediul, acesta își construiește cunoașterea și se dezvoltă în procesul adaptării la mediu.

Unele cercetări privind dezvoltarea copilului actualizează acest proces destul de complex prin stabilirea relației dintre *socializare* și *educație*, de exemplu: „creatorul esențial” al copilului este calea dezvoltării ulterioare în procesul de inițiere în cultură, argumentează savantul rus L. Vâgotski [Apud 2, p. 20]. În acest sens, este utilă și sintagma consacrată a acestui savant: „zona proximei dezvoltări”, definită ca distanța dintre dezvoltarea actuală și dezvoltarea potențială, care poate fi realizată cu sprijin.

**Tabelul 1. Corelația dintre domeniile, activitățile și abilitățile de viață ale personalității copilului**

Domenii de dezvoltare	Activități educaționale „concepute pentru a crea un sistem global, comun, de referință în educația timpurie” [17, p. 5]	Așteptări / Abilități de viață privind copilul în viitor
<b>A. Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei</b>	➤ Cultura fizică;	Alegerea stilului de viață sănătos;
	➤ Educația pentru sănătate;	Managementul stresului;
	➤ Igiena personală.	Profilaxia maladiilor;
	Standardele de la 1 la 7 (p. 12-25)	Siguranța/securitatea personală.

<p><b>B. Dezvoltarea socio-emoțională</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Socializarea copilului [3];</li> <li>➤ Educația pentru familie;</li> <li>➤ Timpul liber al copilului.</li> </ul> <p>Standardele de la 1 la 11 (p. 28-49)</p>	<p>Abilități intrapersonale: autocunoașterea și gestionarea emoțiilor; Abilități intrapersonale: comunicarea și relaționarea; Integrare socială.</p>
<p><b>C. Dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Învățarea creativă prin joc [15];</li> <li>➤ Elemente artistice și estetice;</li> <li>➤ „Digikids” sau TIC-ul preșcolarului [5].</li> </ul> <p>Standardele de la 1 la 4 (p. 52-59)</p>	<p>A învăța să învețe; Luarea deciziilor; Rezolvarea de probleme creative; Gândire critică și estetică; Artistism; Planificarea/organizarea.</p>
<p><b>D. Dezvoltarea limbajului și a comunicării premiselor citit-scris</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comunicarea verbală / nonverbală;</li> <li>➤ Limbajul artistic;</li> <li>➤ Premisele citirii și scrierii;</li> <li>➤ Literatura în imagini.</li> </ul> <p>Standardele de la 1 la 11 (p. 62-84)</p>	<p>Comunicarea; Soluționarea conflictelor; Empatia; Împărtășirea; Leadership; Grija față de ceilalți.</p>
<p><b>E. Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cunoașterea mediului înconjurător;</li> <li>➤ Rezolvarea de situații-probleme logice;</li> <li>➤ Elemente ale activității matematice.</li> </ul> <p>Standardele de la 1 la 13 (p. 86-111)</p>	<p>Încredere în sine; Caracter; (Auto)Motivare; Responsabilitate și disciplină personală.</p>

Conform teoriei lui E. Erikson dezvoltarea e un proces de integrare a factorilor biologici individuali cu factorii de educație și cei socioculturali. Potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței, traversând cele opt stadii polare.

J. Dewey susține importanța experienței ca o componentă vitală în dezvoltarea individului. Principii ca „să se învețe făcând” sau „școala este însăși viața” stau la baza teoriei sale despre educație și rolul învățământului într-o societate democratică.

După Gardner, „inteligențele multiple” dezvoltă valoarea potențială a personalității copilului în ipostaza sa de a se cunoaște „în devenirea sa de a fi omul creativ”. Aceste inteligențe sunt multidimensionale și reprezintă seturi de abilități, talente, deprinderi mentale, pe care le posedă, în anumite grade, orice om tipic dezvoltat.

Abordarea științifică a personalității copilului în organizarea/realizarea procesului de învățare și dezvoltare în cadrul educației timpurii, necesită familiarizarea acestui fenomen educațional sub toate aspectele: fizic (biologică), cognitiv (intelectual), comportamental (psihosocial) [3, p. 11-13]. Astfel, concluzionăm prin ideea că *un cadru didactic, care are la dispoziție un complex de documente curriculare explicite și este pregătit să înfăptuiască transpunerea lui didactică, va fi apt și va dori să valorifice orice posibilitate de dezvoltare a copiilor* [4, p. 2-6].

## 2. Accente „noi” de perfecționare a curriculumului dezvoltat pentru educația timpurie

În Republica Moldova, necesitatea unui curriculum renovat pentru instituțiile de educație timpurie s-a impus în ultimul deceniu. În consecința acestei situații a fost stabilită neconcordanța dintre „Curriculumul

Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova” [8] și „Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani” [17].

Conform studiului analitic privind situația *educației timpurii în Republica Moldova*, cercetătorii au constatat problema „stabilirii corespondenței insuficiente dintre Curriculumul de educație timpurie [8] și Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de 0-7ani [17] care argumentează necesitatea reconceptualizării curriculumului pentru educația timpurie, pentru a oferi un spațiu cât mai adecvat pentru realizarea unei educații cu adevărat centrate pe copil, favorizând astfel dezvoltarea lui holistică și asigurarea unui debut școlar de succes. Se reliefează nevoia abordării curricula din perspectiva dezvoltării integrale a copilului, care vizează cuprinderea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării lui, în conformitate cu particularitățile sale de vârstă și individuale” [19, p. 31-32].

În general, modificarea politicilor educaționale are loc datorită schimbării nevoilor societății și constă în redefinirea idealului educațional, a personalității dezirabile în societate la un moment dat. Astfel, a fost elaborat pentru prima dată documentul numit *Curriculumul Național pentru Educația Timpurie* [1], ceea ce oferă un posibil echilibru optim dintre nevoile reale ale dezvoltării personalității copilului și valorile societății actuale.

Din perspectiva „noii paradigme a învățării” [13,p.19] este necesar să evidențiem importanța axiomelor pedagogice privind calitatea și eficiența procesului de educație timpurie analizate în ambele documente [1; 8], după următoarele criterii:

- *Promovarea și practicarea unei educații centrate pe copil și pe dezvoltarea globală:* ambele curricula promovează practicarea educației centrate pe copil, dar „Curriculumul Național pentru educație timpurie” actualizează conceptul „dezvoltarea globală a copilului”, care este axat pe domeniile de dezvoltare a copilului; pe când „Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova” este conceptualizat pe arii curriculare.
- *Adecvarea întregului proces educațional la particularitățile de vârstă și individuale:* „Curriculu-

mul Național pentru Educația Timpurie” recunoaște individualitatea fiecărui copil de la naștere până la vârsta de școlarizare (6/7 ani), pe când „Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova” recunoaște vârsta copilului de la 1-7 ani.

- *Promovarea și aplicarea principiilor incluziunii sociale* sunt descrise în „principiul doi” (la pagina 9) și în componenta „metodologiei de organizare a învățării eficiente” din „Curriculum Național pentru Educația Timpurie”; însă în „Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova” se constată lipsa acestui concept.
- *Asigurarea stării de bine a copilului în perioada educației timpurii* este condiția obținerii performanțelor și dezvoltării personalității autonome și creative în prezentul „Curriculum Național pentru educație timpurie”; însă în „Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova” se constată lipsa acestui deziderat.
- *Valorificarea transpunerii didactice* în „Curriculumul Național pentru educație timpurie” asigură un cadru optim de dezvoltare pentru fiecare copil, un proces educațional eficient prin „dezvoltarea holistică, învățarea activă, experiențială, semnificativă, comunicarea eficientă, mediul dezvoltativ și prietenos” argumentate din perspectivă biunivocă: copil-adult; ceea ce în „Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova” lipsește.
- *Centrarea demersurilor educaționale pe nevoile familiei, în scopul creării unui parteneriat, incluzând participarea părinților la organizarea și desfășurarea activităților, este evidentă în ambele documente, doar că în „Curriculumul Național pentru educație timpurie” parteneriatul cu familia constituie un pilon al metodologiei organizării învățării eficiente în educația timpurie.*
- *Respectarea coerenței și a continuității dintre finalitățile formării-dezvoltării copilului în instituția de educație timpurie – școală și învățare pe parcursul vieții* este evidențiată coerent prin „finalitățile educației timpurii”, ceea ce reprezintă orientările valorice fundamentale elaborate la nivel de politică a educației în cadrul „Curriculumului

Național pentru educație timpurie”; însă în „Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova” continuitatea există doar la nivel de „obiective educaționale” care sunt distribuite convențional pe arii curriculare, pentru a accentua importanța unor acțiuni, informații, aspecte ale dezvoltării.

- *Racordarea Standardelor de învățare și dezvoltare la Curriculumul Național pentru educație timpurie* la „Standardele de învățare și dezvoltare de la naștere până la vârsta de 6/7 ani” – elaborate pentru a crea un sistem global, comun, de referință în educația timpurie a copilului, însă în „Curriculumul Educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în R. Moldova” se constată lipsa de congruență dintre curriculum și standarde, ceea ce contravine dezvoltării libere, integrale și armonioase a personalității copilului, în funcție de ritmul său individual.

Idei oportune privind creșterea copilului în egalitate și libertate după propriul său ritm de învățare și dezvoltare se înscrie în „noul” proiect al Curriculumului Național pentru Educația Timpurie, un document care reflectă exigențele timpului atât la nivel internațional, cât și național privind învățarea și dezvoltarea copilului încă de la naștere până la debutul școlar. Totodată, realizarea unui astfel de program de educație timpurie în creșele, grădinițele-școli, familii din Republica Moldova necesită un parteneriat educativ

relevant cu instituțiile din comunitate care au un rol esențial în viața copilului:

- ◆ **Biserica** – valorile moral-religioase sunt un punct important de reper în educația morală și comunitară a copilului;
- ◆ **Poliția** – educația preventivă, precum și cultivarea comportamentelor prosociale și sociale;
- ◆ **Organizațiile nonguvernamentale**, ca formă de participare la viața societății și de promovare a voluntariatului, precum și a altor activități în favoarea rezolvării problemelor sociale;
- ◆ Întreprinderile economice care acordă suport financiar creșei, grădiniței, școlii sau anumitor copii (burse și ajutoare);
- ◆ **Instituțiile sanitare**, care constituie un partener necesar pentru promovarea sănătății și prevenirea îmbolnăvirilor, pentru toți membrii comunității și la care familia face cel mai des apel;
- ◆ **Mass-media** și comunicarea în masă, ca sprijin pentru programele educative, de promovare a ideilor noi, a inovațiilor și reformei, dar și a unor percepții, imagini și idei în sensul valorilor educaționale.

Așadar, calitatea unui program de educație timpurie va deveni eficientă dacă își propune asigurarea individualizării și globalizării învățării copilului încă de la primele momente ale existenței sale, cu implicarea tuturor agenților educaționali care contribuie la creșterea și dezvoltarea lui optimă.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Cadrul de referință și Curriculum pentru educația timpurie*. ME, 2015. Disponibil la: [www.particip.gov.md](http://www.particip.gov.md);
2. Cemortan S. (coord.), Paladi O. (coord.) et al. *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015;
3. Cemortan S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015;
4. Chicu V. *Înțelegerea împărtășită a calității – oportunitate pentru asigurarea calității*. In: *Didactica Pro...*, nr. 1(95), 2016, p. 2-6;
5. Clichici V. *Tendențe de perfecționare a metodologiei didactice în educația timpurie*. In: Institutul de Științe ale Educației: Istorie, Performanțe, Personalități: Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrate aniversării a 75 de ani de activitate. Coord. șt. L. Pogolșa et al., Chișinău, IȘE (Tipogr. „Impressum”), 2016, p. 104-106;
6. *Codul Educației*. Ministerul Educației al R. Moldova, 2014. Disponibil la: [www.edu.gov.md](http://www.edu.gov.md)
7. Colceriu L. *Psihopedagogia învățământului preșcolar. Detalierea temelor pentru definitivat*. Programa 2008. Disponibil la: <http://examentitularizare.blogspot.md/2016/11/psihopedagogia-invatamantului-prescolar.html>;

8. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Coord. șt. Bolboceanu A., Cemortan S. et al. Chișinău, Cartier, 2008;
9. Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar: modul general pentru personalul grădiniței. C. Boca (coord.), M. Bucinschi, A. Dulman. București, Educația 2000+, 2009;
10. Guțu Vl. (coord.), Chicu V., Dandara O. et al. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău, CEP USM, 2008;
11. Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 944 din 14.11.2014 pentru aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351 (1014);
12. Ionescu M. (coord. șt.). Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani. București, Vandemonde, 2010;
13. Munteanu C. Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum. Iași, Polirom, 2009;
14. Paige-Smith A., Craft A. *Developing reflective practice in the early years*. New York, O.U.P., 2007;
15. Rafailă E. *Educarea creativității la vârsta preșcolară*. București, Aramis, 2002;
16. Regulamentul referitor la evidența și instituționalizarea copiilor de vârstă 0-7 ani din districtele școlare arondate instituțiilor publice de învățământ preșcolar (aprobat 20 mai 2015, decizia CA nr 2/3, DGETS);
17. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani. Ed. a 2-a. Chișinău, S.n. (Tipogr. „Sirius” SRL), 2013;
18. Strategia națională „Educație pentru toți” pe anii 2004-2015. Hotărârea Guvernului nr. 410 din 04.04.2003. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.04.2003, Nr. 070 (441);
19. Vasian T. et al. *Educația timpurie: sporirea calității și eficienței*. In: *Univers Pedagogic*, nr. 1(49), 2016, p. 28-33;
20. Vrăsmaș E. *Educația timpurie*. București, Arlequin, 2014.

.....●

**Recenzenți:** Valentina PASCARI,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.  
Oxana PALADI,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

## PARTENERIATUL ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE ÎN ASIGURAREA EDUCAȚIEI DE CALITATE

**Rezumat.** În articol sunt descrise modalități de implicare a părinților în activitățile instituției de învățământ; căi eficiente de colaborare cu instituția de învățământ; opiniile părinților referitoare la parteneriatul școală-familie-comunitate; recomandări pentru părinți, cadre didactice care vor conduce la asigurarea educației de calitate și coeziunea socială.

**Cuvinte-cheie:** educație pentru toți, coeziune familială, politici educaționale, programe de parteneriat.

Asigurarea coeziunii sociale pentru oferirea unei educații de calitate, conform Strategiei Educație 2020, Direcția strategică 7 prin asigurarea coeziunii sociale pentru oferirea unei educații de calitate [3, p. 55-57], poate fi desăvârșită în baza parteneriatului școală-familie-comunitate prin valorificarea deplină a următoarelor *dimensiuni*:

- ❖ Responsabilizarea societății pentru asigurarea unei educații de calitate;
- ❖ Sporirea participării elevilor la procesul de luare a deciziilor, inclusiv la elaborarea, implementarea și evaluarea politicilor educaționale;
- ❖ Asigurarea educației parentale eficiente în vederea îmbunătățirii practicilor de îngrijire și educație a copiilor;
- ❖ Promovarea parteneriatelor pentru educație.

*Coeziunea socială* este identificată ca fiind unul dintre obiectivele fundamentale ale Uniunii Europene, fapt asumat prin documentele Comisiei Europene, Consiliului Europei, Băncii Mondiale. Conform definiției Consiliului Europei, coeziunea socială este capacitatea societății de a asigura bunăstarea tuturor membrilor săi, minimizând decalajele de dezvoltare și evitând marginalizarea acestora [4, p. 7-57].

Parteneriatul școală-familie-comunitate reprezintă o problemă actuală importantă, reliefată de diferite documente de politici educaționale la nivel național și internațional, de cercetările în domeniul educației. Literatura de specialitate relevă semnificația implicării părinților în colaborarea cu școala în ceea ce privește dezvoltarea și educația copiilor, dar și avantaje pentru părinți, profesori și comunitate.

În ultimii ani în Republica Moldova s-au utilizat diverse forme, prin care se realizează promovarea parentalității pozitive, având ca scop dezvoltarea abilităților (mai ales prin servicii de informare) și a competențelor parentale (proiecte pilot de educație a părinților). În general, acestea sunt adresate părinților care au copii de vârstă școlară prin serviciile oferite de

personalul medical, educativ sau social.

*Coeziunea familială* reprezintă o primă caracteristică definitorie pentru o familie, considerată ca microgrup. Ea exprimă măsura în care membrii ei sunt dispuși să renunțe la o parte din gratificările, opiniile și conduitele personale, în favoarea grupului ca întreg. În orice microgrup, acțiunile și comportamentele fiecărui membru al familiei are consecințe directe sau indirecte, manifeste sau latente pentru toți ceilalți. Menținerea unității grupului familial solicită ca fiecare membru al familiei să acorde o oarecare prioritate grupului ca întreg, dincolo de dorințele, atitudinile și opiniile proprii. Coeziunea familială depinde de măsura în care grupul familial are obiective unitare, posedă un set de valori și norme care reglează conduita membrilor în conformitate cu grupul, dispune de o conducere unitară în realizarea obiectivelor comune, iar membrii familiei își asumă roluri reciproc gratificate [2, p. 74-106].

### Opiniile părinților referitor la parteneriatul școală-familie-comunitate.

Una dintre cele mai importante abilități ale unui părinte este comunicarea. Buna comunicare dintre părinte și copil reprezintă elementul cheie ce crește respectul de sine al copilului și, totodată, ajută la construirea unei relații armonioase. Analiza datelor relevă că majoritatea părinților chestionați, cel mai frecvent, obișnuiesc să discute cu copilul său despre evenimentele petrecute la școală pe parcursul zilei și despre viitorul său școlar, meseria/profesia dorită. Părinții chestionați au afirmat că și cărțile procurate le discută sau le citește mereu copiilor săi. Ceea ce ține de documentarea suplimentară a părinților pentru a putea să ajute copilul la pregătirea temelor, o mare parte din cei chestionați au menționat că nu au timp pentru a citi sau a se documenta pentru a ajuta copilul la teme pentru acasă (Tabelul 1).

Una dintre funcțiile școlii rezidă în colaborarea cu familia. În acest context, școala informează sistematic

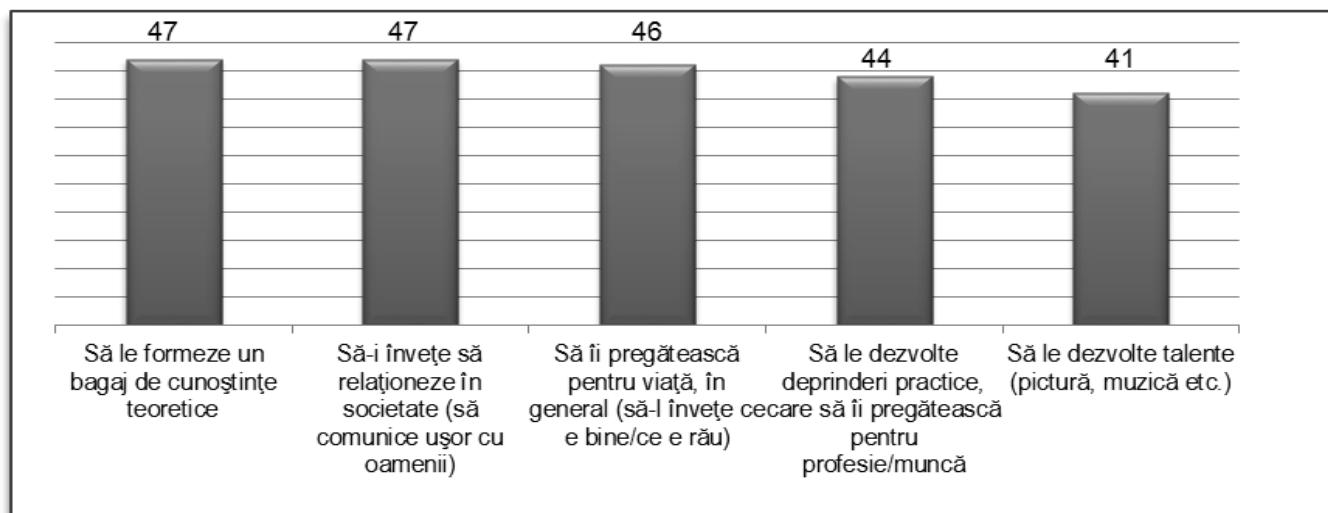


Figura 1. *Ce ar trebui să facă școala pentru copii, în primul rând?*

părinții asupra sarcinilor ce li se dau elevilor și a cerințelor ce se pun în fața lor, precum și asupra activităților și acțiunilor în care sunt implicați elevii.

În Figura 1 sunt prezentate opiniile părinților referitor la ce ar trebui să ofere școala copiilor săi. În viziunea părinților, școala îl ajută pe copil, în următoarele direcții: formarea unor cunoștințe teoretice (47 de părinți); formarea unor abilități pentru relaționarea în societate (47 de părinți); pregătirea pentru viață, în general (să-l învețe ce e bine /ce e rău) (46 de părinți); dezvoltarea deprinderilor practice, în vederea pregătirii pentru profesie/muncă (44 de părinți); dezvoltarea talentelor (*pictură, muzică* etc.) (41 de părinți).

În opinia părinților (Figura 2), atenția cea mai

sporită în școală se acordă educației (48 de părinți); realizării unui învățământ de calitate (42 de părinți); modernizării metodelor de lucru cu elevii (23 de părinți); învățării centrate pe elev (17 părinți); dezvoltării culturii organizaționale (12 părinți); activităților extracurriculare (11 părinți), asigurării unor condiții de lucru potrivite (8 părinți) și modernizării managementului școlar (6 părinți).

Cea mai frecventă modalitate de colaborare cu școala sunt ședințele semestriale ale părinților (30 de părinți); după care urmează convorbirea telefonică (17 părinți); consultațiile (13 părinți). Doar 1 părinte a indicat și schimbul de scrisori drept formă de colaborare cu școala (Figura 3).

Tabelul 1. *Cât de frecvent dumneavoastră, soțul/soția sau un alt membru al familiei obișnuiți să:*

	Foarte des	Des	Rar	Foarte rar	Nu știu / Nu răspund
<i>discutați cu copilul despre evenimentele petrecute în timpul zilei la școală?</i>	35	18			
<i>discutați cu copilul despre colegii/prietenii acestuia?</i>	28	22	3		
<i>îi procurați materiale didactice solicitate la școală?</i>	26	22	5		
<i>îi recomandați/cumpărați cărți/lecturi importante?</i>	19	25	9		
<i>discutați cu copilul despre viitorul său școlar și despre meseria/profesie dorită?</i>	34	13	6		
<i>ajutați copilul să-și facă temele?</i>	17	24	8	2	2
<i>citiți/ vă documentați suplimentar pentru a vă putea ajuta copilul la pregătirea temelor?</i>	8	25	17		3
<i>solicitați ajutorul copilului pentru treburile din gospodărie sau din afara acesteia (agricultură, serviciu)?</i>	5	22	22	4	

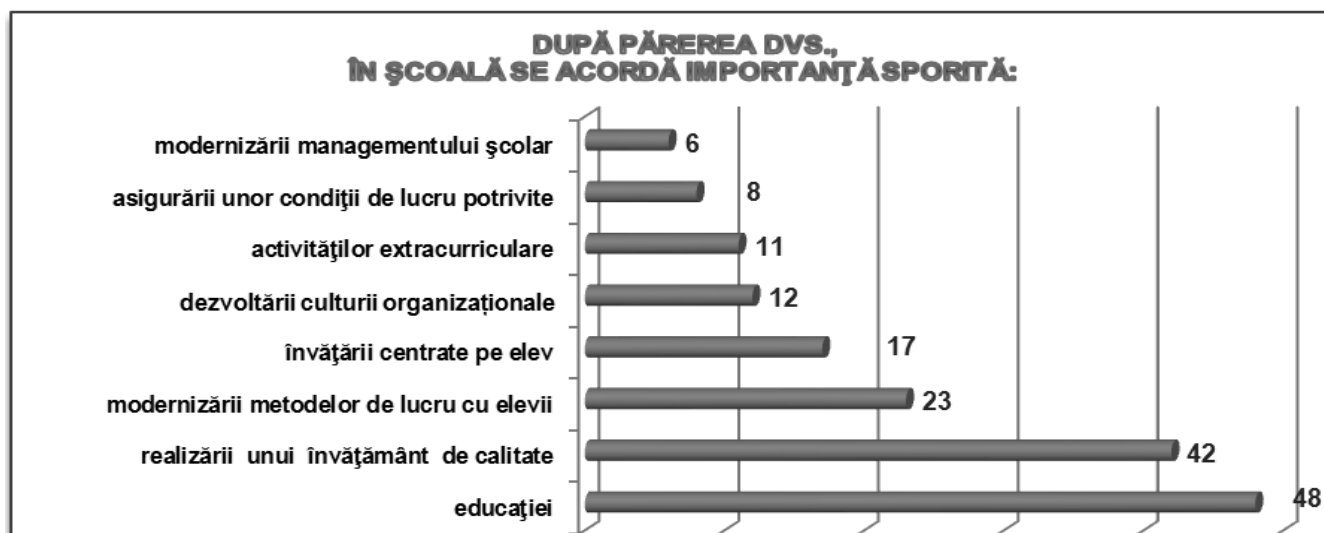


Figura 2. După părerea Dvs., în școală se acordă importanță sporită...

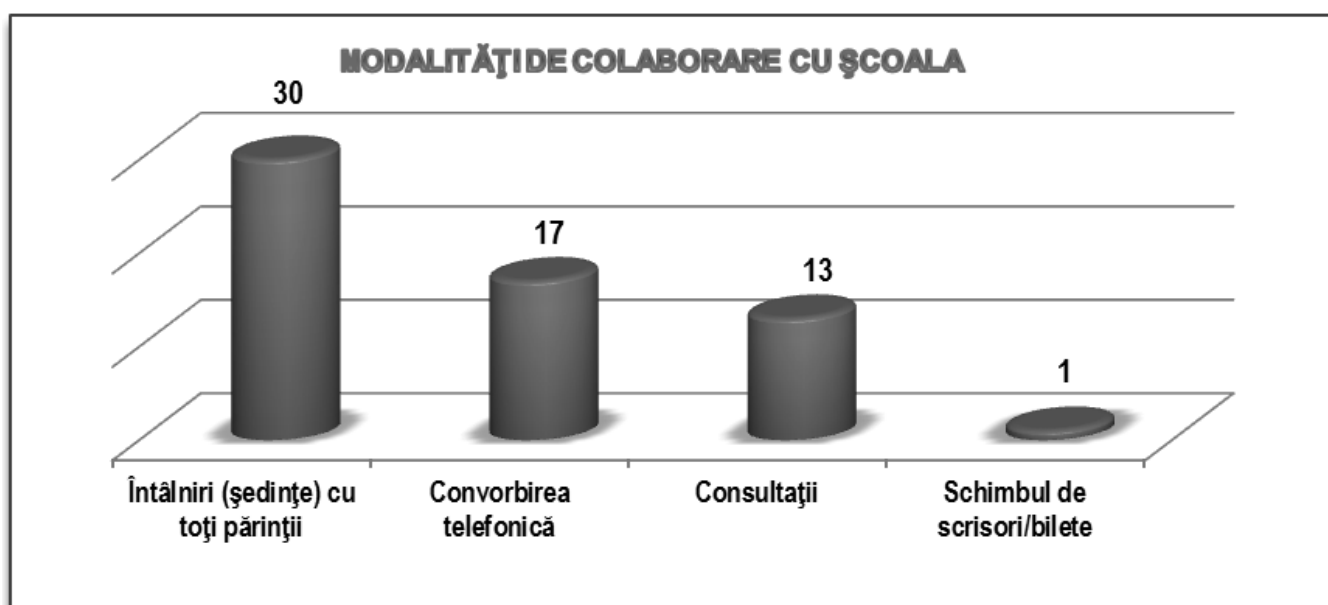


Figura 3. Ce modalități de colaborare cu școala practicați?

Analiza datelor denotă faptul că în marea majoritate a cazurilor părinții vizitează școala doar atunci când sunt invitați (32 de părinți). Ei vizitează școala și când există anumite plângeri/nemulțumiri (13 părinți). Important este că 12 părinți au remarcat că participă voluntar în proiectele școlare; 6 părinți au remarcat că se implică în activitatea școlii când au timp liber.

#### **Sugestii și atitudini ale părinților privind parteneriatul școală-familie.**

Pentru a reflecta atitudinile părinților privind parteneriatul dintre școală și familie, au fost realizate 3 Focus-grupuri (în continuare - FG) cu părinții din s. Sârma, r-nul Leova; s. Măgdăcești, r-nul Criuleni, s. Pânășești, r-nul Strășeni.

FG au fost realizate în baza unui ghid de interviu axat pe:

1. Așteptările părinților de la instituția de învățământ.
2. Modalități de implicare a părinților în activitățile instituției de învățământ.
3. Modalități eficiente de colaborare cu instituția de învățământ.
4. Opinii și atitudini ale părinților privind activitățile de voluntariat.

#### ➤ Așteptările părinților de la instituția de învățământ

„Cel mai important este ca învățătorii să acorde mai multă atenție copiilor. Eu am 4 copii și toți la învățătură sunt diferiți, dacă învățătorul știe că primul



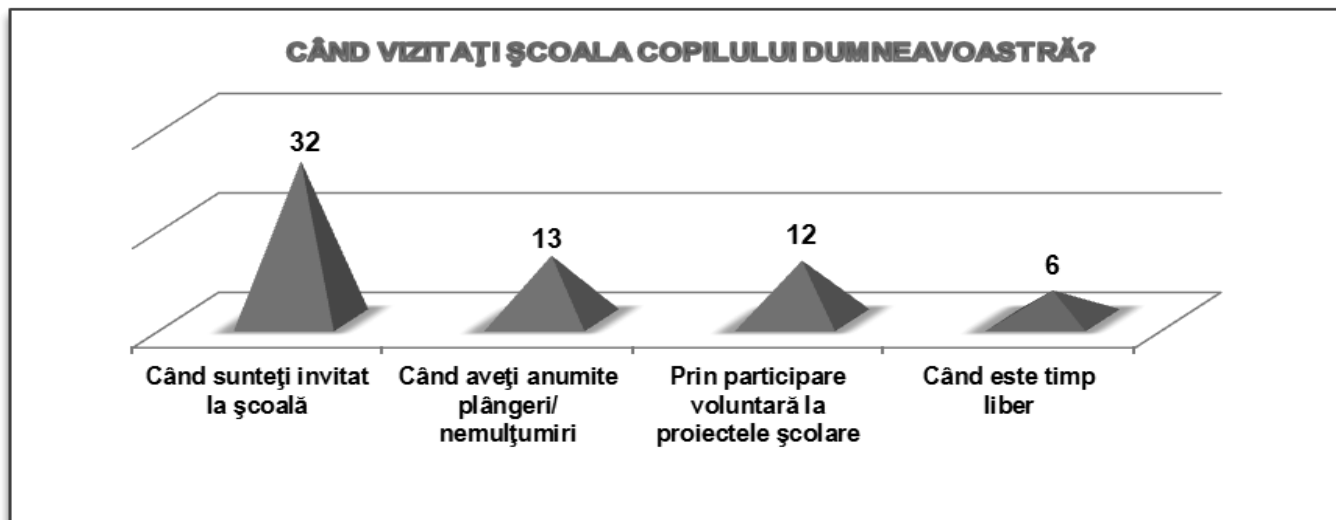


Figura 4. Când vizitați școala copilului Dvs.?

a învățat bine, atunci el are așteptări ca toți să învețe la fel de bine, iar ceilalți copii suferă” (FG, Leova).

„Eu cred că până în clasa a IV-a școala trebuie să atragă o atenție mai mare copiilor. Este important să se țină cont de individualitatea fiecărui copil, dacă e hiperactiv să se găsească modalități diferite de lucru cu ei; sunt copii de statură mai joasă care logic ar trebui să stea în băncile din față și multe alte situații. Utilizarea jocului în cadrul lecțiilor este foarte importantă în clasele primare, pentru ca să le capteze atenția copiilor. Prin joc copiii învață multe lucruri și li se dezvoltă gândirea” (FG, Criuleni).

„Copilul meu are deficiențe de vedere și la școala a pus-o în ultima bancă, deoarece este înaltă. A trebuit ca eu să merg la școală ca să le explic și să schimb situația, deși e clar de la sine că copilul are probleme” (FG, Strășeni).

„Din păcate, la școală se acordă mai multă atenție copiilor activi, dar cei slabi sunt uitați. Am asistat la ore și copiii care sunt slabi practic nu sunt întrebați, se lucrează doar cu cei activi” (FG, Leova).

„La noi ar fi bine să se pună pe prim plan nevoile de bază ale copilului, cui îi trebuie geometrie de care nu are nevoie în viață... în multe țări copilul are dreptul să aleagă diferite discipline” (FG, Leova).

„Limbile străine sunt foarte slab predate, este necesar că limbile să se facă reieșind din interesul copilului” (FG, Leova).

„În școli predomină ideea că copiii sunt abordați discriminatoriu, unul e sărac, altul e bogat, alții sunt din familii cu un statut mai înalt. Se lucrează acasă, însă dacă la școală profesorul nu se implică, nu reacționează și nu explică copiilor aceste lucruri, ajungem ca copiii noștri să nu fie luați în seamă” (FG, Criuleni).

„Copilul merge la școală dacă are interes, dacă este motivat. Sunt situații când copilul vine acasă și plânge, deoarece este discriminat de profesor... unora le dau poezii pentru matinee, dar nu știu după ce criterii, dar ceilalți copii practic nu sunt implicați” (FG, Strășeni).

„Copilul meu a mers la școală în ciubote și toți s-au răs de el. Cred că era important ca profesorul să intervină, deoarece noi locuim departe de școală și toamna e un glod că doar în ciubote poți merge. Din cauza acestei situații copilul nu dorea să meargă la școală” (FG, Leova).

„O problemă cu care ne confruntăm este lipsa cadrelor didactice, un profesor predă 2-3 obiecte, chiar și în cl. I avem probleme, nu avem un profesor de bază. Noi, părinții, dorim să avem profesori pregătiți și atenți cu copiii, dar de unde să îi luăm?” (FG, Leova).

„Copilul mai mare a absolvit cl. IX și a mers la colegiu. Aici i-a fost foarte greu, deoarece în școala din sat un profesor le-a predat 3 obiecte. A muncit mult și a reușit să facă față, dar este important ca toate lucrurile să le faci la timpul lor” (FG, Criuleni).

#### ➤ Modalități de implicare a părinților în activitățile instituției de învățământ

„La școală mergem de câte ori ne cheamă, nu mergem fără ca să ne invite” (FG, Strășeni).

„Am asistat la ore și nu mi-a plăcut, mi-a părut foarte slab, învățatoarea predă neclar, nu este pe înțelesul copilului, nu are studii pentru clasele primare. Programul este foarte încărcat, eu am 40 de ani, dar nu înțeleg nimic, dar un copil cum poate înțelege?” (FG, Leova).

„În școală avem Asociație părintească, plătim

anual o contribuție. După câte știu nu este scutit nimeni de plată. Eu am 4 copii și plătesc câte 70 lei pe an pentru fiecare” (FG, Leova).

„Se organizează iarmarocul școlar, dar părinții nu sunt implicați direct” (FG, Criuleni).

„La grădiniță se organizează foarte multe activități, în școală nu se realizează nimic deoarece avem puțini profesori și ei nu reușesc să ne implice” (FG, Leova).

➤ Modalități eficiente de colaborare cu instituția de învățământ

„Este important ca un cadru didactic să își planifice activități tematice, să faciliteze organizarea clubului părinților, unde părinții ar putea să discute diferite probleme” (FG, Strășeni).

„Comunicarea dintre profesor și părinte este esențială, este important ca părintele să ceară de la profesor mai multă deschidere și colaborare” (FG, Criuleni).

➤ Opinii și atitudini ale părinților privind activitățile de voluntariat

Unii părinți consideră că participă la activități de voluntariat prin faptul că își „aduc contribuția financiară pentru reparația clasei” (FG, Leova), alții consideră că „participarea la curățenie și aranjarea terenului sportiv sunt activități de voluntariat realizate de către părinți” (FG, Strășeni).

În baza analizelor de mai sus, putem determina următoarele recomandări pentru părinți, cadre didactice, comunitate:

1. Majoritatea recomandărilor pentru părinți privind serviciile de consiliere, integrarea în grupuri de suport, mai ales pentru familii social vulnerabile, și desfășurarea unor activități de educație parentală.
2. Pentru o adaptare mai rapidă a părinților cu copii care studiază în străinătate se recomandă integrarea acestora în grupuri mixte, formate din gazde și conaționali, participarea la evenimente interculturale în cadrul comunității, organizarea unor întâlniri cu prietenii, împărtășirea și rezolvarea prin colaborare a problemelor similare. Acțiunile de consiliere presupun conștientizarea de către părinții a rolurilor acestora și a consecințelor unei asemenea provocări pentru ei și membrii familiei.
3. Este necesar ca intervențiile educaționale să fie organizate preponderent în grup pentru ca familiile dezavantajate să fie încurajate să se implice mai activ în viața școlii.
4. Implicații pentru educația parentală: reflectarea asupra colaborării părinților cu personalul școlii, acordarea suportului pentru părinți, în cazul unor interacțiuni conflictuale cu cadrele didactice, cunoașterea importanței legăturii școală–familie–

comunitate, analiza interacțiunilor părinților din perspectiva propriilor activități de învățare.

5. Profesorii să furnizeze informații părinților despre copiii lor și suport personalizat în funcție de nevoile fiecărei familii. În același timp este necesar să se ofere ajutor familiilor în stabilirea unor acțiuni corespunzătoare rigorilor disciplinei: reguli, control, afecțiune și disponibilitate în educația copiilor.
  6. Transferul accentului de la a-i ajuta pe părinți să cunoască nevoile și cultura școlii la adresarea nevoilor comunității în care trăiesc elevii se va produce dacă se vor lua în considerare intervenții care vizează:
    - ✓ cunoașterea familiilor copiilor prin inițierea unei comunicări pro-active cu părinții și vizite la domiciliu;
    - ✓ cunoașterea comunității: unde și în ce condiții trăiesc elevii, ce servicii există pentru părinți;
    - ✓ formarea profesorilor în sensul dezvoltării unui climat de interacțiune persuasivă între părinți și școală;
    - ✓ utilizarea capitalului cultural al părinților.
  7. Organizarea unor campanii de conștientizare pentru informarea tuturor factorilor de decizie în educație asupra rolurilor specifice și complementare, asupra obligației de a susține implicarea părinților.
  8. Dezvoltarea unor parteneriate eficiente școală–familie–comunitate, inițierea și promovarea unor activități extracurriculare care să le ofere părinților oportunitatea de a-și manifesta propriile abilități.
  9. Instituirea în școli a unor centre de informare pentru părinți.
  10. Realizarea unui studiu pentru evaluarea resurselor părinților, în perspectiva elaborării unui plan concret și specific pentru includerea părinților în parteneriatul școlii.
  11. Inițierea unor proiecte de cercetare – acțiune pentru a urmări dezvoltarea programelor școlii cu participarea părinților.
  12. Cunoașterea mai detaliată a caracteristicilor interacțiunii dintre familie și școală, a motivației psihologice și a formelor de implicare a părinților.
  13. Cercetarea mecanismelor de învățare proprii familiei în cadrul implicării lor în aceste activități.
- Prin urmare, parteneriatul școală–familie–comunitate (ȘFC) este abordat ca o relație prin intermediul căreia personalul școlii implică familia și alți membri ai comunității în vederea susținerii copiilor pentru a obține succese în activitatea lor școlară. Toate acestea presupun colaborarea între personalul școlii și familii, membrii comunității, organizații, spre

exemplu: companii, biserică, biblioteci, servicii sociale etc. pentru a implementa programe și activități în beneficiul elevilor.

### **Beneficiile parteneriatelor școală–familie–comunitate.**

Implicarea familiei în parteneriatul cu școala contribuie la îmbunătățirea rezultatelor, frecvenței școlare și la sporirea responsabilității elevilor pentru activitățile școlare. Pe baza acestor rezultate, în școli se impune o regândire a rolului familiei și implicării comunitare în sprijinul părinților și în beneficiul elevilor. Implicarea părinților are efecte primare indirecte asupra imaginii de sine a copilului ca persoană care învață și întărește așteptările înalte ale părinților. Tipologia beneficiilor implicării include:

- pentru copii: performanță academică, atitudini și comportament, prezență, adaptare și implicare școlară, rata promovabilității;
- pentru părinți: atitudini pozitive față de școală, relații mai bune între copii și părinți;
- pentru profesori: motivație crescută pentru îmbunătățirea metodelor educative;
- pentru comunitate: sprijin sporit/durabil din partea comunității.

Programele eficiente de parteneriat au permis implicarea activă în educația copiilor, a unor părinți din toate mediile, indiferent de statutul socio-economic, mediu de viață sau număr de membri ai familiei.

Participarea părinților în activitatea școlii este considerată adesea una dintre cele mai importante caracteristici ale școlii eficiente. Pe lângă efectele pozitive asupra achizițiilor elevilor, se atestă și efecte pozitive de adaptare socială a copiilor vizând aspecte, precum: comportamentul, motivația și competențele sociale ale copiilor, relația dintre elevi și profesori, relațiile dintre copii [2, p. 15].

Cu toate acestea, școlile tind să aibă obiective

generale fără concretețe în ceea ce privește implicarea părinților. Mai mult, implicarea părinților nu este o prioritate în multe școli, iar politicile actuale, cu referire la acest aspect nu sunt sistematic evaluate.

În timp ce valoarea parteneriatului școală–familie–comunitate este general acceptată, acesta nu întotdeauna poate fi implementat cu ușurință și eficiență, lucru ce se datorează: diferențelor de percepție a contextului și conținutului, absenței în literatură a unei definiții clare a ceea ce înseamnă implicarea părinților, lipsei unor relații echivalente între părinți și profesori sau barierelor legate de implicarea părinților, precum și a lipsei de timp etc. Cunoștințele și abilitățile precare pentru realizarea unor colaborări reușite reprezintă o barieră semnificativă. Pe de o parte, părinții au nevoie de ghidare din partea profesorilor în dezvoltarea copiilor lor. Pe de altă parte, profesorii solicită cooperarea părinților, în condițiile în care nu au abilitățile necesare pentru a sprijini efectiv această implicare.

Cu toate că, cu privire la dezvoltarea parteneriatelor în domeniul educațional s-au elucidat multiple aspecte, precum sistematizarea conceptelor, relevarea unei viziuni noi cu privire la *parteneriatul autentic*, stabilirea importanței parteneriatelor în dezvoltarea proceselor din diverse domenii și multiplele sale beneficii, prioritățile privind promovarea parteneriatelor pentru educație în vederea asigurării coeziunii sociale și a unei educații de calitate, a fost reconsiderat rolul social al educației, ca factor ce contribuie în mod decisiv la coeziunea socială, definite *criteriile de eficientizare* a parteneriatelor, totuși, pentru a le putea oferi copiilor o educație de calitate și în cele mai bune condiții și, implicit, pentru a le asigura succesul în viață, este nevoie ca toți factorii implicați în procesul educațional să formeze o echipă în care fiecare să știe ce are de făcut și să îi acorde partenerului respectul și încrederea deplină.

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. Muscă Andrei A., Botnariuc P. et al. *Parteneriatul școală–familie–comunitate*. București, Editura Universitară, 2014;
2. Solovei R., Eșanu R. *Școala și comunitatea*. Chișinău, Știința, 2007;
3. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020. Educație 2020*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14 noiembrie 2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, Nr. 345-351;
4. Țibu S., Goia D. et al. *Parteneriatul școală–familie–comunitate*. București, Editura Universitară, 2014.

.....●  
*Recenzenți: Rodica SOLOVEI,*  
*doctor, conferențiar cercetător, IȘE.*  
*Veronica BĂLICI,*  
*doctor, conferențiar cercetător, IȘE.*

## PROIECTAREA CONSTRUCTIVISTĂ – SIGURANȚĂ ÎN EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA FIZICĂ

**Rezumat.** Proiectarea constructivistă a activităților didactice la orele de fizică care va asigura un caracter dinamic și eficient a procesului educațional depinde de măiestria profesorului. Anume profesorul adaptează conținuturile curriculare, mijloacele și metodele active/interactive de predare-învățare ce țin cont de particularitățile intelectuale ale personalității elevului. În acest context, în articol este prezentat un model metodologic constructivist care favorizează eficiența în procesul educațional la lecțiile de fizică.

**Cuvinte-cheie:** constructivist, proiectare constructivistă, eficiență, proces educațional, model constructivist, experimentul de fizică, progresul elevului.

Învățământul, ca domeniu prioritar al vieții sociale de care depinde formarea tinerii generații, trebuie să permită formarea/ dezvoltarea personalității capabile să se integreze în viața socială și cea profesională – ceea ce va conduce la îmbunătățirea calității vieții personale și sociale. A învăța să muncești cu ceilalți, a învăța să devii, a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea sunt noi caracteristici ce dau un nou înțeles conceptului de a învăța.

În baza sentimentului răspunderii de a educa noua generație, profesorul ocrotind viața copilului, îl va îndruma să dobândească activ, conștient cunoștințe, abilități, atitudini ținând cont de faptul „cum îl va influența/transforma pe elev ceea ce va ajunge să știe”. Rolurile și funcțiile prioritare ale profesorului fiind cele de organizare a situațiilor de învățare activă, de identificare a mijloacelor de reușită – începând cu acțiunea, cu problema ce provoacă necesitatea, curiozitatea, motivarea elevilor să învețe, având menirea să proiecteze calea succesului prin elaborarea unei metodologii constructiviste de învățare, care să asigure desfășurarea și finalizarea eficientă a procesului de predare-învățare-evaluare.

Teoria constructivistă este o teorie aplicată în procesul învățării și pornește de la ideea că realitatea obiectivă se descoperă de către elev dacă operează mental aplicând informațiile deja acumulate, creând o construcție mentală proprie de prelucrare a lor. Construcția mentală proprie se face în dependență de modul în care elevul își selectează și prelucrează

informațiile, elaborează ipoteze, ia decizii, își organizează experiențele/activitatea. Astfel elemente-cheie în învățarea constructivistă sunt: cercetarea, combinarea și recombinația, atribuirea sensurilor și semnificațiilor personale informațiilor cu care se operează.

Constructivismul atribuie experienței proprii, prin explorare directă rolul fundamental prin care elevul își schimbă radical modul de înțelegere a realității. Noua experiență creează un conflict cognitiv, un dezechilibru cu starea anterioară și provoacă motivația în căutarea soluției. Elevul, în baza experiențelor directe, are posibilitatea să interpreteze, să analizeze critic, să caute soluții și să le aplice variat. Profesorul trebuie să faciliteze condițiile, să stimuleze, să ghideze activitatea elevului. Constructivismul pune în evidență importanța relațiilor interpersonale, negocierilor, confruntărilor, dezbaterilor, rezolvărilor problemelor în grup în ceea ce privește construcția cunoașterii individuale.

Procesul de învățare în cadrul orelor de fizică din aspect constructivist, ca demers proiectat, organizat, desfășurat, evaluat și reglat presupune efort și consum substanțial de energie, implicare activă, motivație susținută, un tonus psihic pozitiv. În activitățile de învățare, realizate după modele constructiviste, fiind un demers centrat pe elev, cei implicați pot să întâmpine dificultăți, blocaje cognitive care trebuie înlăturate în proces pe baza măiestriei profesorului. Pentru numeroase teme nu se poate crea contextul, mijloacele de descoperire sau experiența anterioară a elevilor nu permite încă înțelegerea, ceea ce condi-

ționează rolul profesorului de a selecta acele teme care se pot reface de către elevi. Învățarea bazată pe constructivism nu poate fi totalmente planificată, fiind foarte dificilă proiectarea unui curriculum – datorită rezultatelor diferite ale căutărilor elevilor, negocierilor, performanțelor individuale obținute. Se pot proiecta numai condițiile, etapele mari, variantele de sprijin, organizarea colaborării [9; 13].

Proiectarea lecției de fizică în aspect constructivist trebuie să asigure un caracter dinamic și eficient activității didactice organizate în vederea realizării obiectivelor lecției. Metodele alese de profesor trebuie să posede un caracter activ și interactiv, astfel să devină căi de învățare eficiente pentru elev. Combinând cu abilitate metodele de comunicare cu metodele de explorare a realității se va pune accentul pe corelarea metodelor care oferă adaptarea imediată a profesorului la situațiile didactice aflate în continuă schimbare. La elaborarea metodologiei didactice profesorul trebuie să țină cont de influența factorilor psihici de personalitate, de gradul de stăpânire a disciplinei pe care o predă, de experiența psihopedagogică, de atitudinile, de pasiunea și perseverența de care dă dovadă în pregătirea lecțiilor, de stilul său de muncă. În determinarea metodelor de predare-învățare dominantă le revine obiectivelor și conținuturilor, dar trebuie să se țină cont și de condițiile reale, în primul rând, de mijloacele folosite în acțiune: manuale, materiale didactice, tehnici audiovizuale, aparate și instrumente de laborator [5; 6; 7; 8]. Este important ca profesorul să fie capabil să obțină rezultatul scontat în orice condiții, utilizând în procesul de predare metode adecvate, preferate de elevi, conferindu-le un caracter problematizat.

Elaborarea unui model metodologic constructivist de predare-învățare poate fi realizată conform următorilor parametri (*Figura 1*).

Combinarea corectă a metodelor didactice într-o metodologie cu valență constructivistă favorizează ca procesul de învățare să fie un act de trecere a cunoștințelor prin „filtrul” gândirii, să fie un proces de construire a noilor cunoștințe. Noile abordări din perspectivă constructivistă rediscută și conferă o altă viziune atât cu privire la personalitatea elevului, cât și a interacțiunilor acestuia cu profesorul, accentul major fiind pus pe rezolvarea de probleme, modalitate care asigură într-un înalt grad activizarea elevului în concordanță cu mediul social și uman în care trăiește. Rezolvarea de probleme este coloana centrală pe direcția căreia elevul își construiește învățarea, formarea și dezvoltarea personalității sale.

Termenului „problemă” își are rădăcinile din limba greacă „*problema*”, care înseamnă ceva ce există și împiedică avansarea sau ceva ce este pus în discuție și care devine obiect de dezbateră. Definierea conceptului de problemă are la bază un conflict cognitiv creat de raportul dintre cunoscut și necunoscut ce generează dificultăți, incertitudini, contradicții care pot fi înlăturate datorită efortului de gândire, de acțiune pe care elevul trebuie să-l realizeze pe parcursul rezolvării problemei [2]. O problemă mai reprezintă după cum menționează M. Minder „o situație care pentru o persoană dată nu impune pur și simplu răspunsul, dar mai degrabă cere ca acesta să-l găsească prin propria sa activitate” [11]. Problema – conceperea, constituirea și rezolvarea acesteia stă la baza problematizării fiind una dintre cele mai apreciate metode contemporane de învățământ, atât prin esența sa, cât și prin rezultatele aplicării acesteia.

Pentru a ghida în mod efektiv elevul spre construcția căilor de rezolvare a situațiilor reale în cadrul lecțiilor de fizică se apelează la combinarea metodelor într-o metodologie logică acceptată de elevi, având următoarele etape:

- crearea tipului de problematizare;
- dobândirea de noi informații și restructurarea cu cele deja achiziționate într-un sistem unitar;
- stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea celei optime;
- verificarea experimentală sau logică a soluției obținute [1; 3].

Misiunea principală a profesorului este de a crea și de a prezenta sau de a pune probleme noi (teoretice sau practice), pe care elevii să le trăiască sub forma unor stări conflictuale cognitive și emoționale, ca pe niște paradoxuri ale realității, enigme etc., care incită curiozitate, interes, motivație. Trebuie de menționat că rezolvarea de situații-problemă face trimitere la o pedagogie a mirării, a uimirii, a neliniștii și aceasta se realizează în moduri diferite: fie pe calea comunicării orale, fie prin intermediul unui experiment demonstrativ, prin observații efectuate etc. [4].

Actul și bucuria descoperirii prin rezolvări de probleme creează și întrețin o trebuință lăuntrică de cunoaștere, dezvoltând:

- capacitatea de a sesiza existența unei probleme;
- deprinderea de reconstruire a vechilor cunoștințe;
- strategia elaborării ipotezelor;
- puterea de analiză și soluționare a problemelor, de a găsi răspunsuri ingenioase pe baza unui rațio-

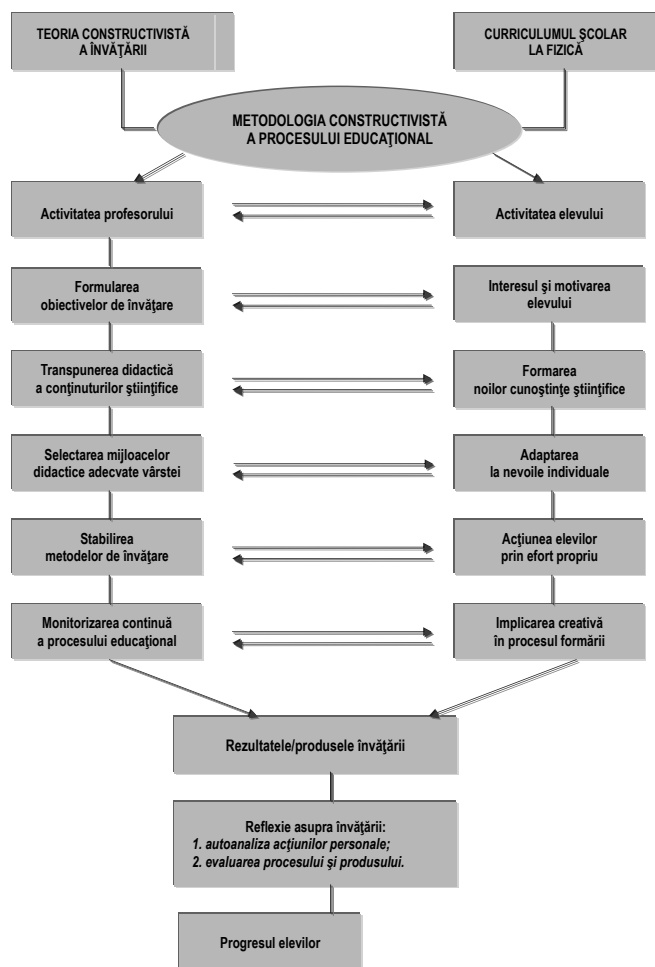


Figura 1. Model metodologic constructivist de predare-învățare

nament – fiind capacitați și deprinderi eficiente pentru dobândirea prin construcție proprie a cunoștințelor, pentru stimularea creativității și formarea omului modern, capabil să transfere metodologia rezolvării problemelor la situațiile sociale și personale.

Fizica ca disciplină e necesar să fie predată ca proces de cunoaștere științifică realizat de elevi pe cât e posibil prin eforturi proprii, prin observații, experiment, rezolvări de probleme ce provoacă trăiri proprii, organizate și gestionate de elevi sub egida profesorului. Problematizarea, descoperirea, studiul de caz, experimentul, demonstrația, dezbaterile, asaltul de idei nu pot fi aplicate independent în realizarea procesului educațional în cadrul lecției de fizică, dar numai în combinații de metode adecvate situației de învățare reunite într-o metodologie de lucru coerentă ce asigură accesul tuturor elevilor în acest proces. Astfel, metodologia utilizată de către profesor include metode cuprinse în însăși logica organizării conținutului științific, care determină căile de redescoperire

a legilor fizice de către elevi în procesul unitar de predare-învățare-evaluare. Toate acestea ne conduc la formularea următoarei structuri de proiectare a lecției:

- crearea situațiilor cunoscute elevului din mediu sau de viață, care pot declanșa provocarea acestuia de a acționa – motivându-l să învețe;
- valorificarea experienței trecute a elevului și completarea ei cu fapte noi, utile;
- determinarea ipotezei de rezolvare a situației problemă cu stimularea capacităților de acțiune a elevilor, ceea ce înseamnă cointeresarea acestora în realizarea actului didactic în strânsă legătură cu posibilitățile lor intelectuale, cu interesele de vârstă și individuale;
- alegerea celei mai potrivite strategii de soluționare, care prevede operații de analiză, sinteză.

Aplicarea unei metodologii constructiviste în procesul de predare a fizicii include metodele descoperirii prin cercetare care necesită o educație a percepției, a spiritului de observație, care să-i permită elevului să formuleze sensul, concluzia necesară. Obiectivele educaționale, inspirate de exigențele științifice și tehnice, prevăd formarea la elevi a competențelor de experimenterii iscusiți, capabili să exploreze necunoscutul, deprinși cu strategia cercetării experimentale. Experimentul fiind utilizat ca metodă de predare/cercetare în predarea fizicii favorizează realizarea unei strânse legături a teoriei cu practica, rezolvarea unor probleme științifico-tehnice, dobândirea noilor cunoștințe. Efectuarea unei cercetări experimentale prevede parcurgerea unor acțiuni: crearea motivației; prezentarea problemei și analiza ei; elaborarea unei strategii experimentale; realizarea experimentului, efectuarea observațiilor și analiza acestora; formularea concluziilor și verificarea lor; analiza validității și importanței concluziilor. Experimentul cu caracter de cercetare, de descoperire reprezintă o modalitate de cunoaștere a adevărului despre realitate, de învățare prin acțiune, prin experiența trăită direct având ca punct de plecare o situație-problemă – ceea ce îl plasează printre cele mai efective metode a învățării constructiviste.

Experimentul, conceput în baza principiilor didactice constructiviste parcurge toate treptele ierarhice ale cunoașterii/învățării, conducând elevul de la observarea unor fenomene, procese din natură prin activitate proprie la sistematizarea și generalizarea în anumite legi. La general, experimentul de laborator în procesul de predare-învățare se desfășoară în cinci etape succesive:

1. Formularea problemei care trebuie verificată experimental;

2. Proiectarea experimentului;
3. Realizarea experimentului;
4. Analiza datelor obținute și formularea concluziilor;
5. Întocmirea raportului scris sau oral.

Ca metodă de învățământ experimentul presupune activități didactice de provocare, producere, reconstruire și modificare a unor fenomene, procese în scopul studierii lor [12]. Conceput în corelație cu principiile didactice moderne, experimentul de laborator, prin activitatea proprie a elevului trece treptat de la faza inferioară la faza superioară a dezvoltării structurilor sale cognitive.

Din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a procesului de predare-învățare de modelul vieții reale, al activității practicii productive, experimentul se combină ca metodă cu studiul de caz, fiind una dintre cele mai active metode de valoare aplicativă, cu largi posibilități de utilizare în studierea fizicii. Spre deosebire de alte metode, experimentul condiționează o confruntare directă cu o situație autentică, situație-problemă, concretă, reprezentativă, semnificativă prin care fiind supuse unei analize atente, elevii vor găsi soluționarea ei. Cercetarea experimentală favorizează dezvoltarea capacității de anticipare, de a lua decizii valabile, de a acționa rapid și corespunzător în situații excepționale; cultivă capacitatea de apreciere a valabilității practice a soluțiilor. Dezbaterile în jurul unei situații analizată experimental intensifică relațiile elev-elev și elev-profesor, amplifică străduința pentru apărarea ideilor afirmate, cultivă spiritul de responsabilitate și accelerează maturizarea socio-morală, făcându-i pe elevi să-și sporească eforturile de autoinstruire teoretică și practică. Din acest punct de vedere realizarea conversației euristice în cadrul cercetării experimentale devine o modalitate de învățare prin descoperire, prin acțiune de examinare/soluționare a unei probleme sub toate aspectele ei. Acest tip de conversație se bazează pe o succesiune de întrebări formulate cu măiestrie de către profesorul de fizică în dependență de răspunsurile elevilor și care conduc spre soluție. Întrebările enunțate sunt supuse atenției și analizei întregii clase și au menirea de a genera curiozitate, trebuință în cunoaștere, să provoace o căutare a relațiilor cauză-efect, la însușirea de noi generalizări, la formarea unor noi concluzii. Prin aceste întrebări elevii sunt ajutați să prelucreze propriile cunoștințe pe care le posedă, să ajungă la soluții originale, la rezolvarea diferitelor probleme teoretice și practice incluse în cuprinsul materiei. Întrebările deschise, creative formulate de profesor în cadrul realizării

experimentelor fac apel la procese intelectuale mai complicate decât memorarea și amintirea lăsând libertate inițiativei elevilor în descoperirea căilor prin care se ajunge la noi cunoștințe, îndeamnă la anumite acțiuni, să sugereze anumite operații, condiționează o evaluare a scopurilor, suscită interesul și participarea activă în timpul desfășurării lecțiilor, dezvoltă capacitatea de a examina cu atenție realitatea, de a observa. Observarea în cadrul experimentului constituie drept o sursă importantă de informație directă, dar și o metodă de cunoaștere, de gândire analitică, sistemică, de formare a unor deprinderi de investigație, abilități de gândire cauzală realizată independent, de suscitare a interesului pentru oricare activitate. Rezultatele observării în cadrul experimentului se interpretează verbal, în scris sub diferită formă; datele finale se supun prelucrării și analizei, construcției de concluzii; concluziile să fie verificate din punct de vedere științific; să se identifice valoarea rezultatelor obținute.

**Exemplu:**

- ✓ *O situație de conflict dintre cunoscut și necunoscut poate fi creată în cazul experimentului la studierea temei: „Presiunea atmosferică” (cl. VII). „Cunoscutul” pentru elev este faptul că toate corpurile sunt atrase de Pământ, fiind lăsate liber vor cădea, iar „necunoscutul” – constă în descoperirea cauzei echilibrului sistemului apă-foaie în experimentul care se realizează cu un pahar plin cu apă acoperit cu o foaie de hârtie care se întoarce brusc cu fundul în sus. Această situație „conflictuală” se înlătură numai datorită efortului personal al elevului în gândire și acțiune depus în procesul cercetării experimentale, care îl conduce la formularea concluziilor în baza analizei observațiilor: – aerul din atmosferă exercită o presiune asupra foi de hârtie, ceea ce condiționează starea de echilibru [4].*
- ✓ *În cadrul studiului experimental a rezistenței electrice a conductoarelor (cl. VIII) elevilor li se propun conductoare de diferite dimensiuni și confecționate din diferite materiale. Realizând experimentul în grup, elevii determină rezistența conductorului propus – efectuând măsurări de intensitate și tensiune a curentului electric și aplicând Legea lui Ohm. Analiza rezultatelor se efectuează frontal, notând datele pe tablă într-un tabel. În final elevii sunt conduși să descopere că rezistența conductorului depinde de lungimea, aria secțiunii transversale a conductorului și de materialul din care este confecționat el.*
- ✓ *În cadrul orelor de fizică în clasa a XII-a, elevii analizând rezultatele experimentului lui Oersted*

*pot fi îndrumați de profesor să identifice condițiile ce favorizează apariția curentului electric într-un circuit închis al unei bobine dacă dispun de un magnet permanent. Analizând observațiile realizate în cadrul experimentului elevii vor fi capabili să descrie caracteristicile curentului indus în circuitul în cazul mișcării relative a magnetului și a bobinei.*

Experimentul în cadrul lecției de fizică se proiectează în dependență de vârsta elevilor ce corespunde diferitor, niveluri de dezvoltare intelectuală, ținând cont de o psihologie diferențiată care tinde să conducă spre o metodologie individualizată. Succesul proiectării constructiviste a metodologiei didactice e determinat de faptul că în procesul rezolvării de probleme pe cale teoretică sau experimentală are loc formarea unor abilități generale precum: munca în echipă/grup; posibilitatea de regrupare, analiză, sinteză, interpretare de informații; clarificarea de valori; crearea planului de acțiune

și punerea în practică a acestuia; evaluarea activității. Rezultatele utilizării acestei metodologii țin de rolul elevului și al cadrului didactic. Eficiența utilizării acestei metodologii depinde și de „ce face” și „cum face” profesorul în raport la „cum reacționează” și „cum progresaază” elevul în atmosfera instrucțională favorabilă îndeplinirii optime a sarcinilor propuse.

E foarte important ca activitățile didactice în cadrul lecțiilor de fizică să fie proiectate la locul potrivit și în momentul potrivit, pentru ca acestea să-l mobilizeze pe elev, să facă din cunoștințele deja achiziționate o enigmă ce îl va provoca spre descoperirea noilor adevăruri în scopul soluționării sarcinilor. Proiectând activități cu caracter problematizat în cadrul lecției de fizică, organizând desfășurarea lecțiilor la cel mai înalt nivel, profesorul pune fundamentele unei învățări conștiente, constructiviste pentru elevi.

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. Ausubel D., Robinson F. *Învățarea în școală*. București, EDP, 1981;
2. Bocoș M. *Metodele euristice în studiul chimiei*. Cluj-Napoca, Presa universitară clujeană, 1998;
3. Bontaș I. *Pedagogie*. București, Editura All, 1998;
4. Botgros I., Gordienco A. *Contextul formativ al învățării problematizate în cadrul orelor de fizică*. In: *Univers Pedagogic*, 2010, nr. 3, p. 36-40;
5. Botgros I., Bocancea V. et al. *Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Fizica. Astronomia*. Chișinău, Cartier, 2010;
6. Botgros I. *Eficiența în procesului educațional: siguranță în calitatea produselor*. In: *Didactica Pro...*, 2015, nr. 3(91), p. 16-21;
7. Botgros I. *Eficiența procesului educațional: o comunicare cognitivă și constructivă a profesorului cu elevii*. In: *Didactica Pro...*, 2016, nr. 2(96), p. 11-16;
8. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași, Editura Polirom, 2005;
9. Joița E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Vol. II. Craiova, Editura Universitaria, 2007;
10. *Ghid metodologic de aplicare a programelor școlare pentru disciplinele opționale Educația pentru sănătate cl. a XII-a*. Bistrița: Editura CHARMIDES, 2005;
11. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău, Cartier, 2003;
12. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București, Editura Minerva, 1990;
13. Postelnicu C. *Fundamente ale didacticii școlare*. București, Editura Aramis, 2000.

●.....●  
**Recenzenți:** Ion ACHIRI,  
*doctor, conferențiar universitar, IȘE.*  
 Svetlana NASTAS,  
*doctor, IȘE.*



## **IMPACTUL LECȚIEI SMART DE EDUCAȚIE MUZICALĂ ASUPRA DEZVOLTĂRII PROCESELOR PSIHICE LA PREADOLESCENȚI**

**Rezumat.** *Educația muzicală conține numeroase elemente cognitive, logistice, afective, estetice, voliționale, motivaționale care participă efectiv la realizarea scopului general al instruirii și educării. Educația muzicală pune accent sporit pe activitatea gândirii și simțirii elevilor, determinându-i să-și însușească limbajul muzical pe cale conștientă, pentru a fi îndrăgit și înțeles ca modalitate de exprimare a vieții lor afective.*

*Tehnologia digitală a modificat peisajul muzicii în moduri ireversibile. Numeroasele programe digitale îi ajută pe elevi să-și exploreze latura creativă, să își dezvolte cunoștințele muzicale nu doar în cadrul școlii, ci și în afara acesteia, cu scopul de le contura o motivație necesară în deschiderea spre noi orizonturi ale cunoașterii.*

**Cuvinte-cheie:** *tehnologii digitale, educația muzicală, procese psihice, preadolescent, lecția SMART.*

Utilizarea tehnologiilor digitale în contextul lecțiilor de educație muzicală este în prezent o practică care se dezvoltă în școlile din întreaga lume, punând în mod semnificativ accentul pe achiziția deprinderilor tehnologice. Având în vedere rolul crescând pe care muzica și tehnologiile digitale îl joacă în viața de zi cu zi a elevilor, utilizarea unei metodici adecvate pentru a facilita dezvoltarea deprinderilor muzicale devine din ce în ce mai importantă. Însă, trebuie să aflăm ce reprezintă muzica pentru tinerii de azi, cum le influențează sentimentele și stările emoționale, dar mai ales ce opțiuni au tinerii în a-și forma o cultură muzicală și care este motivul pentru care preferă un anumit gen muzical.

Disciplina *Educație muzicală*, în corelare cu obiectivele pe care le vizează în context curricular, nu se poate lipsi de anumite activități specifice muzicii și de multe ori, preadolescentul percepe totul ca fiind anacronic, depășit și demodat. Astfel, în educația muzicală, opinia elevului preadolescent poate fi luată în considerare mai mult decât în cazul altor obiecte de studiu, deoarece el are preocupări majore în acest sens și acestea trebuie doar orientate spre formarea unui gust estetic capabil să distingă valoarea de non-valoare, spre formarea unei creativități majore.

Școala are menirea nobilă de a realiza la elevi performanțe ale gândirii care să se manifeste prin suplețe, independență și creativitate. Educația muzicală are deosebite valențe formative, învățarea și practicarea ei constituind o adevărată terapie pentru intelectul elevului.

*Educația muzicală* fiind obiect de studiu și nu numai artă, elevul dobândește elementele fundamentale ale „științei muzicale”, constituind astfel baza cunoașterii, înțelegerii și practicării nemijlocite a artei muzicale. Analog matematicii, dar și altor discipline, muzica având un pronunțat caracter de intercondiționare a elementelor sale, nu permite structurarea cunoștințelor și deprinderilor specifice decât dacă fiecare element al structurii a fost bine asimilat. În sfârșit, a treia caracteristică o constituie dependența formării atitudinii estetice muzicale critice de instruirea elevului obținută în școală, în funcție de gradul asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor muzicale. Aceste particularități ne determină să abordăm educația muzicală ca disciplină de învățământ, în care muzica este obiectul învățării.

Educația muzicală dezvoltă și o serie de procese psihice superioare (*gândirea*), ce devin productive și la alte activități și în alte domenii: analiza, sinteza, comparația, asocierea, disocierea, abstractizarea, generalizarea, concretizarea, de asemenea, beneficiarii unei educații muzicale au un limbaj fluent, expresiv, dicție clară, nuanțată corect, scriere corectă, auz fonematic dezvoltat, își însușesc mai repede și corect pronunția. Randamentul intelectual al elevilor cunoaște o curbă ascendentă. Conform studiului realizat de către specialiștii Anne Bustarret, Herbert Read, Robert Glaton, Liviu Comes, George Breazu, Jean Lupu, s-a constatat că atunci când se lucrează pe fond muzical, productivitatea muncii crește în proporție de 40%;

muzica selectată după preferințe, temperament, cultură acționează pozitiv, stimulând 20% creativitatea. Specialiștii recomandă terapia prin cântatul vocal, ce are efect benefic (fizic, intelectual, emoțional), declanșând aptitudini latente și capacități nebănuite [1; 5].

Educația muzicală aduce beneficii multiple la nivelul dezvoltării cognitive, sociale și emoționale a elevului:

- ❖ dezvoltarea memoriei și a gândirii, importante pentru învățare;
- ❖ dezvoltarea auzului și a audierii, a aptitudinilor muzicale;
- ❖ dezvoltarea vorbirii și limbajului;
- ❖ dezvoltarea încrederii, a stimei de sine, a abilităților sociale;
- ❖ stimularea creativității;
- ❖ dezvoltarea capacității de exprimare a propriilor trăiri;
- ❖ atingerea unui echilibru emoțional pentru succesul pe termen lung;
- ❖ mijloc eficient de satisfacere a nevoii de joc și de mișcare [2].

Analizând *particularitățile psihologice ale preadolescentului* (10/11-13/14 ani) putem observa în această perioadă că se produc schimbări esențiale referitoare la procesele cognitive, afective, volitive, acționale. Spre deosebire de vârsta școlară mică la puber (preadolescent) se manifestă tot mai mult *atenția voluntară*, stabilă, dar aceasta necesită ca în cadrul perioadei de activitate să intervină modalități corespunzătoare (mișcări, pauze, predare activă, diversă etc.), care să mențină stabilitatea. Crește *ponderea memoriei* logice care permite însușirea de date abstracte generale și esențiale pentru elaborarea deprinderilor de cunoaștere.

La această vârstă e bine dezvoltată memoria auditivă și cea vizuală, dar sunt necesare eforturi pedagogice pentru asigurarea învățării și înțelegerii de către puber a informațiilor predate. Preadolescentul dă dovadă de o *imaginație vie*, uneori fantastică, îmbinând-o din ce în ce mai mult cu elemente raționale. Profesorul în activitatea sa trebuie să tindă spre o predare în baza materialului didactic intuitiv, dar îmbinat cu cel abstract, algoritmic care să activeze pârghiile memoriei auditive, vizuale, motorii, pentru amplificarea posibilităților individuale ale preadolescentului.

La preadolescenți se manifestă accentuat *capacitatea de imitație*: imită actori, cântăreți, profesori, părinți, colegi etc., toate cele văzute și auzite, dorind de fapt să fie la nivelul celor mari. Posibil că ei la această vârstă încă multe nu le înțeleg, dar în condițiile când nici nu li se explică, există un pericol ca ei să greșească. Neglijând caracteristica de imitație a preadolescenților putem să ne lovim de cazuri neplăcute în comunicare cu ei. Școala, comunitatea, familia au obligația morală de a preveni apariția unor coliziuni specifice acestei vârste. Cu condiția unei pregătiri, instruirii corespunzătoare preadolescentul devine capabil să manifeste un *spirit critic*. El primește și asimilează numai ceea ce este convins că e bun, frumos, adevărat, valoros, corect, în cazurile unei educații pozitive și invers, în cazurile unei educații negative [7].

Se observă o *schimbare* în *comportamentul* preadolescentului: venind într-un contact mai strâns cu realitatea discrepanțele observate în jur îl derutează, îl stresează mai mult decât înainte, pot să genereze diferite trăsături negative, cum ar fi egoismul, îndrăzneala ajunsă la obrăznicie, tendința de bravare, manifestări antisociale prin infracțiuni grave (furturi, agresioni, consum de droguri etc.

În prezent, problema devierilor de comportament la preadolescenți și adolescenți este larg dezbătută, atrăgând atenția cercetătorilor din diferite domenii (medicină, psihologie, jurisprudență, pedagogie etc.). Evident, fiecare domeniu privește problema din perspectivă proprie, fapt ce a contribuit la rezolvarea unor probleme, dar a generat și multe opinii contradictorii, care încă nu a condus la elucidarea unei concepții științifice unitare asupra devierilor de comportament al preadolescentului.

Vârsta preadolescentină este una în care începe în mod deosebit să se manifeste *motivația* de viață, de învățătură, dorința de autodepășire și afirmare, competiția pentru note bune, pentru succese la diferite discipline/domenii etc. Acestea servesc drept teren favorabil pentru asimilarea în viitor a unui bogat conținut de cultură generală și profesională, dezvoltarea unor capacități și deprinderi intelectuale, morale, cetățenești. Surplusul de energie și puterea fizică trebuie orientată spre ocupații sportive, coregrafice, intelectuale, distracții pozitive și spre dezvoltarea generală și spirituală. Prin acestea se va produce și *afirmarea de*

sine a preadolescentului care, în funcție de educația pe care a primit-o și mediul în care s-a dezvoltat. Afirmarea de sine poate avea un caracter pozitiv sau negativ. În cazul caracterului pozitiv al afirmării de sine preadolescentul nu necesită tutelare din partea profesorului sau a părinților: el este responsabil, independent, se autocontrolează și se autoapreciază corect, noțiunea de autonomie proprie o înțelege corect. Cu profesorii și părinții, de regulă, are relații bune, de tip democratic – acceptă îndrumarea și observațiile, este cooperant, are încredere în partener.

Admițând că preadolescența este o vârstă a copilăriei mari, pe care ei trebuie să o trăiască frumos și din plin, totuși, în relații adulții trebuie să se ferească de libertinaj și îngăduință, care pot fi declanșatoare de manifestări negative. Afirmarea de sine cu caracter negativ relevă astfel de trăsături cum ar fi: negativism, încăpăținare, îngâmfare, bravare și până la delicvență. În acest context, cunoașterea acestor particularități și prevenirea lor pot înlătura fenomenele negative, iar vârsta aceasta va fi o etapă frumoasă și normală în viața și dezvoltarea tânărului. Putem avea încredere în potențialul pozitiv al preadolescentului, chiar dacă unele trăsături sunt încă în stare potențială. Putem să-l influențăm și cu referire la modă, explicându-i că lucrurile își au rațiunile lor interioare, întotdeauna trebuie să se țină de bunul simț.

*Emoțiile* se manifestă cu un mare dinamism, au loc treceri bruște de la stări de fericire la stări de descurajare sau deprimare, de la sentimentul de putere la cel de îndoială, de scădere a stimei față de sine, iar pentru a face față acestor emoții, preadolescenții dezvoltă reacții de agresivitate și de opoziție față de tot ceea ce înseamnă autoritate (părinți, profesori, instituții).

Percepțiile auditive culminează în ceea ce privește auzul muzical în jurul a 10-14 ani, dar preadolescenții preferă o intensitate mare a muzicii și ritmul ei. Auzul fizic și cel fonetic ating niveluri foarte bune [2].

Conform cercetărilor recente, deși muzica este una dintre preocupările principale ale copiilor și tinerilor, elevii preadolescenți nu manifestă plăcere pentru studiul acesteia, mai ales a subiectelor cu dificultate majoră – solfegiu, însușirea noțiunilor de teorie a muzicii, memorarea unor teme muzicale, a unor informații cu caracter bibliografic a compozitorilor etc.

În spațiul virtual elevul preadolescent se simte

liber să acționeze fără limite și fără rezerve. El nu mai este constrâns de faptul că „celălalt” sau „ceilalți ” îl vor cataloga drept deviant de la normele și standardele sociale promovate de grupul de apartenență, de școală, de familie.

Practica educațională demonstrează că elevii preadolescenți sunt foarte sensibili la studierea muzicii. Aceste aspecte țin de particularitățile de percepție muzicală, de unele legități de învățare a preadolescentului prin valorificarea TIC.

Integrarea noilor tehnologii în procesul educațional, la educația muzicală au un efect pozitiv asupra rezultatelor elevilor.

Astfel, beneficiile integrării noilor tehnologii și practicii muzicale asociate rezidă în potențialul de renovare a curriculumului de educație muzicală și impune profesorii să reevalueze și să-și perfecționeze misiunea și direcția de activitate [9].

Lecțiile de educație muzicală realizate cu ajutorul TIC îi determină pe elevi:

- să obțină o concentrare maximă în timpul lecției;
- să se integreze în munca de echipă;
- să însușească mai lesne conținuturile de teorie muzicală;
- să fie evaluați prin elemente interactive/digitale.

Utilizarea tehnologiilor informaționale în contextul lecțiilor de educație muzicală este în prezent o practică care se dezvoltă în școlile din întreaga lume, punând în mod semnificativ accentul pe achiziția deprinderilor tehnologice.

Valorificarea TIC, de regulă, se realizează în cadrul lecțiilor de educație muzicală. Există deja un instrument cu nelimitate posibilități pentru învățare, inclusiv a muzicii, și mai ales pentru învățarea prin jocul fanteziei și al creativității: tabla interactivă. Acest dispozitiv însoțit de computer conectat la Internet și proiector impune o nouă metodică a predării muzicii, care presupune noi orizonturi. Astfel, fantezia și creativitatea profesorilor va determina în mare măsură feed-backul și creativitatea elevilor, ora de educație muzicală devenind cea bucurie care ar fi trebuit să fie dintotdeauna [6].

Din atare perspectivă, rolul profesorului de educație muzicală se modifică:

- *pedagog;*
- *proiectant, tutore, manager, moderator;*
- *mediator, partener;*
- *animator, actor;*
- *strateg, gânditor;*
- *reflexiv, coevaluator.*

Lecția de educație muzicală care include mijloacele digitale are rolul de a amplifica calitatea procesului educațional și a contribui la crearea unei școli prietenoase copilului. Acest tip de lecție semnifică realizarea activităților prin valorificarea calitativă a TIC, considerată fiind o reușită lecție SMART de educație muzicală. Avantajele lecției SMART de educație muzicală sunt:

- Educație muzicală relevantă;
- Climat de studiu al educației muzicale transparent, care încurajează elevii către mari așteptări pentru viitor;
- Colaborare între elevi, profesor și TIC;
- Cultură a studierii educației muzicale;
- Corelație între intensificarea implicării elevilor în procesul educațional și îmbunătățirea rezultatelor la educația muzicală;
- Învățare modernă;
- Metodologia de predare conduce la o mai mare implicare a elevilor în învățare;
- Predare la diverse niveluri;
- Optimizarea ritmului de învățare;
- Disponibilitatea constantă a conținutului;
- Disponibilitatea conținutului curent;
- Învățare în contextul tipului de inteligență a elevului.

Lecția SMART de educație muzicală reprezintă elementul de noutate ce implică învățarea, instruirea și dezvoltarea aptitudinilor muzicale prin intermediul TIC, ce conduc la dezvoltarea capacităților muzicale

ale elevilor, prin caracterul ludic al aplicațiilor utilizate. Lecția SMART de educație muzicală stimulează învățarea creativă, formarea unui stil de muncă independent și asigurarea unui feedback continuu, dezvoltarea imaginației și formarea unei culturi vizuale și auditive, realizarea de experimente și crearea de situații problemă.

Lecția SMART îi oferă profesorului de educație muzicală și diverse oportunități de evaluare instantanee a materiei studiate de către elevi în clasă. Astfel, TIC poate fi folosit ca un instrument pentru a sprijini profesorii de educație muzicală în realizarea următoarelor sarcini :

- îmbunătățirea proiectării lecției prin intermediul platformelor de învățare;
- dezvoltarea unor instrumente și resurse în sprijinul creării unei viziuni strategice pentru predare și învățare;
- angajarea și motivarea elevilor pentru a accesa on-line diverse programe muzicale;
- oferirea oportunităților pentru ca elevii să învețe să cânte la instrumente muzicale, în moduri alternative și provocatoare, utilizând o gamă largă de programe și jocuri muzicale;
- asigurarea elevilor cu acces la surse de informații muzicale relevante pentru o anumită anchetă, prin căutarea site-urilor de pe internet;
- sprijinirea elevilor pentru a investiga alternative muzicale prin intermediul Internetului;
- sprijinirea elevilor pentru a compara alternativele muzicale cu ajutorul unor modele muzicale;
- să permită elevilor să își îmbunătățească abilitățile muzicale de audiție/interpretare/creare.

Lecția SMART se fundamentează pe un sistem de echipamente.

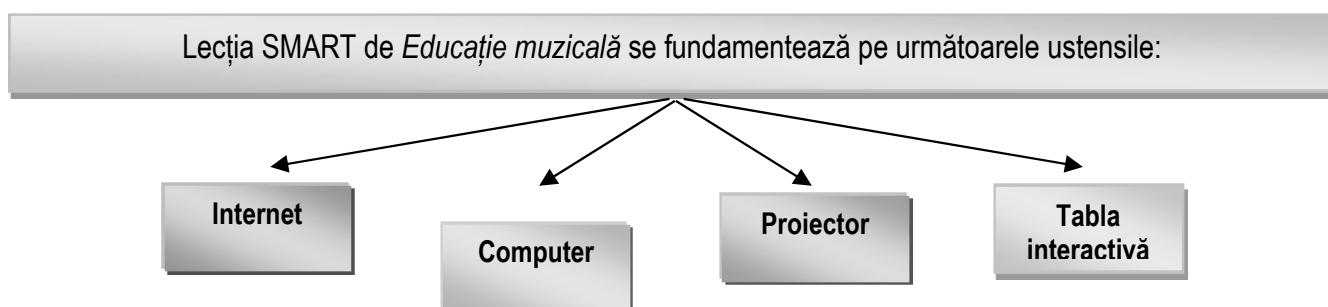


Figura 1. Dotarea Lecției SMART

În cadrul Lecțiilor SMART de educație muzicală, desfășurate cu elevii clasei a V-a, am observat că ei sunt încântați de acest concept de lecție, inovativ și interactiv. Lecțiile SMART sunt interactive: prezentările încurajează participarea activă a elevilor, în contextul atingerii obiectivelor preconizate. Imaginile afișate în diferite prezentări contribuie la o utilizare mai extinsă a limbajului muzical la lecția de educație muzicală. Elevii sunt implicați în jocuri, activități de grup și au o interacțiune constantă atât cu profesorul, precum și cu colegii. În ansamblu, acest tip de lecție oferă elevilor preadolescenți un nivel înalt de încredere, nu li se pretinde să fie capabili să interpreteze ceea ce compun și le potențează identitatea muzicală prin suplinirea identității de „pasionat de tehnică”.

Desfășurarea Lecțiilor SMART de educație muzicală trebuie să aibă loc în spații de învățare inteligentă mediate de TIC, dar și în săli dotate doar cu computer (asigurat cu aplicația Smart Notebook), proiector sau/și tablă interactivă. Lecția SMART oferă o platformă de rețea socială, unde elevii și profesorul fac schimb de cunoștințe muzicale și învață să colaboreze formal și informal, unde învățarea are loc atât individual, cât și în grup. Acest tip de lecție le oferă preadolescenților satisfacție personală și eficacitate a învățării, aceștia dezvoltându-și diverse abilități muzicale.

Caracteristicile Lecției SMART de educație muzicală sunt următoarele:

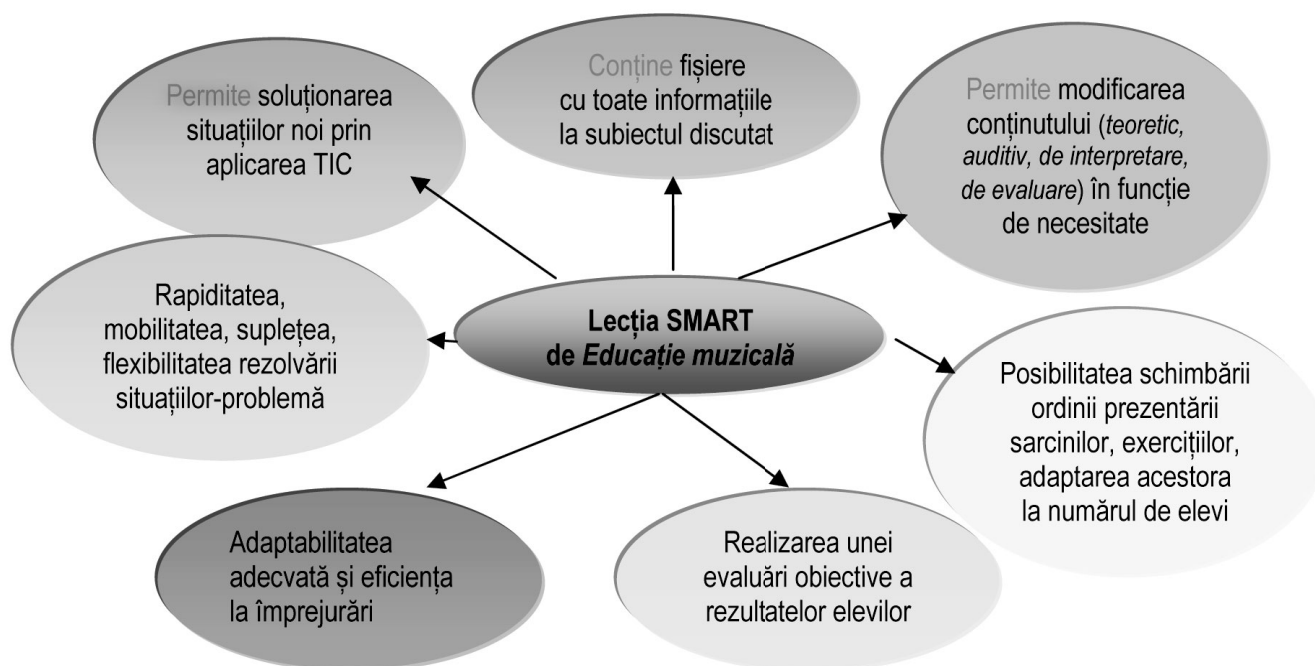


Figura 2. Caracteristicile Lecției SMART

Lecțiile SMART de educație muzicală au fost structurate pe cele patru domenii principale, care conduc la formarea competențelor specifice educației muzicale:

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

Domeniul „Creația elementară muzicală în sinteză cu alte arte” include partea teoretică a lecției, care contribuie la dezvoltarea proceselor psihice: gândirea și memoria, prin prezentarea diverselor filme muzicale, informații despre compozitori, interpreți și jocuri interactive. Limbajul muzical nu este la nivel de conversație, ci fiind, intraverbal, ocolește analiza conștientă și comunică direct cu adâncimile psihice, modelându-le în dependență de gradul de impresionabilitate a lor, care depinde de istoria personală și chiar de caracteristicile muzicii.

Al doilea domeniu „Audiția/receptarea muzicii” cuprinde repertoriul muzical propus pentru audiție/vizualizare, dezvoltând imaginația și capacitatea de exprimare a propriilor trăiri. Acesta mai reprezintă calea de comunicare infraverbală între ceea ce ea sugerează și ascultătorul care îi ascultă mesajul, fiindcă în spatele mesajului muzical se află intenția de comuni-

care a celui care compune muzica. La sfârșitul audiției, datorită memoriei de scurtă durată, se prefigurează o imagine globală a lucrării. Acest întreg, această reprezentare „holistică” a imaginii muzicale conține atât forma, cât și înțelesul muzical.

Procesele psiho-neuro-fiziologice generale, implicate în audierea muzicii sunt următoarele:

- *senzoriale*: cu participarea analizatorului acustic;
- *acustice propriu-zise*: recepția sunetelor ca atare în ambele zone simetrice în lobii temporali;
- *muzicale propriu-zise*: integrarea unor calități izolate ale sunetelor, dar și a unor motive și fraze muzicale, precum și a ritmurilor la nivelul emisferei cerebrale drepte, într-o zonă simetrică cu cea a centrelor vorbirii din emisfera stângă;
- *intelectual-afective*: având sediul în emisfera cerebrală stângă și fiind implicate în conștientizarea percepției muzicale, analiza conținutului tehnic muzical, dar și trăirea ideational-emoțională a mesajului vehiculat de muzica ascultată.

În domeniul „*Interpretarea vocală / corală / instrumentală a muzicii*” dezvoltăm la elevi imaginația, gândirea logică, motivația intrinsecă – pasiunea pentru interpretare vocală/instrumentală. Unele dintre elementele melodiei cu rol decisiv în tipul de emoții (pozitive sau negative) o reprezintă tonalitatea (majoră-emoții pozitive, având relaxare; minoră-emoții negative, resemnare, încordare). Repertoriul de interpretare vocală/instrumentală utilizat în cadrul orei de educație muzicală trebuie ales după următoarele criterii:

- concordanța cu subiectul și scopul lecției;
- valoarea estetică și educativă;
- accesibilitatea lor pe clasa respectivă.

Acest domeniu dezvoltă următoarele competențe specifice:

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

*Analiza-caracterizare a muzicii* cimentează calea de comunicare interumană. Acest domeniu presupune o misiune muzicală, dedicată elevilor, care oferă posibilitatea de a demonstra cunoștințele ce țin de teoria muzicii, audieri, cânt și informații însușite la tema dată, prin diverse metode interactive, jocuri muzicale, victorine, careuri și concursuri muzicale distractive. Analiza morfologico-sintactică a unui text muzical va ține seama de modalitățile de segmentare ale celor două planuri: planul de suprafață (planul ritmico-melodic) și planul de profunzime (planul armonic) [4; 8].

**Concluzii.** Pornind de la teza că pentru preadolescenți este caracteristică tendința spre tot ce este nou, putem constata că activitățile de creație muzical-artistice, prin utilizarea tehnologiilor digitale, prezintă acel mijloc care consolidează interesul elevilor pentru domeniul respectiv. Creativitatea preadolescenților manifestată în toate formele de inițiere muzicală, dar mai cu seamă în creația propriu-zisă, reprezintă pivotul în jurul căruia trebuie să fie axate toate procesele psihice ale elevului.

Influența tehnologiei digitale în cadrul lecțiilor de educație muzicală la preadolescenți, facilitează noi modalități de învățare, însă recunoașterea acestui aspect nu înseamnă anularea abordărilor tradiționale de predare-învățare, ci dimpotrivă, reinventarea mijloacelor de transmitere a informației spre și dinspre elevi, pe care ni-i dorim activi din punct de vedere muzical. Provocările TIC în asigurarea calității, eficienței și relevanței procesului educațional la educația muzicală este un element inovativ în educație.

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. Carmen M.A. *Mijloace specifice de realizare a educației muzicale*. In: Simpozion Național de referate și comunicări, ediția a VII-a. Baia Mare, 2012;
2. Claparede E. *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1975;

3. Crețu T. *Pedagogia adolescentului și adultului*. Proiectul pentru Învățământul Rural. Pedagogie pentru Învățământ Primar și Preșcolar. București, 2005;
4. Eli A.C. *Tehnologia digitală în cadrul orelor de educație muzicală*. In: Tehnologii didactice și de comunicație în domeniul muzical. Cluj, 2015, Vol. VI, nr. 1, p. 25-28;
5. Morari M., Stîngă A. *Educația muzicală: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V-VIII)*. Chișinău, 2010;
6. Pășcălu I., Pășcălu A. *Interferențele muzicii cu Tehnologia Informației*. In: Tehnologii informatice și de comunicație în domeniul muzical. Cluj Napoca, 2010, Vol. I, nr. 1, p. 121-126;
7. Piaget J. *Psihologia copilului*. Chișinău, Editura Cartier, 2005;
8. Pop C., Nedelcut D. *New music teaching strategies using ICT*. In: Conference ICL2008, September 24-26 2008, Villach, Austria, 2008;
9. Proiectul pentru învățământul rural. *Program universitar de formare în domeniul Pedagogie pentru Învățământ Primar și Preșcolar adresat cadrelor didactice din mediul rural. Pedagogia adolescentului și adultului*. Ministerul Educației și Cercetării, 2005.

.....●

**Recenzenți:** Marina MORARI,  
doctor, conferențiar universitar, USARB.  
Ion ACHIRI,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

## CARACTERISTICILE SOCIAL-PSIHLOGICE ALE COPIILOR CU AUTISM

**Rezumat.** *Autismul este una dintre tulburările de comportament cu o incidență din ce în ce mai mare, dar cauzele exacte nu au fost elucidate, iar metodele de recuperare sunt subiect de controversă în lumea științifică. În acest articol am încercat să descriu caracteristicile relațiilor social psihologice a copiilor cu autism și specificul Analizei Comportamentale Aplicate, iar prin intermediul experimentului am reprezentat rezultatele utilizării metodei Analizei Comportamentale Aplicate în recuperarea copiilor cu autism.*

**Cuvinte-cheie:** *autism, analiza comportamentală aplicată, recuperare.*

Autismul este o tulburare gravă a proceselor normale de dezvoltare care apar în primii doi ani de viață. Afectează limbajul, jocul, cogniția, dezvoltarea socială și abilitățile de adaptare, provocând întârzieri din ce în ce mai mari față de copiii de aceeași vârstă.

Autismul e mai frecvent decât: Sindromul Down, diabetul la copii, SIDA și toate formele de cancer la copii – luate împreună. Totodată este și maladia cu rata cea mai rapidă de creștere. Tulburarea apare în aceeași măsură în familii aparținând tuturor culturilor, claselor și condițiilor sociale, indiferent de nivelul de instruire al părinților. Astfel, în 1970 se nășteau 2-4 copii la 10 000 nașteri, iar în 2007 – 1 copil la 150 (în Statele Unite ale Americii fiecare al 80-lea băiat este afectat) și 1 – la 54 (Marea Britanie). Băieții sunt afectați de 4 ori mai frecvent decât fetele, raportul fiind de 4:1. În medie (în lume): 1 din 150 copii sunt afectați de autism, 1 din fiecare 94 băieți era diagnosticat cu autism, fiecare 20 minute – un caz nou de autism, 67 copii pe zi sunt diagnosticați cu autism [1]. Anual în Republica Moldova se nasc aproximativ 40.000 copii, respectiv – 240-280 copii/anual sunt potențialii copii cu sindromul autist.

În realitate numărul acestora este mult mai mare și în continuă creștere (mulți părinți nu-și înregistrează copiii la evidență în instituțiile spitalicești specializate (la moment – Spitalul de Psihiatrie). Deci, practic, nu există statistici oficiale ce ar estima corect incidența afecțiunii în Republica Moldova.

Ca patologie aparte, autismul a fost identificat în 1943. Leo Kanner a fost primul care a descris tabloul clinic, studiind un grup de 11 copii, și l-a numit „*autism infantil precoce*”. El a determinat trei criterii cli-

nice care stau la baza sindromului: incapacitatea de a realiza și dezvolta relații sociale reale, izolarea și detașarea de lumea înconjurătoare [2, p. 2].

Treptat, pornind de la Kanner, mulți alți cercetători și autori au început să abordeze problema și să aprofundeze studiul autismului și modalitățile terapeutice ale acestuia [11, p. 2].

Contribuții importante în aprofundarea cunoștințelor privind autismul au fost aduse de:

- *Hans Asperger (1944)* – a lucrat în Australia și a publicat „*Autistic Psychopathology in Childhood*” („*Psihopatologia autistă în copilărie*”) în 1944, apărută cu un an mai târziu decât lucrarea lui Kanner.
- *Bernard Rimland (1965)* – este un cercetător și un părinte care s-a preocupat de studiul cauzelor autismului, așteptându-se să găsească cauze de ordin psihologic, însă a ajuns la concluzia că sunt cauze biologice.
- *Bruno Bettelheime (1938)* – este un psihanalist freudian care a scris o serie de topice privind autismul, din care ar rezulta cauze psihiatrice ale sindromului.
- *Mikhael Rutter (1970)* – este un cercetător care s-a preocupat de autism în anii 1970 și care încă este implicat în studiul acestuia, dar nu mai este interesat de alte subiecte.
- *Rosemary Crossley (1984)* – este prima cercetătoare care a încercat studierea facilitării comunicării cu copiii autiști.
- *Douglas Biklen (1973)* – a adus facilitarea comunicării cu copiii autiști în SUA, în baza lucrării lui R. Crossley [6, p. 78]. Dintre toți acești autori ne vom preocupa în special de ultimul enumerat mai sus, și



anume de *O. Ivar Lovaas*, care a scris nenumărate lucrări valoroase pentru înțelegerea autismului și abordarea de metode terapeutice. El și colaboratorii săi a inițiat o metodă terapeutică după nenumărate cercetări realizate pe mai mulți copii autiști, alături de alți cercetători, care și-a dovedit eficiența.

În decursul timpului, mai mulți autori au încercat să găsească o definiție cât mai complexă a autismului. La începutul secolului, *E. Bleuler* a folosit termenul de autism pentru dereglări secundare de natură psihogenetică pe care le raportează la o categorie definitivă de tulburări primare. Acestea din urmă sunt prezente în forme diferite și în autism și se concretizează în dereglări ale asociațiilor de idei, întreruperea fluxului ideativ, în dereglări de limbaj și folosirea stereotipiilor, în afirmarea stărilor de excitabilitate ce alternează cu cele de depresie, în dereglări neuro-vegetative secundate de halucinații în plan psihic. Din categoria celor secundare și care pot deveni predominante în autism sunt evidențiate toate dereglările ce țin de evoluția principalelor funcții psihice și de personalitate [9, p. 436].

Deși au fost făcute progrese în explicarea autismului se mențin frecvente confuzii și substituiri cu alte sindroame care la rândul lor, sunt prea puțin delimitate în teorie și practică, dar prezintă unele manifestări asemănătoare sau chiar comune cu cele de autism. Astfel termenii de „*psihoză infantilă*”, „*encefalopatie infantilă*”, „*tulburări emoționale grave*”, „*fond sechelar encefalopat prin dismaturitate*”, „*copii fără contact*” ș.a. se referă la o arie amplă de fenomene, dar nu acoperă starea concretă de autism ca entitate distinctă și reală pentru o serie de cazuri date [4, p. 94].

*L.P. Kaplan (2000)* definește sindromul autist ca „o afectare permanentă a capacității de relaționare socială, printr-o deviere a comunicării și patternuri comportamentale restrictive, stereotipe”.

*M. Graham (1999)* afirmă că „Autismul infantil se caracterizează prin debutul precoce (înainte de 3 ani) a unor tulburări sau devieri care interesează cel puțin 3 domenii de dezvoltare: inabilitatea de a iniția și dezvolta relații sociale, de a exprima interes și emoții; incapacitatea de a folosi limbajul și comunicarea (verbal sau nonverbal); prezența unui comportament stereotip, incluzând comportamental restrictiv și repetitiv” [8, p. 56].

Termenul de autism, etimologic provine din grecescul „*atos*” care înseamnă „pentru sine însuși”. Acest

termen a fost introdus pentru prima oară în psihiatrie în anul 1911 de către *E. Bleuler* în lucrarea sa „*Grupa schizofrenicilor*”. Autismul este cât se poate de real și se poate lăsa pe oricine fără milă, neținând cont de nevinovăția copilului, de rasă, de vârstă sau alte criterii.

Leo Kanner elimina orice confuzie cu schizofrenia, adultă sau infantilă, subliniind că niciodată nu a existat la acești copii o relație inițială după care să fi avut loc retragerea: „*Există de la început o extremă solitudine autistică, solitudine care, ori de câte ori este posibil, disprețuiești, ignori, exclude tot ce vine spre copil din exterior*” (*L. Kanner*) [1, p. 289].

Rămâne semnificativă contribuția lui *L. Kanner*, care a făcut posibilă departajarea tranșantă a unui sindrom caracteristic de autism de toate celelalte forme de handicapuri și mai cu seamă de formele de subnormalitate și psihoză cu care se confundă mai des. Unele manifestări asemănătoare sindromului autist se pot găsi și în cazul psihozelor; deficienței de intelect profunde, ale unor handicapuri de auz, pe fond de deficit mental ale unor deficite cerebrale – de tip dizartic sau de tip alalic – și ale handicapurilor asociate. Pe baza observațiilor efectuate, *Kanner* evidențiază o serie de trăsături caracteristice, printre care mai importante le-a considerat pe cele legate de incapacitatea de a adopta o poziție normală în timpul luării în brațe, chiar din perioada de sugar, incapacitatea de comunicare verbală, o exacerbare a memoriei mecanice, incapacitatea utilizării conceptelor abstracte, teamă și emoții exagerate în situații ne semnificative pentru efecte de acest gen, incapacitatea imaginativă și activități ludice, producerea întârziată a unor manifestări ecolalice, crearea impresiei de dezvoltare fizică și intelectuală normală, izolarea și retragerea în sine, atașament nemotivat față de obiecte ne semnificative ș.a. [9, p. 435].

Simptomele autismului sunt, de obicei, observate mai întâi de către părinți sau de alte persoane în primii 2-3 ani de viață a copilului. Deși autismul este prezent de la naștere (e congenital) semnele acestei tulburări pot fi dificil de identificat sau de diagnosticat în timpul copilăriei timpurii [8, p. 96].

Copilul, de apartenență normală la naștere, este fie de o mare vitalitate, fie apatic și plângăreț. Către luna a patra sau a opta de viață, se remarcă mișcările obișnuite atunci când sunt luați în brațe. Acțiunile motorii se desfășoară pe un fundal de apatie și dezinteres față de cei

lalți, tendința de izolare sau refugiul în jocuri ritualizate. Această categorie de copii manifestă un tip particular de comportament față de obiecte și față de oameni. Ei lasă impresia că trăiesc într-o lume de obiecte pe care le utilizează într-un fel stereotip. Față de celelalte persoane nu manifestă nici un interes, nu comunică cu acestea, relațiile stabilite uneori sunt fragmentare. Nu manifestă nici un fel de reacție la dispariția părinților sau a celorlalte persoane care-i îngrijesc. Nu participă la jocurile colective. Acești copii păstrează aceleași tipuri de situații sau de desfășurare a acțiunilor cu care sunt obișnuiți. Ei manifestă un refuz categoric la schimbarea îmbrăcăminte, utilizarea aceluiași obiecte. Deși, în general sunt docili și aparent ușor de dirijat, ei nu pot fi scoși din pasivitate, din ritualul unei activități monotone și stereotipe care-i caracterizează. În felul acesta ei dau impresia că nu au nici un contact direct cu realitatea care-i înconjoară. La sugari, autismul se manifestă prin îndepărtarea acestora de persoana care îi îngrijește, pentru evitarea contactului fizic, și prin lipsa anticipării momentului în care urmează să fie luați în brațe [3, p. 38].

Deja în cel de-al doilea an de viață, copiii autiști

manifestă și deficiențe de capacități care conduc la înțelegerea principiului reciprocității. De exemplu, ei mai rar manifestă atenție reciprocă, se implică în stabilirea referințelor sociale sau imită comportamentul nou al adulților, comparativ cu alți copii. Mai mult ca atât, ei sunt relativ indiferenți față de privirea intensă a interlocutorului, care oferă indici despre faptul ce gândește vorbitorul. În loc de aceasta, copiii autiști adeseori presupun că nivelul verbal al adultului se referă la ceea ce îi interesează pe ei – aceasta poate fi motivul pentru care ei folosesc multe expresii fără sens. Adesea părinții devin îngrijorați atunci când copilul lor nu vrea să fie ținut în brațe, când nu pare să fie interesat de anumite jocuri și când nu începe să vorbească.

De asemenea, părinții sunt nedumeriți în legătură cu capacitatea copilului de a auzi. Adeseori, pare că un copil cu autism nu aude; în alte momente, totuși, pare că el aude la distanță zgomote de fond, cum ar fi șuierul unui tren.

Iată câteva dintre diferențele comportamentale dintre bebeluși care prezintă autism și cei normali, prezentate în *Tabelul 1* [4, p. 23-24].

**Tabelul 1. Diferențe comportamentale dintre bebelușii care prezintă autism și cei normali**

Copii cu autism	Copii normali
<b>COMUNICARE</b>	
<i>Evită contactul vizual; Par surzi; Încep dezvoltarea limbajului, apoi, brusc, se opresc din vorbit.</i>	<i>Studiază fața mamei; Sunt ușor de stimulat prin sunete; Își dezvoltă vocabularul și competențele gramaticale progresiv.</i>
<b>RELAȚII SOCIALE</b>	
<i>Se comportă ca și cum nu ar fi conștienți de venirea sau de plecarea persoanelor din jur; Atacă și rănesc fizic pe cei din jur fără provocare; Inaccesibili, ca și cum ar trăi într-o cochilie.</i>	<i>Plâng când mama părăsește camera și sunt anxioși în prezența străinilor; Devin supărați când le este foame sau sunt frustrați; Recunosc fețele familiale și zâmbesc.</i>
<b>EXPLORAREA MEDIULUI</b>	
<i>Rămân fixați pe un singur obiect sau activitate; Practică activității stranii, cum ar fi legănatul sau lovitul palmelor; Sunt interesați de proprietățile senzoriale ale jucăriilor (le ling, le miroș); Nu manifestă sensibilitate la arsuri sau răni și realizează acțiuni de automutilare; Absența jocului simbolic.</i>	<i>Se deplasează de la un obiect la altul sau de la o activitate spre altele; Își utilizează conștient propriul corp pentru a atinge și a obține obiecte; Explorează și se joacă cu jucăriile; Caută plăcerea și evită durerea.</i>

Deci autismul este o tulburare de dezvoltare de origine neurobiologică și este considerată drept una dintre cele mai severe tulburări neuropsihiatrice ale copilăriei. Autismul este tulburarea „centrală” din cadrul unui întreg spectru de tulburări de dezvoltare, cunoscut sub numele de spectrul tulburărilor autismului sau de tulburări pervazive de dezvoltare, termenul „oficial” folosit în sistemele internaționale de clasificare. Aceste tulburări prezintă o largă varietate de manifestări clinice, presupuse a fi rezultatul unor disfuncționalități de dezvoltare multifactoriale ale sistemului nervos central sau genetice [2, p. 9].

Autismul este un handicap psihic care frânează dezvoltarea. Copilul devine cu greu autonom. Inteligența nu este atinsă, doar că se poate servi de ea din cauza închiderii sale față de lumea exterioară. Poate deveni competent în domeniile în care este dotat. Crește dizarmonic, unele sectoare ale personalității sale rămânând foarte puțin dezvoltate, în timp ce altele depășesc adesea normalul. Se poate spune că păstrează aproape toată viața o anumită fragilitate a caracterului și că are nevoie să fie susținut de un mediu care să-l înțeleagă și să-l accepte [10, p. 175].

Din cele prezentate mai sus putem deduce caracteristicile relațiilor social psihologice ale copilului autist. Acestea includ deteriorări calitative în următoarele domenii:

- **Interacțiuni sociale:** lipsa jocului variat și spontan; lipsa manifestării emoțiilor; lipsa contactului vizual; lipsa dorinței de a împărtăși plăcere, interese; eșecul în dezvoltarea unor relații caracteristice nivelului de dezvoltare.
- **Comunicare:** întârzierea sau lipsa limbajului verbal; dificultatea de a iniția sau susține o conversație; ecolalia (repetarea sistematică a unor cuvinte auzite); limbajul stereotip și repetitiv; posturi neobișnuite ale corpului.
- **Explorarea mediului:** comportamente, interese și activități reduse, repetitive și stereotipe; preocupări insistente pentru părți ale obiectelor (de exemplu, copilul învârte la nesfârșit roata unei mașini); comportamente stereotipe sau repetitive (de exemplu, fluturatul sau răsucirea mâinii sau a degetului).
- **Integrarea senzorială:** copilul pare că nu suferă atunci când se lovește, nu arată locul lovit, se sperie de anumite sunete, zgomote (de exemplu, zgomotul aspiratorului).

Sintetizând datele prezentate anterior, putem remarca că o persoană cu autism poate manifesta unul din următoarele comportamente, în diverse combinații și de diferite grade. Acestea sunt prezentate în *Figura 1* [7, p. 57].

Tot în acest context analizând comportamentele inadecvate/problemă manifestate de copii cu autism, cât și de tipul interacțiunilor sociale, **Lorna Wing** (1996) a delimitat 4 subgrupe de persoane cu autism în funcție de criteriile menționate anterior:

- **grupul celor „distanți”** (*'aloof'*), forma severă de autism, unde indivizii nu inițiază și nici nu reacționează la interacțiunea socială, deși unii acceptă și se bucură de anumite forme de contact fizic. Unii copii sunt atașați la nivel fizic de adulți, dar sunt indiferenți la copiii de aceeași vârstă.
- **grupul celor „pasivi”** (*'passive'*), forma mai puțin severă, în care indivizii răspund la interacțiunea socială, însă nu inițiază contacte sociale;
- **grupul celor „activi”, dar „bizari”** (*'active but odd'*), în care indivizii inițiază contacte sociale, însă într-un mod ciudat, repetitiv sau le lipsește reciprocitatea; este vorba adesea de o interacțiune unidirecțională, aceștia acordând puțină atenție sau neacordând nici o atenție reacției/răspunsului celor pe care îi abordează;
- **grupul celor „nenaturali”** (*'stilted'*), în care indivizii inițiază și susțin contacte sociale, însă într-o manieră foarte formală și rigidă, atât cu străinii, cât și cu familia sau prietenii. Acest tip de interacțiune socială se întâlnește la unii adolescenți și adulți înalt funcționali [6, p. 157].

În cursul evoluției lor, indivizii cu autism pot să treacă dintr-un grup în altul datorită dezvoltării, de exemplu – persoanele înalt funcționale pot trece la pubertate din grupul celor activi dar bizari, în grupul „pasivilor” sau, în urma unui ajutor sau antrenament specific, cei „distanți” sau evitanți pot învăța să tolereze și chiar să se bucure de compania celorlalți, devenind mai „activi”.

Cu ajutorul intervențiilor psihopedagogilor, precum și al unui tratament administrat precoce și intens, majoritatea copiilor își îmbunătățesc capacitatea de a relaționa cu alții, de a comunica și de a se autoîngriji pe măsura ce cresc. În contrast cu credințele populare legate de copiii cu autism, foarte puțini sunt complet izolați din punct de vedere social sau „trăiesc într-o lume a lor, proprie”.

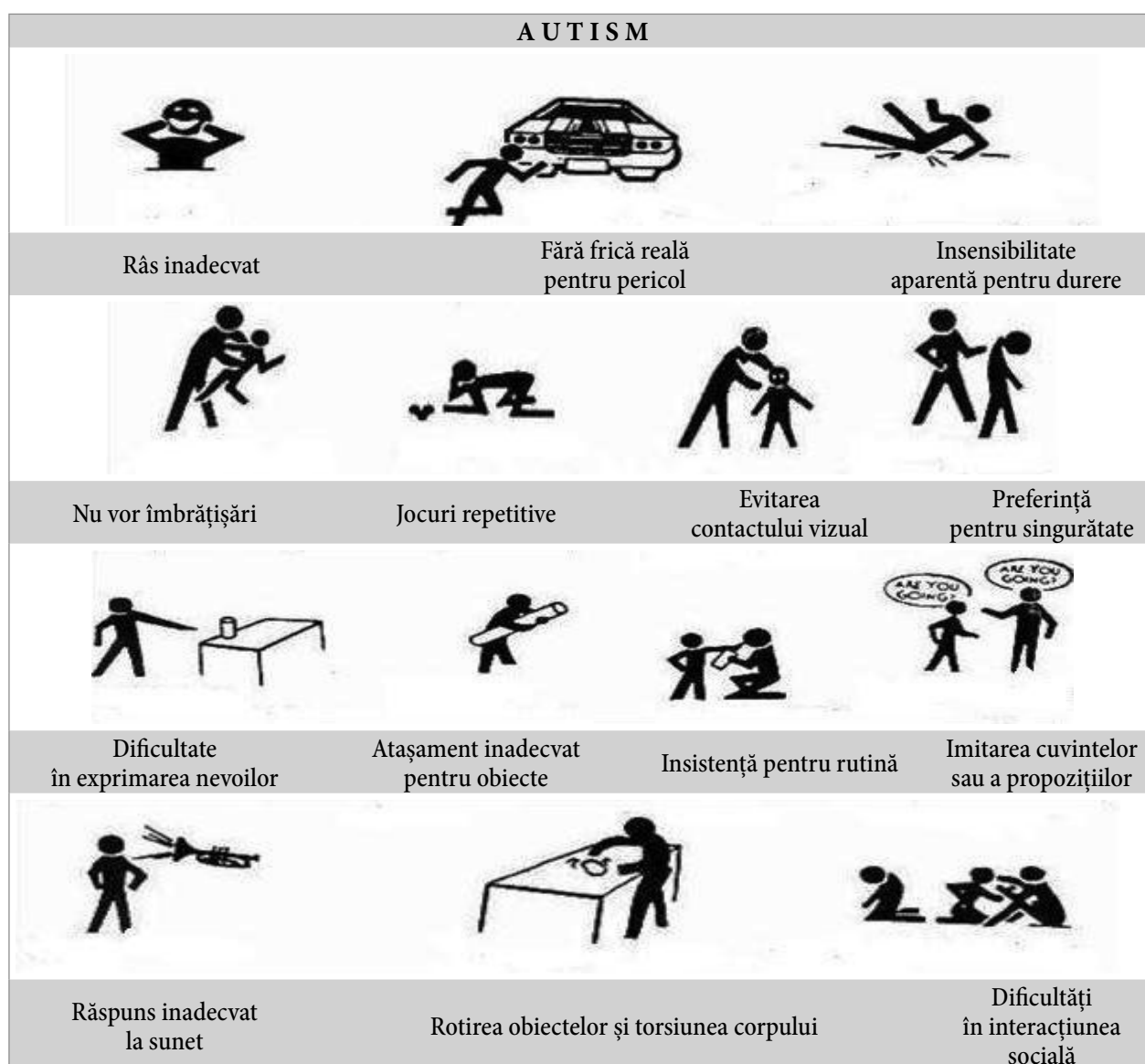


Figura 1. Comportamentele inadecvate/problematic manifestate de copii cu autism

În perioada adolescenței, comportamentul se modifică. Mulți adolescenți câștigă abilități, dar rămân totuși cu un deficit în capacitatea de a relaționa și de a-i înțelege pe ceilalți.

Pubertatea și sexualizarea se pot parcurge cu mai multă dificultate la adolescenții cu autism decât la copiii de aceeași vârstă. Adolescenții au un risc ușor crescut de a dezvolta tulburări depresive, anxietate sau epilepsie.

Unii adulți cu autism pot fi capabili să aibă o profesie și o viață independentă. Gradul în care un adult cu autism poate duce o viață autonomă depinde de inteligența și de abilitatea de a comunica. Aproximativ 33% sunt capabili să aibă cel puțin o independență parțială.

Adulții cu autism au o mare nevoie de a fi ajutați, în special cei cu inteligența scăzută care nu pot vorbi. Supervizarea parțială (*part-time*) sau totală (*full-time*) poate fi asigurată prin programe terapeutice la domiciliu. La celălalt capăt al spectrului tulburării autiste, adulții cu autism înalt funcțional au adeseori succes în profesia lor și pot trăi independent, deși în mod tipic ei continuă să aibă unele dificultăți în relaționarea cu ceilalți oameni. Aceste persoane posedă, de obicei, o inteligență medie sau peste medie [7, p. 34].

Cercetările realizate de către O. Ivar Lovaas și colaboratorii săi au demonstrat că Analiza Comportamentală Aplicată (Terapia ABA) este cea mai eficientă în reducerea comportamentelor disruptive care se

observă în mod tipic la persoanele autiste, cum ar fi autoagresivitatea, crizele de furie, lipsa de complianță și autostimulare [4, p. 123]

Terapia ABA este o știință a comportamentului uman. Este un proces de aplicare sistematică a intervențiilor bazate pe principiile învățării cu scopul de a îmbunătăți comportamentele adaptative și achizițiile necesare adaptării la mediu. Terapia ABA în traducere înseamnă analiza comportamentală aplicată se referă la analiza autismului strict din punct de vedere comportamental, este o abordare care se bazează în principiu și pe factorul practic în care autismul este în fapt o afecțiune doar pe baza observațiilor de comportament fără a analiza cauza biologică. Include observarea directă, analiza funcțională a relației dintre mediu și comportament.

Analiza comportamentală aplicată utilizează antecedentele și consecințele unui comportament pentru a produce modificări dezirabile ale acestuia. Se bazează pe ideea: comportamentul uman este influențat de experiențele trecute și prezente, dar și de structura genetică a individului. Copilul cu autism poate avea *comportamente în exces* (autostimulare, automutilare, agresiune, hiperkinetism, istericale, comportamente obsesive, comportamente stereotipe), dar și *comportamente deficitare* (limbaj, abilități sociale, abilități de joacă, abstractizări și autoservire), *scopul terapiei fiind acela de a descrește comportamentele deficitare și de a modela altele noi*.

Programul a fost dezvoltat de către Dr. Lovaas în Institutul pentru Intervenții Precoce Lovaas și se bazează pe experiența clinic extensivă și studiul întreprins în mai mult de 30 ani de psihologul O. Ivar Lovaas din America. În anii 1960-1970 dr. Lovaas a lucrat cu copii spitalizați, care au fost diagnosticați cu autism. El s-a focalizat pe comunicarea verbală folosind strategii ale analizei comportamentale aplicate [5, p. 235].

În ceea ce privește terapia ABA rezultatele vor fi cu totul diferite în cazul unui copil care începe terapia la 2,5 ani și altele vor fi progresele unui copil care începe terapia la 4 ani, 4,5 ani sau chiar 5, 6 ani.

Un alt aspect foarte important este severitatea autismului și dacă mai sunt prezente și alte afecțiuni asociate. Modul în care se dezvoltă un copil cu autism este similară dezvoltării oricărui copil. Însa un copil cu autism se dezvoltă în mod inegal în diferite arii: social,

cognitiv, limbaj, motricitate. *De exemplu*, poate fi dezvoltat normal din punct de vedere motor însă dezvoltarea limbajului să fie mult în urma celorlalți copii de vârsta lui. Sau, în cazul copiilor cu autism înalt funcțional limbajul să se dezvolte aproximativ normal însă abilitățile sociale să fie lacunare.

Socializarea și comunicarea au cel mai mult de suferit în cazul copiilor cu autism. Un copil cu autism care nu are retard mintal va învăța cu succes materialul care se referă la cunoștințe academice, dar va vorbi totuși într-un mod specific și va avea în continuare dificultăți în ceea ce privește relaționarea și înțelegerea emoțiilor celorlalți. Poate să învețe să urmeze anumite reguli în ceea ce privește interacțiunea socială, însă o va face într-un mod superficial și îi va lipsi spontaneitatea în relațiile cu ceilalți. Un copil cu autism care are și retard mintal va învăța mai greu, va avea un limbaj limitat și va fi mai puțin conștient de lumea în care trăiește. Indiferent din care categorie face parte, trebuie să avem grijă să-i oferim oportunitatea de a învăța cât mai mult posibil și de a face progrese atât cât îi permit abilitățile. Cu cât îi vom provoca mai mult și îi vom oferi oportunități de a învăța din mediu, cu atât vom avea succese mai mari în ceea ce privește progresul. Trebuie să ne folosim de fiecare situație care apare pentru a-l învăța ceva. Va fi nevoie de multe repetiții, dar orice copil cu autism poate învăța în timp și nimic din ceea ce facem nu va fi inutil.

Ceea ce trebuie avut în vedere atunci când se începe un program de terapie este că progresele nu vor apărea dintr-o dată. Este nevoie de multă muncă, răbdare și implicare. Procesul terapeutic este de durată și este foarte important să fim atenți la orice progres – fie el cât de mic – pentru a căpăta încredere și a continua drumul uneori destul de lung.

Rezultatele cercetărilor în urma aplicării ABA arată că dacă terapia este începută devreme (înainte de vârsta de 4 ani) și este intensivă (20-30, chiar 40 de ore de terapie pe săptămână) și este continuată până la doi ani, până la 50% dintre copii pot fi recuperați.

Programul de terapie include: munca față-în-față în camera de lucru, integrarea în grădiniță însoțită de un terapeut, generalizarea abilităților învățate în camera de lucru, în mediul exterior celui familial.

*Succesul în terapie depinde de un șir de factori ca:*

1. Vârsta copilului la intrarea în program;

2. Nivelul cognitiv, stabilitatea atenției, capacitatea de înțelegere a abstractului și autostimulările.
3. Gradul de implicare a familiei.
4. Profesionalismul echipei și coordonatorului.

Nu putem stabili din start care vor fi progresele – potențialul copilului îl vom cunoaște după aproximativ 6 luni. Pentru un prognostic trebuie să ne bazăm pe fapte concrete, pe achiziții. Scopul terapiei este de a-l ajuta pe copil să fie cât mai aproape de copiii tipici de aceeași vârstă pentru a putea fi integrat în grădiniță și apoi – în școală.

*Metoda ABA ajută copilul cu autism în următoarele arii:*

- ✓ Crește frecvența apariției comportamentelor dezirabile prin recompensare;
- ✓ Învăță copilul abilități noi (prin învățare sistematică și recompensare predă abilități de autoservire, comunicare, relaționare socială);
- ✓ Menține anumite comportamente necesare adaptării la mediul social;
- ✓ Generalizează sau transferă comportamentele dintr-o situație în alta sau de la un anumit mod de răspuns la altul, mai complex (scopul este de a generaliza și transfera tot ceea ce învață în camera de lucru – la grădiniță, școală, mediul social);
- ✓ Reduce comportamentele interferente, care pot îngreuna învățarea și relaționarea;
- ✓ Modifică mediul de învățare pentru ca aceasta să se realizeze cât mai eficient, însă pe termen lung se urmărește ca persoana să se poată descurca în orice situație.

În ultimii 30 de ani, multe de studii au relevat eficiența ABA în diferite domenii: copiii și adulții cu anumite tulburări mentale; tulburări de dezvoltare; tulburări din spectrul autist; comportament (social, academic, stereotipii, agresivitate, limbaj etc.); se poate aplica și cu scopul de a îmbunătăți relațiile din anumite grupuri sociale: familie, școală, instituții, spitale și chiar la birou [8, p. 11].

**Secțiunile** se referă la metodele de învățare și ele sunt o secțiune care înseamnă programe curente în care copilul este învățat pur și simplu niște lucruri (în cea mai mare parte aproape mecanic), respectiv secțiunea de generalizare în care aceste lucruri învățate se transpun în viața de zi cu zi și ce devin parte a sistemului său de valori.

Terapia ABA are următoarele etape care se referă la modul cum se pune în practică terapia: *etapa de pretratament* care presupune o schimbare a comportamentului față de copil a familiei și a mediului înconjurător și care nu prezintă în fapt decât o ajustare comportamentală a copilului și preluarea controlului asupra comportamentelor acestuia – în general etapa aceasta este făcută de părinți în mediul familiar și se referă exclusiv la motivarea copilului să își dezvolte anumite abilități și comportamente și descurajarea acestuia de a nu menține anumite comportamente negative și *etapa de terapie în sine* care are o mulțime de programe și care înseamnă, în fapt, învățarea unei multitudini de cunoștințe și dezvoltarea tuturor „comportamentelor deficitare”, precum și trecerea acestora în generalizare astfel încât copilul să poată folosi la modul concret ceea ce învață în programele curente.

O etapă aparte reprezintă *socializarea și încercarea de integrare în comunitate și în școală a copilului*. În general această etapă apare după o perioadă de terapie (6 luni – 2 ani). Perioada în care copilul a căpătat destule abilități de viață, sociale și de limbaj astfel încât în momentul în care este integrat într-o grădiniță să aibă cât mai puține frustrări legate de imposibilitatea lui de a se alinia cu ceilalți copii. În această etapă copilul se duce la școală/ grădiniță câteva ore pe zi însoțit de un tutore special pregătit pentru jobul acesta, care îl ajută să se integreze în comunitate, iar în paralel acasă continuă atât programele curente din terapie, cât și generalizarea cunoștințelor [4, p. 103].

Relația dintre comportamente și mediul înconjurător este descrisă de principiile condiționării operaționale care are trei componente:

- ◇ *Antecedentele* – care reprezintă un lucru care s-a întâmplat înainte să apară un anumit comportament la un individ și care îi declanșează acestuia acest comportament.
- ◇ *Comportamentul în sine* pe care un individ îl are ca răspuns la antecedent.
- ◇ *Consecința* – care reprezintă respectivul comportament al unui individ care îl declanșează ulterior [10, p. 8].

Pentru a dezvolta programe care să schimbe cu succes comportamentele copiilor este foarte important de înțeles cum anume influențează antecedentele și consecințele comportamentale și cum operează acestea.

Astfel fiecare consecință are un efect asupra unui viitor precedent. În mod uzual, acesta este tipicul după care ne conducem viața și de asemenea este tipicul (precedent–acțiune–consecință) după care învățăm din mediu. La modul practic și copiii (autiști sau nu) învață după același tipaj, singura diferență relevantă este aceea că în cazul copiilor normali consecințele pozitive pot fi și consecințe pur sociale care îi bucură, pe când în cazul copiilor autiști consecințele pozitive sociale nu înseamnă nimic și nu reprezintă o consecință neapărat pozitivă deoarece ei nu o înțeleg ca atare.

Astfel, tinde să se elaboreze noi metode, strategii, terapii de recuperare a autismului. De aceea trebuie să înțelegem foarte bine teoriile prezente și să continuăm să găsim noi metode de intervenție cât mai timpurie în viața copiilor cu autism. Eficiența utilizării terapiilor de recuperare a copiilor cu autism depinde nu numai de capacitatea de asimilare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de utilizarea a acestora, dar și de respectarea cu strictețe a condițiilor de utilizare a lor. Cercetările efectuate asupra autismului au pus foarte mult accent pe identificarea cauzelor autismului, însă în prezent se duc cercetări asupra elaborării unor noi metode de evaluare și diagnosticare a autismului cât și noi terapii de tratament al autismului.

Un rol important îl are activitatea de recuperare a acestor copii și integrarea lor în societate. Necesară e asimilarea de noi cunoștințe despre noile metode, strategii de recuperare a copiilor cu autism.

La etapa actuală nu este îndeajuns reflectată această problemă referitor la tratamentul și reabilitarea copiilor cu autism, la varietatea de metode și strategii psihopedagogice de reabilitare a autismului, de aceea am recurs la cercetarea acestei teme.

Având în vedere că tulburarea de spectru autist este tot mai vizată în ultimii ani, sensibilizând publicul din ce în ce mai mult a apărut o nevoie reală pentru tratamente cât mai clare, aduse la zi și bazate pe dovezi. Tratamentele aplicate în tulburarea de spectru autist se pot adresa simptomelor care produc disconfort și care interferează cu funcționarea normală, sau pot ținti îmbunătățirea cursului firesc al tulburării. Nu se cunoaște vreun tratament care să se potrivească tuturor indivizilor, deoarece la pacienții cu autism variază nivelul de inteligență, severitatea tulburărilor de limbaj, vârsta la prima prezentare, comportamentele

problematic și prezența tulburărilor neurologice sau a celor psihiatrice, cum ar fi tulburarea obsesiv-compulsivă, tulburarea bipolară sau tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție.

Având în vedere creșterea explozivă a prevalenței tulburărilor psihice în rândul copiilor și adolescenților și referirea tot mai frecventă la conceptul de calitate a vieții în procesul de diagnostic și terapie, ne-am focusat cercetarea pe studiul calității terapiei comportamentale cu copii cu autism.

Metoda selectată pentru cercetare este *studiul de caz*, aplicat pe doi subiecți pe o perioadă îndelungată, prin colectarea sistematică și permanentă de date și observație directă. Am considerat că această metodă este cea mai relevantă în această cercetare, deoarece este vorba despre o terapie comportamentală individuală și pe termen lung, iar numărul subiecților pe care se poate aplica terapia, din motive obiective (spațiul fizic limitat și intensitatea mare a aplicării pe fiecare subiect în parte ) este de aproximativ 8 ore pe zi.

Subiecții selectați pentru cercetare sunt doi copii diagnosticați cu autism. Subiectul X, este un băiat, are vârsta de 6 ani și 5 luni. A fost diagnosticat cu autism la vârsta de 3 ani. Începând cu această vârstă, subiectul X, beneficiază de terapia de recuperare ABA. Are un frate mai mic cu aproximativ 3 ani care nu prezintă simptome autiste. Părinții fac parte din clasa socială, educațională și financiară medie spre superioară și sunt foarte cooperanți.

**Simptome:** hiperkinetic, non-verbal, fără empatie, nu înțelegea sentimentele altor persoane, în special cele de tristețe, motricitate grosieră și fină foarte slabe, avea dificultăți de concentrare a atenției și de menținere a acesteia pe o activitate, ecolalie imediată după ce a început să verbalizeze, autostimulare vizuală (îi place să se uite când toarnă apa dintr-un recipient într-altul, îi place să privească lumina de la xerox când acesta este utilizat), un început de autostimulare fizică (dat din cap gen „nu”), autostimulare verbală (face precum mașina timp îndelungat, îngână mult aproape mereu același sunete), are momente de „absență”, se interiorizează, slaba capacitate imitativă, nu se angajează într-un joc reciproc și are tendința de a se folosi de mâna cuiva pentru a indica sau cere un obiect. Nu pune întrebări.

Subiectul „X” este un caz care a evoluat bine, spre bucuria tuturor, dar nu la fel de spectaculos ca și su-

biectul „Y”. Cea mai fericită zi a fost cea în care „X” a început să vorbească. Punctele slabe sunt motricitatea și faptul că nu evită pericolele, nu ocolește obstacolele, se împiedică și lovește des. În ceea ce privește alimentația, protestează la multe tipuri de mâncare pentru a primi variantele preferate.

Părinții sunt extrem de cooperanți și se implică în demersul terapeutic informându-se din manuale, diverse materiale și specialiști în domeniu, iar atmosfera familială pare a fi una pozitivă, armonioasă.

Celălalt subiect al cercetării – „Y” – este o fetiță cu vârsta de 10 ani și 6 luni diagnosticată cu autism, însă la o vârstă mai târzie, abia la 6 ani. Are un frate mai mare cu 5 ani, care nu manifestă simptome autiste, iar părinții fac parte din clasa superioară atât financiar, social și educațional. Aceștia au apelat la terapia ABA, foarte târziu (după 6 ani, foarte puțini terapeuți mai aplică terapia ABA cu copii autiști), oferindu-i insuficient timp copilului.

**Simptome:** hiperkinetism, deficit mare de atenție, autostimulări vizuale la aproape orice, de la obiecte care cad, televizor, monitor, ceas, se autostimulează cu limba în gură, cu dinții, se strâmbă și dă din cap etc. La începutul terapiei nu folosea limbajul verbal. Nu este interesat de nici o persoană decât atunci când are nevoie de aceasta pentru a-i satisface o dorință. De cele mai multe ori respinge persoanele care doresc să o îmbrățișeze și să îl sărute. Ritmul în care subiectul „Y” evoluează este satisfăcător, ținând cont că terapia s-a început la o vârstă târzie, rezultatele sunt foarte bune. Se recomandă implicarea familiei în mai mare măsură, accentuarea socializării prin punerea în contact cu cât mai multe persoane, în cât mai multe locații și situații.

Metodele de investigare au fost observația și testul Portage.

Rezultatele totale obținute în urma evaluărilor folosind testul Portage, pe parcursul realizării terapiei ABA, sunt prezentate în *Figurile 2 și 3*.

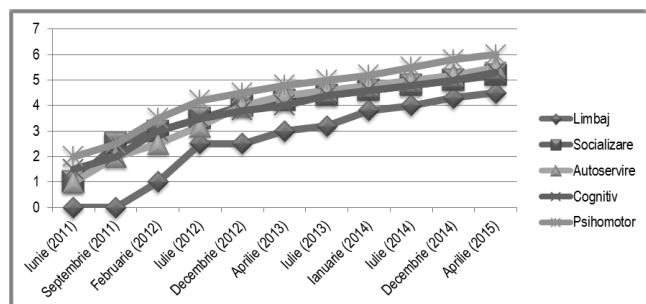


Figura 2. Evoluția dezvoltării psihofizice a subiectului „X”

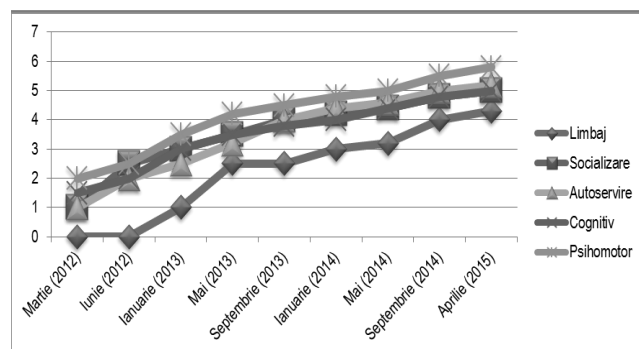


Figura 3. Evoluția dezvoltării psihofizice a subiectului „Y”

În orice tip de terapie progresele diferă de la un client la altul, factorul principal care duce la progres este potențialul fiecărui individ în parte. După cum observăm în ceea ce privește terapia ABA, rezultatele sunt cu totul diferite în cazul unui copil care începe terapia la 2-3 ani, și altele sunt progresele copilului care începe terapia la 5-6 ani. De asemenea, observăm că modul în care se dezvoltă copilul cu autism este similară dezvoltării oricărui copil, însă un copil cu autism se dezvoltă în mod inegal pe diferite domenii: limbaj, social, cognitiv și psihomotor. Astfel, fiecare copil poate face progrese prin terapie, pentru că ABA este un sistem de învățare, un program de instruire prin care își propune să modifice comportamentul copilului în mod sistematic și intensiv.

În I și a II-a evaluare, prin intermediul analizei comportamentale aplicate pe cele 5 secțiuni existente se observă în evoluție o ameliorare a recuperării copiilor cu autism (excepție făcând limbajul, care la I și a II-a evaluare nu era deloc dezvoltat). Aceasta se datorează faptului că pe parcursul celor de trei luni de aplicare a terapiei ABA, copilul a achiziționat noi cunoștințe și deprinderi, pe fiecare secțiune a testului Portage.

La cea de a III-a evaluare se observă o îmbunătățire considerabilă și în aria limbajului, precum și pe celelalte secțiuni.

La a IV-a evaluare se confirmă îmbunătățirea limbajului, copilul are prezentă ecolalia și repetă cuvinte cu sens. De asemenea și în celelalte domenii se atestă o dinamică considerabilă.

La cea de a V-a evaluare, de asemenea se manifestă o ascensiune pe toate ariile de dezvoltare psihomotorie, fapt ce ne-a permis integrarea copilului în grădiniță de tip normal, corespunzător vârstei mintale a subiecților cercetării.

După cum am menționat anterior, succesul programului de terapie ABA depinde de vârsta copilului și de



particularitățile de dezvoltare ale acestuia. În cel de al doilea caz, rezultatele obținute sunt satisfăcătoare, deoarece subiectul cercetării a început terapia la o vârstă de 7 ani, ceea ce de la început credeam că vom putea obține astfel de rezultate a dezvoltării psihofizice, pe domeniile: limbaj, cognitiv, social și psihomotor.

Astfel, rezultatele obținute în urma evaluărilor (prezentate în figurile 1, 2) relevă că ipoteza cercetării a confirmat faptul că dacă la recuperarea copiilor cu autism se recurge la Analiza Comportamentală Aplicată, atunci starea generală a copilului cu autism se va ameliora, el achiziționând deprinderi necesare în viața de zi cu zi, precum și abilități sociale, de joacă, de comunicare complexă și de autoservire.

Indiferent din care categorie face parte, trebuie să avem grijă să-i oferim oportunitatea de a învăța cât mai mult posibil și de a face progrese pe cât îi permit abilitățile. Cu cât îl vom provoca mai mult și îi vom oferi oportunități de a învăța din mediu, cu atât vom avea succese mai înalte în ceea ce privește progresul.

Prelucrarea datelor obținute prin intermediul metodelor utilizate ne-a permis să facem următoarele concluzii cu referire la cercetarea particularităților

comportamentului și a comunicării copiilor cu autism care sunt implicați în cadrul terapiei de recuperare ABA.

- Metodele de investigare, folosite în cadrul cercetării, s-au dovedit a fi eficiente în cadrul diagnosticării subiecților și, nu în ultimul rând, în determinarea particularităților comportamentale și comunicative. Totodată prin intermediul Testului Portage am determinat nivelul de dezvoltare psihofizică, pe parcursul recuperării acestor subiecți prin intermediul terapiei ABA.
- Particularitățile comportamentale s-au dovedit a fi diferite, iar prin intermediul programelor de terapie, am reușit a le înlătura și a forma unele pozitive, adecvate vârstei cronologice.
- Aplicarea terapiei ABA, prin realizarea multitudinii de programe incluse, am contribuit la reabilitarea subiecților cu autism, încât mai apoi să se integreze în învățământul secundar general.

Datele obținute confirmă că terapia comportamentală ABA are o mare importanță în procesul de recuperare a copiilor cu autism pe toate domeniile, contribuind la incluziunea acestor copii în instituțiile de învățământ secundar general.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington D.C, 1987;
2. *Autismul. Ghidul medicului*. București, HANS, 2009;
3. Birch A. *Psihologia dezvoltării*. București, Tehnica, 2000;
4. Leaf R. (coord.), Mc Eachin J. (coord.) *Ghid de terapie ABA. Partea a I-a. Strategii de modificare a comportamentului copiilor autiști*. București, Frontiera, 2010;
5. Lovaas I. *Teaching Individuals With Developmental Delays: Basic Intervention Techniques Applied Behavioral Analysis (ABA)*. Los Angeles, 1978;
6. Muraru O. *Aspecte generale ale patologiei autiste*. Suceava, Editura Universității din Suceava, 2005;
7. Mureșan C. *Autismul infantil. Structuri psihopatologice. Terapie complexă*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2004;
8. Siff Exkorn K. *Să înțelegem autismul*. București, Aramis, 2010;
9. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997;
9. *Training aplicare ABA*. București, 2009. Disponibil la: <http://documents.tips/documents/training-aplicare-aba.html>;
10. Tudose F., Tudose C., Dobranici L. *Psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*. București, Infomedica, 2002.

.....●  
*Recenzenți: Nicolae BUCUN,*  
*doctor habilitat, profesor universitar, IȘE.*  
*Angela CUCER,*  
*doctor, conferențiar cercetător, IȘE.*

## REPREZENTAREA SOCIALĂ A ÎNVĂȚĂRII PE TOT PARCURSUL VIEȚII ÎN REPUBLICA MOLDOVA

**Rezumat.** Analiza conținutului și a structurii spațiului reprezentational al învățării pe tot parcursul vieții stă la baza dinamicii sociale. În acest articol sunt analizate datele unui studiu despre reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții realizat pe un eșantion de 208 participanți din diferite sfere de activitate.

**Cuvinte-cheie:** reprezentare socială, învățare pe tot parcursul vieții, sistemul central, sistemul periferic.

Reprezentarea socială (RS) a fenomenului *învățarea pe tot parcursul vieții* este studiată la adulți datorită faptului că sunt recunoscute condițiile actuale ale societății ce prevede o mobilitate a cetățenilor din R. Moldova de a face față schimbărilor din interior. Aceste schimbări se reflectă în toate domeniile, de la social la juridic, de la religios la cel financiar, afectând structurile profunde cum ar fi mentalitățile. În acest context complex de profunde transformări, la care asistăm cu toții, fiind într-o profundă criză identitară, considerăm că este de o maximă importanță să știm ce cred membrii societății despre fenomenul în cauză. Care este maniera lor de a se raporta la aceasta, care este reprezentarea ei, pentru că în funcție de această reprezentare, ne putem aștepta să acționeze și să se comporte într-un fel anume.

Unul din motivele pe care le-am invocat în debutul acestui studiu a fost noutatea reprezentării sociale a *învățării pe tot parcursul vieții*.

Reprezentarea socială – ca ansamblu de informații, credințe, opinii referitoare la un obiect sau fenomen dat – este organizată și structurată. Analiza unei reprezentări presupune atât analiza conținutului, cât și a structurii sale. Elementele unei reprezentări sunt ierarhizate, au anumite ponderi și întrețin între ele anumite relații care le determină semnificația și locul în sistemul reprezentational.

RS este constituită din: *sistemul central (nodul central)* și *sistemul periferic (elementele periferice)*. Ele funcționează ca o entitate și fiecare în parte are un rol specific și complementar față de celălalt.

J.C. Abric [1; 2] tratează nodul central și elementele periferice ca fiind un sistem dublu, ce organizează RS și permite funcționarea lor. Sistemul central definește principiile fundamentale în jurul cărora se constituie

RS, el este determinat de condițiile istorice, sociale și ideologice. Sistemul periferic permite adaptarea RS, diferențierea în funcție de experiențele trăite, integrarea experiențelor cotidiene. Astfel, sistemul periferic este determinat de individualitatea persoanei și de context, oferind RS individualitate. În baza acestui sistem dublu putem înțelege caracteristica esențială a RS: ele sunt în același timp stabile și dinamice, rigide și flexibile. Stabile și rigide deoarece sunt determinate de un nod central profund ancorat în sistemul de valori, împărtășit de membrii grupului. Dinamice și flexibile, deoarece sunt influențate de experiențele individuale integrând datele trăite și ale situației specifice, precum și evoluția relațiilor și practicilor sociale în care se înscriu indivizii sau grupurile [1; 2; 4].

La baza cercetării noastre se află teoria reprezentărilor sociale. Teoria RS își propune să urmărească câteva obiective: să identifice relațiile ce se stabilesc între cunoașterea înregistrată la nivelul de „simț comun” și cunoașterea științifică; să înțeleagă procesele care generează gândirea socială, să dezvăluie funcțiile reprezentărilor sociale, în asociere cu explicarea noutății experiențelor umane, pe măsură ce acestea sunt implicate în dirijarea comportamentului și comunicării sociale, stând astfel la baza dinamicii sociale.

Reprezentarea socială, așa cum a fost definită de S. Moscovici [9], exprimă valorile, normele și atitudinile unor grupuri sociale în legătură cu anumite obiecte sociale. În una din lucrările sale, M. Curelaru [3] examinează diversitatea obiectelor de reprezentare care au constituit problemă de cercetare în studiile privind RS până în prezent. Orice studiu privind RS trebuie inițiat încercând să răspundem la întrebarea, dacă obiectul social propriu-zis, în cazul nostru „învățarea pe tot

parcursul vieții”, este un obiect de reprezentare pentru grupurile analizate, în cercetarea noastră grupurile fiind cadrele didactice, funcționari publici, ingineri, jurnaliști, militari, economiști, muncitori, manageri. Sunt câteva aspecte importante pe care A. Neculau [11] le subliniază că indivizii reconstruiesc obiectul social, îl reevaluează și, astfel, obiectul există doar prin semnificația oferită de indivizi. Deci, reprezentarea este socială pentru că indivizii, intrând în contact cu realitatea, o reconstituie, o reevaluează și o integrează sistemului de valori, organizării cognitive, contextului ideologic. Astfel, grație reprezentării elaborate, subiectul își ajustează conduita la contextul social, ceea ce-i asigură adaptarea la mediu.

### Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational

Orice studiu consacrat analizei structurale a RS trebuie, în mod necesar, să parcurgă **trei etape consecutive** [1, p. 451-452; 12, p. 14-25].

În cadrul *primei etape* urmează să se producă selectarea conținutului.

Cea de-a *doua etapă* este etapa *identificării nucleului central și a organizării reprezentării*.

După alcătuirea bazelor de date, și a analizelor preliminare de excludere a itemilor sinonimi, se calculează, pentru început, *frecvențele* fiecărui item în populația desemnată de variabilă. Apoi se obține pentru fiecare element rangul mediu de apariție, indicator ce reprezintă poziția medie a termenului respectiv în lanțul asociativ. În mod identic se poate proceda și pentru calcularea rangului importanței.

Ultima, cea de-a *treia etapă*, are drept scop *controlul centralității*. Punerea în evidență, pe parcursul etapei premergătoare, a modului în care este organizată reprezentarea asigură o cunoaștere mai mult ipoteti-

că a nucleului central. Această procedură va fi utilizată pentru a verifica datele obținute prin prima procedură.

Cele trei etape, afirmă specialiștii, sunt esențiale și de neocolit. Respectarea cu strictețe a principiilor care stau la baza lor și a consecutivității în care ele trebuie să-și facă apariția garantează în ansamblu valoarea rezultatelor și a analizelor.

### Prezentarea datelor experimentale a reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții

Prin metoda asociațiilor libere am evidențiat frecvența elementelor RS. În general, în studiul RS, la o primă prelucrare a datelor se recurge la calculul frecvenței fiecărui cuvânt sau sintagme evocate de subiecți, precum și a ordinii apariției acestora.

Am recurs la gruparea pe categorii a cuvintelor care au același conținut semantic. Astfel, am inclus în aceeași categorie cuvinte care se apropie după conținutul semantic, adică cele care au un sens apropiat.

În urma aplicării tehnicii prototipic-categorială de identificare a elementelor constitutive ale unei reprezentări [4] s-a obținut inițial un grup de 673 de cuvinte ce descriau termenul de „învățare pe tot parcursul vieții”. Apoi au fost selectate cuvintele care au avut o frecvență minimă (o dată) și cele între care existau raporturi de sinonimie. S-au considerat valide cuvintele care au avut o frecvență nu mai mică de 10, apoi fiind grupate pe dimensiuni și serii de cuvinte.

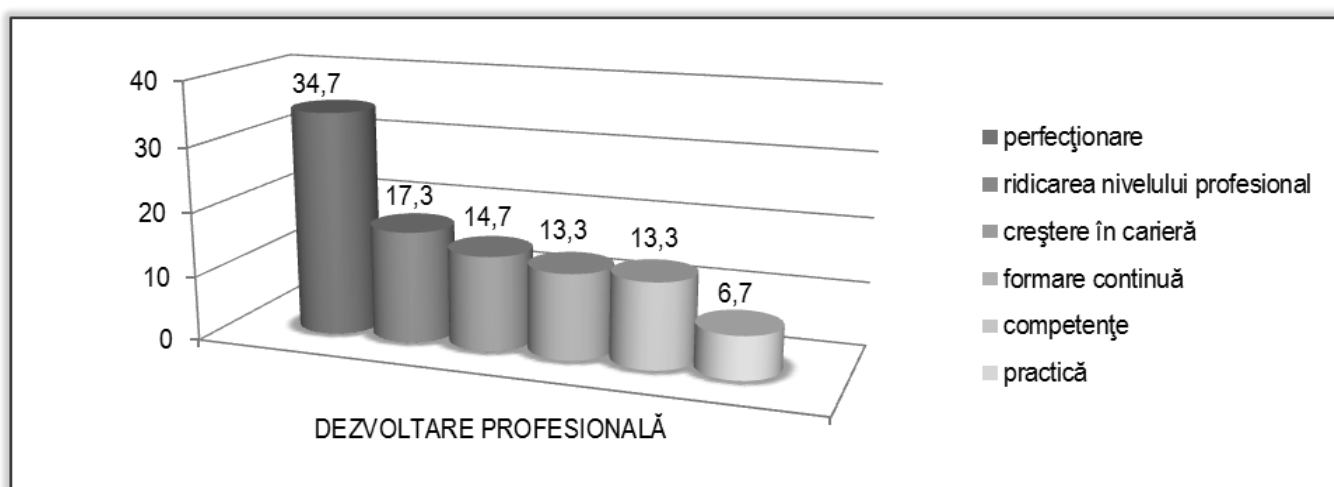
În a doua etapă, după operarea acestor analize preliminare, s-a trecut la calculul indicatorilor de frecvență pentru fiecare dimensiune sau serie de cuvinte din populația desemnată de variabilă, după aflarea frecvențelor, valorile s-au aranjat în ordine descrescătoare și s-a atribuit fiecăreia un rang mediu al apariției, indicator ce arată poziția medie a acesteia în lanțul asociativ, după cum se poate urmări în *Tabelul 1*.

**Tabelul 1. Tabel prototipic-categorial cu frecvența și rangul mediu al apariției, pentru itemii ce sunt asociați în sintagma „învățare pe tot parcursul vieții”**

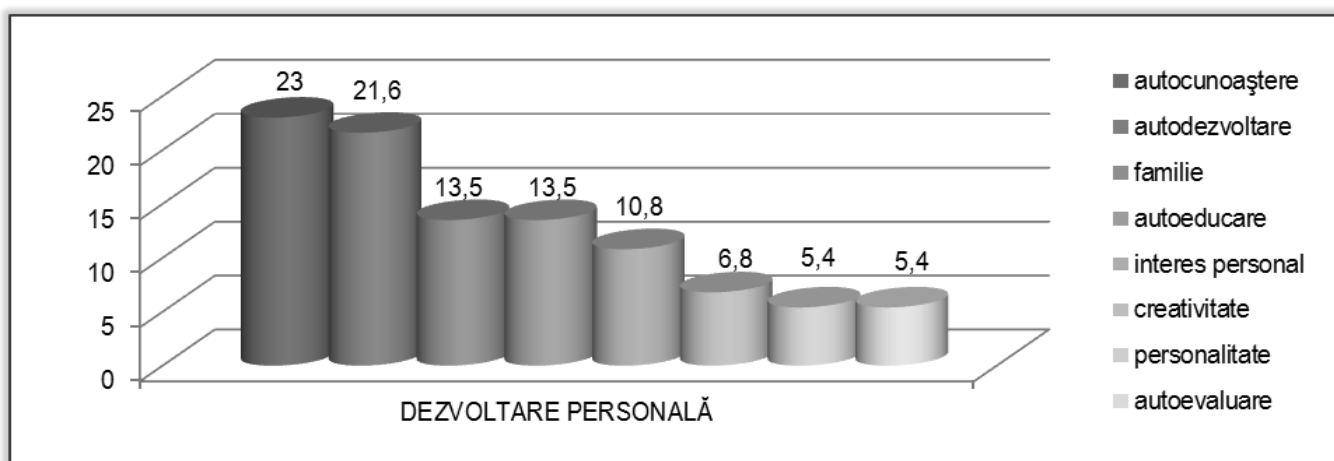
Termeni asociați	Frecvență / %	Rangul mediu
Dezvoltare profesională: <i>formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică.</i>	75 / 13,7	1
Dezvoltare personală: <i>creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie.</i>	68 / 10	2
Însușiri intelectuale: <i>responsabilitate, intelectualitate, sârguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență.</i>	65 / 9,6	3
Cunoștințe	63 / 9,3	4
Experiență	46 / 6,8	5

## PSIHOLOGIE SOCIALĂ

Dezvoltare socială: <i>muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor.</i>	45 / 6,6	6
Surse informative: <i>carte, caiet, lecție, cursuri.</i>	42 / 6,2	7
Proces de asimilare a informației: <i>lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare.</i>	39 / 5,7	8
Învățare, studiere.	33 / 4,9	9
Succes	31 / 4,6	10
Instituții de învățământ: <i>grădiniță, școală, liceu, universitate.</i>	30 / 4,4	11
Participanți la procesul instructiv: <i>mentor, pedagog, elev, părinți.</i>	27 / 4	12
Dezvoltare	23 / 3,4	13
Înțelepciune	23 / 3,4	14
Informare	22 / 3,2	15
Necesitate	17 / 2,5	16
Finanțe	14 / 2	17
Educație	10 / 1,5	18



**Figura 1. Repartiția frecvențelor termenilor dimensiunii „de dezvoltare profesională”**



**Figura 2. Repartiția frecvențelor termenilor dimensiunii „de dezvoltare personală”**

Prezintă interes în acest tabel primele două și ultimele două rânduri, deoarece, potrivit lui P. Vêrgés care a propus această tehnică de reperare a elementelor constitutive ale reprezentărilor sociale, acestea sunt pozițiile

care indică locul elementelor centrale și al celor periferice ale unor reprezentări sociale, ținând cont totuși și de indicatorul de rang al importanței apariției.

Trebuie să menționăm că în cadrul acestor două

Tabelul 2. Tabel prototipic-categorial cu frecvența, rangul mediu al apariției și cel al importanței pentru itemii ce sunt asociați în sintagma „învățare pe tot parcursul vieții”

Termeni asociați (rezultați în urma analizei preliminare)	Frecvență	Rangul mediu al apariției	Rang mediu al importanței
Dezvoltare profesională: <i>formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică.</i>	75	1	2
Dezvoltare personală: <i>creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie.</i>	68	2	1
Însușiri intelectuale: <i>responsabilitate, intelectualitate, sârguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență.</i>	65	3	4
Cunoștințe	63	4	3
Experiență	46	5	5
Dezvoltare socială: <i>muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor.</i>	45	6	6
Surse informative: <i>carte, caiet, lecție, cursuri.</i>	42	7	7
Proces de asimilare a informației: <i>lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare.</i>	39	8	8
Învățare, studiere.	33	9	9
Succes	31	10	10
Instituții de învățământ: <i>grădiniță, școală, liceu, universitate.</i>	30	11	11
Participanți la procesul instructiv: <i>mentor, pedagog, elev, părinți.</i>	27	12	13
Dezvoltare	23	13	12
Înțelepciune	23	14	14
Informare	22	15	15
Necesitate	17	16	16
Finanțe	14	17	18
Educație	10	18	17

dimensiuni, cele mai frecvente au fost cuvintele: *perfecționare* cu 26 (34,7%) de apariții din totalul de 75 și *personalitate* cu 13 (19,1%) de apariții din 68 ele fiind cele mai frecvente la o distanță mare de următoarele: pentru termenul *ridicarea nivelului profesional* (17,3%), imediat următorul termen – *creștere în carieră, familie, educație* (14,7%), urmate de *formare continuă și competențe* (13,3%), *autocunoaștere, interes* (11,8%), *autodezvoltare* (8,8%), *creativitate* (7,6%) și *practica* cu frecvența 5 (6,7%), *autoinstruire și autoevaluare* (5,9%). Repartiția frecvențelor de apariție ale termenilor acestor dimensiuni pot fi urmărite în tabelele și graficele ce urmează.

Pentru termenii ce construiesc dimensiunea „dezvoltare personală”, s-au înregistrat în *Figura 2*.

După cum se poate observa din figurile 1 și 2, cel mai frecvent asociate cu „învățarea pe tot parcursul vieții” au fost cuvintele aflate în primele două dimensiuni și anume: pe de o parte *formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare* 13,7%, iar pe de altă parte – *creativitate, dezvoltare, interes, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere* 12,4%.

Repartițiile frecvențelor itemilor asociați la sintagma „învățare pe tot parcursul vieții” (pe dimensiunii și serii de cuvinte) pot fi urmărite în *Figura 3*.

Datorită frecvenței ridicate a itemilor ce formează dimensiunile „dezvoltare profesională” și „dezvoltare personală”, au rezultat, așa cum era de așteptat, și cele mai importante ranguri în apariție: 1 și, respectiv, 2.

Următoarea etapă a constat în atribuirea *indicatorului de rang al importanței* în apariție.

După cum se poate observa din tabel, itemii din a doua dimensiune își schimbă poziția, comparativ cu scorul obținut pentru rangul apariției, obținând un scor mai bun în ordinea importanței decât în cea a apariției. De asemenea, observăm că și ultimele două poziții își schimbă poziția.

Pentru a verifica datele obținute prin această procedură a RS, am recurs la o tehnică suplimentară: reparația RS prin *tehnica trierii succesive*.

În colectarea datelor pentru această procedură s-a folosit setul de fișe cu 32 de cuvinte, obținute din prima tehnică, și s-au ales acestea în urma excluderii pe cele între care există raporturi de sinonimie. Cuvintele folosite au fost: dezvoltare profesională, formare

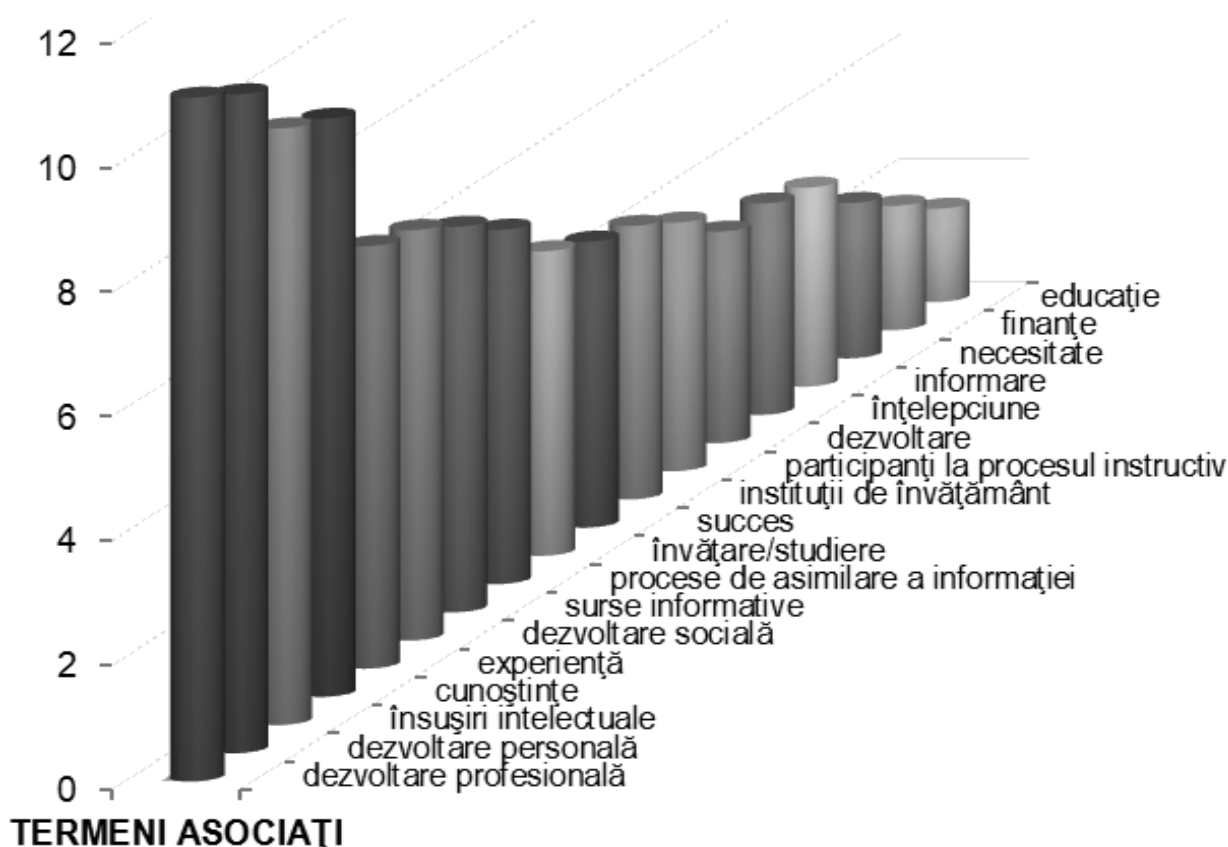


Figura 3. Repartiția frecvențelor itemilor asociați la conceptul „învățare pe tot parcursul vieții”, rezultați în urma analizelor preliminare.

continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, dezvoltare personală, creativitate, autodezvoltare, autoevaluare, personalitate, responsabilitate, intelectualitate, sărăcuție, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență, cunoștințe, experiență, dezvoltare socială, surse informative, proces de asimilare a informației, lectură, cercetare, comunicare, studiere, dezvoltare, informare, educație, finanțe. Procedura s-a aplicat pe aceiași subiecți care au completat fișele în etapele precedente.

Cuvintele cu cea mai mare frecvență, obținute pentru consensul „cele mai caracteristice cuvinte ce descriu sintagma învățare pe tot parcursul vieții” au fost: dezvoltare personală, dezvoltare profesională, educație, îmbunătățire financiară, proces de asimilare a informației, perfecționare, cunoștințe, dezvoltare etc.

În urma colectării și analizării datelor se poate afirma că atât din prima procedură cât și din cea de a doua, reiese că reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții la toate categoriile de subiecți este formată după cum urmează: **nucleul central** al acesteia, este format din termenii: *perfecționare și autocu-*

*noaștere*. În timp ce **sistemul periferic** este format din termenii: *finanțe și educație*. Această concluzie poate fi urmărită și în Tabelul 3.

Practic, elementele asociate situate în căsuța din stânga sus a tabelului sunt cu mare probabilitate centrale, cele situate în dreapta jos cu mare probabilitate periferice, iar celelalte sunt în discuție. Această încrucișare are valoare cantitativă, practic rezultând termenii prototipici, răspunzând criteriului *proeminenței*.

O schimbare interesantă de poziții apare la încrucișarea indicatorului de frecvență cu indicatorul de ordine al importanței itemului unde, așa cum reiese din prezentarea datelor, cele două dimensiuni își schimbă pozițiile între ele, de unde reiese că subiecții au considerat că dezvoltarea personală cu termenii *creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie* sunt mai importanți în învățarea pe tot parcursul vieții comparativ cu cei din prima dimensiune.

Potrivit unor autori [1; 2; 6] trebuie urmărită o diferențiere internă în cadrul nucleului central. Această diferențiere este ușor de urmărit în tabelele și grafi-

**Tabelul 3. Tabelul prototipic categorial al frecvenței și rangul apariției**

	<b>Rang înalt al apariției</b> <i>Elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ, mai mici sau egale cu 5.</i>	<b>Rang scăzut al apariției</b> <i>Elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ peste 5.</i>
<b>Frecvență ridicată</b> <i>Mai mari sau egale cu 26</i>	Dezvoltare profesională ( <i>formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, perfecționare, practică</i> ); Dezvoltare personală ( <i>creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, autocunoaștere, personalitate, familie</i> ). TEME CENTRALE	Însușiri intelectuale: <i>responsabilitate, intelectualitate, sârguință, răbdare, omenie, cultură, încredere în sine, curiozitate, toleranță, inteligență</i> ; Cunoștințe; Experiență; Dezvoltare socială: <i>muncă, progres, în pas cu cerințele sociale, relații noi, ridicarea nivelului de trai, evoluție, viitor</i> ; Surse informative: <i>carte, caiet, lecție, cursuri</i> ; Proces de asimilare a informației: <i>lectură, cercetare, citire, scriere, știință, studii, comunicare</i> ; Învățare, studiere; Succes; Instituții de învățământ: <i>grădiniță, școală, liceu, universitate</i> ; Participanți la procesul instructiv: <i>mentor, pedagog, elev, părinți</i> . STATUT AMBIGUU
<b>Frecvență scăzută</b> <i>Mai mici de 26</i>	Dezvoltare; Înțelepciune; Informare; Necesitate. STATUT AMBIGUU	Finanțe; Educație. ELEMENTE PERIFERICE

**Tabelul 4. Așezarea elementelor constitutive ale nucleului central și ale sistemului periferic al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții**

ELEMENTELE:			
Centrale		Periferice	
<i>Prioritare</i>	<i>Auxiliare</i>	<i>Supraactivate</i>	<i>Normale</i>
Perfecționare	Formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, practică,	Finanțe	Dezvoltare
Autocunoaștere	Interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, creativitate, autoinstruire, autocontrol, personalitate, familie	Educație	Înțelepciune Informare Necesitate

cele prezentate anterior. Astfel, nu toate elementele prezintă o valoare identică, deși fac parte din aceeași dimensiune sau serie, acest lucru se poate urmări mai ales în frecvența cu care apar itemii. În literatura de specialitate se face distincție între elementele *prioritare* și cele *auxiliare* (secundare) ale nucleului central. Primele sunt necondiționabile, în cazul nostru putem numi elemente prioritare ale nucleului central al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții cuvintele *perfecționare* și *autocunoaștere*. Acest statut este asigurat odată prin frecvență ridicată a

generării itemilor, dar și pentru pozițiile înalte obținute în calcularea indicatorilor de ordine în apariție și respectiv importanță obținută de acești itemi. În timp ce elementele secundare își dobândesc valoarea prin raportare directă la primele; în cazul nostru elementele secundare ale nucleului central al reprezentării studiate sunt: pentru perfecționare – formare continuă, competențe, ridicarea nivelului profesional, practică, iar pentru autocunoaștere – creativitate, interes personal, autodezvoltare, autoevaluare, autoinstruire, autocontrol, personalitate, familie.

Aceeași diferențiere se poate opera și înregistra și la nivelul sistemului periferic. Astfel: unele elemente sunt temporar mai alienate decât altele și pot apărea ca *supraactivate*. Dacă ar fi să ne referim la sistemul periferic al reprezentării sociale a învățării pe tot parcursul vieții, aceste elemente supraactivate sunt desigur: *finanțe* și *educație*. Ele ocupă ultima poziție și ca frecvență, dar și ca rang al apariției și importanței. Așa cum se poate vedea și din tabelul prototipic categorial al frecvenței și rangurilor ei, ocupă caseta corespunzătoare elementelor periferice. Totuși elementele din căsuța alăturată, prin acel statut de ambiguu, pot deveni la un moment dat, în urma unei „delegări” a sistemului central, în poziție de elemente periferice. Aceste elemente se numesc normale și joacă un rol important în viața și dinamica reprezentării sociale, deoarece în anumite condiții ele permit o gestionare a situațiilor cu care se confruntă individul, fără a fi nevoie să se apeleze la principiile fundamentale, organizatoare. După cum observăm și din tabelele prototipic categoriale, sistemul periferic este unul substructurat și poate funcționa relativ autonom. *Tabelul 4* ne poate ajuta să urmărim mai bine zona de așezare a elementelor.

Se constată, din tabelele prezentate, că RS a învățării pe tot parcursul vieții se articulează în jurul celor doi termeni centrali prioritari: *perfecționare* și *autocunoaștere*. În relație cu perfecționarea se află alți termeni: *formare continuă*, *competențe*, *ridicarea nivelului profesional*, *practică*, în timp ce pentru autocunoaștere termenii aflați în imediată relație sunt: *creativitate*, *interes personal*, *autodezvoltare*, *autoevaluare*, *autoinstruire*, *autocontrol*, *personalitate*, *familie*. În linii mari, observăm că RS a învățării pe tot parcursul vieții are o structură bipolară, direcționată spre două niveluri: pe de o parte pe dezvoltare profesională cu un termen prioritar: *perfecționare*, iar pe de altă parte spre dimensiunea dezvoltare personală, având ca punct de referință termenul primar: *autocunoaștere*.

Studiul efectuat cu privire la reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții a prilejuit formularea următoarelor **concluzii** cu caracter general.

- Reprezentările sociale sunt construcții socio-cognitive elaborate social, au un caracter relativ omogen, sunt caracteristice unui anumit grup social și create, în principal, în vederea stăpânirii realității complexe cu care se confruntă componenții acestui grup. Ele joacă un rol fundamental în dinamica relațiilor sociale și îndeplinesc următoarele patru funcții esențiale: cognitivă, identitară, justificativă și orientativă.
- În urma colectării și interpretării datelor s-a observat că reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții are o structură organizată pe mai multe nivele și este formată dintr-un corpus de 18 elemente ce interacționează, relaționează și își schimbă poziția între ele în funcție de varia situații.
- Primul nivel observat, așa cum era și de așteptat, este cel al sistemului periferic, format din doi termeni: „finanțe” și „educație”.
- Al doilea nivel este unul intermediar în care mai multe elemente, cum ar fi cuvintele și dimensiunile „însușiri intelectuale, cunoștințe, experiență, dezvoltare socială, surse informative, proces de asimilare a informației, studiere, succes, învățare, instituții de învățământ, participanți la procesul instructiv”, au un statut ambiguu.
- Al treilea nivel observat este nucleul central al reprezentării format dintr-un „nucleu dur” sau „elemente prioritare”, cum sunt definite în literatura de specialitate, care, pentru reprezentarea socială a învățării pe tot parcursul vieții definite prin termenii „perfecționare” și „autocunoaștere”.
- Sistemul central al reprezentării studiate este și el, orientat spre două direcții mari: una dintre aceste direcții este dată de dimensiunea „dezvoltare profesională”, dimensiune ce se formează în jurul termenului prioritar „perfecționare” și are în componență următorii termeni auxiliari: „formare continuă”, „competențe”, „ridicarea nivelului profesional”, „practică”. A doua direcție este dată de dimensiunea „dezvoltare personală”, ce se formează în jurul termenului prioritar „autocunoaștere” și este formată din următorii termeni auxiliari: „creativitate”, „interes personal”, „autodezvoltare”, „autoevaluare”, „autoinstruire”, „autocontrol”, „personalitate”, „familie”.
- În ceea ce privește importanța și rolul pe care îl joacă elementele sistemului central și cel periferic în acordarea sensului și semnificației reprezentării, precum și în generarea unor anumite tipuri de răspunsuri comportamentale, s-a observat din interpretarea datelor, faptul că:
- Punerea în discuție a elementelor periferice nu antrenează, sau nu duce la nerecunoașterea reprezentării. S-a constatat că dimpotrivă, toți subiecții chestionați au recunoscut reprezentarea socială descrisă. Aceste date demonstrează că sistemul



periferic este format din acele elemente, care sunt flexibile, maleabile, că formează partea vie a reprezentării, permițând acesteia ancorarea în realitatea de moment, mediind între situația concretă și nucleul central.

- Punerea în discuție a elementelor centrale, antrenează neregnoașterea reprezentării. Cea mai mare parte a subiecților chestionați (93%) nu au considerat descrierea ca fiind una adecvată pentru reprezentarea studiată. Acest fapt demonstrează că rolul elementelor centrale este acela de a genera semnificația pentru elementele periferice, putând afirma că există un impact valoric, evaluativ al temelor centrale. Acest nucleu central este organizator,

unificator pentru întreg ansamblul reprezentării și este format din componentele cele mai stabile ale reprezentării, fiind și cel mai rezistent la schimbare, ca dovadă atunci când acest nucleu este supus schimbării efectele se pot înregistra doar în două direcții: fie se modifică reprezentarea, fie se stinge, ambele tipuri de efecte se reflectă în plan comportamental și atitudinal.

- RS se formează prin intermediul interacțiunilor dintre membrii unui grup social în vederea înțelegerii contextului social în care se află și se caracterizează printr-o anumită structură internă constituită din nucleul central și elemente periferice.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Abric J.-C. *Reprezentările sociale: aspecte teoretice*. In: A. Neculau (coord.). *Reprezentările sociale*. Psihologia câmpului social. Iași, Polirom, 1997, p. 107-126;
2. Abric J.-C. *Analiza structurală a reprezentărilor sociale*. In: S. Moscovici, F. Buschini (coord.). *Metodologia științelor socioumane*. Traducere de Savin V. Iași, Polirom, 2007, p. 451-452;
3. Bolboceanu A., Pavlenko L. *Abordări epistemologice și praxiologice ale asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 1(49), p. 68-72;
4. Curelaru M. *Reprezentările sociale*. Iași, Polirom, 2006;
5. Doise W., Palmonari A. *Caracteristici ale reprezentărilor sociale*. In: *Psihologie socială. Aspecte contemporane* (coord. A. Neculau). Iași, Polirom, 1996, p. 24;
6. Doise W. *Reprezentările sociale: definiția unui concept*. In: *Reprezentările sociale* (coord. A. Neculau). București, Editura Societatea Știință și Tehnică, 1995;
7. Flament C. *Structura, dinamica și transformarea reprezentărilor sociale*. In: *Reprezentările sociale* (coord. A. Neculau). București, Editura Societatea Știință și Tehnică, 1995;
8. Moliner P. *Cinci întrebări în legătură cu reprezentările sociale*. In: A. Nicolau (coord.). *Reprezentările sociale*. Psihologia câmpului social. Iași, Polirom, 1997, p. 145-154;
9. Moscovici S. *Influență socială și schimbare socială*. Iași, Polirom, 2011;
10. Neculau A. (coord.) *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași, Polirom, 1996;
11. Neculau A. (coord.) *Reprezentările sociale*. Iași, Polirom, 1997;
12. Șleahțișchi M. *Analiza structurală a spațiului reprezentational: semnificații, principii, etape*. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2013, nr. 1 (30), p. 14-25.
13. Șleahțișchi M. *Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: punerea în discuție a nucleului central*. In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, 2013, Nr. 1 (30), p. 104-113;
14. Șleahțișchi M. *Transfigurări în formula compozițională a reprezentării sociale:  $Srs = NC + EP$  este înlocuită gradual cu  $Srs = NC + EP + ZM$* . In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. 2014, nr. 2 (35), p. 1-11.

.....

**Recenzenți:** Nicolae BUCUN,  
doctor habilitat, profesor universitar, IȘE.  
Aliona AFANAS,  
doctor, IȘE.

## PARTICULARITĂȚILE PSIHOFIZIOLOGICE ALE INTERACȚIUNII CANALELOR SENZORIALE LA PERSOANELE CU DEFICIENȚE DE AUZ

**Rezumat.** În lucrare sunt prezentate noi date cu referire la relațiile dintre analizatori la persoanele cu deficiențe de auz. Un mare interes prezintă informația despre utilizarea canalelor senzoriale, în scopul compensării deficiențelor de auz și menținerii capacității de muncă a analizatorilor.

**Cuvinte-cheie:** deficiență de auz, canale senzoriale, compensare, stimulare, auz rezidual, integrare.

Este cunoscut că excitanții interni și externi interacționează concomitent asupra câtorva sisteme de analizatori. Reprezentările despre excitanți se constituie din percepția semnalelor adresate unui șir de sisteme aferente. În condiții normale se produce o interacțiune permanentă a analizatorilor, care se exprimă prin aceea că excitarea unor canale extenuază activitatea altora și ridică excitarea celor de ai treilea. Informația se transmite în sistemul nervos central după un cod universal, ceea ce creează condiții pentru activitatea analizatorilor ca un sistem funcțional unic.

Evidențierea caracterului corelării în sistemele analizatorii prezintă un interes deosebit din diverse poziții. Mai întâi, cunoașterea particularităților de interacțiune a organelor senzoriale are o importanță relevantă pentru concepția de viață. Problema interacțiunii organelor senzoriale este semnificativă și pentru înțelegerea mecanismelor reacțiilor compensator-adaptive, știind că compensarea nu cunoaște funcții ale organelor izolate. Ea întotdeauna conduce la înlăturarea defectelor, pe calea atragerii funcțiilor care au rămas nedeteriorate, și astfel întregul organism este antrenat în acest proces. Nu în ultimul rând, cunoașterea particularităților de interacțiune a analizatorilor contribuie la depistarea cauzelor unor manifestări psihice separate, caracteristice pentru copiii cu abateri în dezvoltare.

În contextul acestor raționamente suntem de acord cu supoziția lui В. Лубовский despre aceea că la alegerea programelor de cercetare, pentru a evidenția legitățile de dezvoltare a copiilor cu abateri în dezvoltare trebuie orientate eforturile de căutare a acelor

mecanisme, care „se pot determina nu ca defecte ori limitări funcționale în interiorul sistemului analizatorului propriu-zis, dar ca disfuncții ale proceselor integrative, care se extind din limita unui analizator, adică ele pot depinde de starea corelărilor interanalizatorice” [5; 6].

Semnificația cercetărilor științifice în domeniul interacțiunii organelor senzoriale este deosebit de mare pentru organizarea diferitor tipuri de activități, totodată se știe că activitatea de muncă este posibilă numai prin participarea unui număr mai mare sau mai mic de canale senzoriale, de caracterul interacțiunii care poate servi drept criteriu de apreciere a influențelor mediului de producere asupra organismului, capacității de muncă etc. Nu pot fi subapreciate și multe concluzii practice, pe care le oferă cercetările preocupate de particularitățile interacțiunii organelor senzoriale. Astfel, organizarea optimă a proceselor de percepție a informației care pătrunde pe canalul păstrat, este posibilă prin evidența particularităților interacțiunii sistemelor senzoriale.

În prezent, este suficient reflectată experiența științifică în tratarea teoretică a problemelor senzației și percepției, sunt amplu prezentate rezultatele analizei funcționării anumitor canale senzoriale și posibilele variante de intercorelări ale organelor senzitive în normă, și în anumite situații de instruire și de muncă, sunt fondate psihofiziologic mecanismele acestor corelări și conținutul condițiilor, orientate la facilitarea procesului de interacțiune a analizatorilor. Însă aceste date sunt obținute la studierea în temei a persoanelor cu auz normal.

În psihologia specială această problemă încă nu a cunoscut o elaborare experimentală suficientă. De altfel, condițiile speciale, care se creează în legătură cu îngustarea intrării senzitive în cazul surzeniei, probabil, schimbă măsura de participare a analizatorilor păstrați în percepția excitanților externi și caracterul intercorelărilor între aceste canale. La deficiențele auzului interacțiunea dintre analizatori preia forme complexe considerabile. Cu toate acestea, multe aspecte de interacțiune a analizatorilor la persoanele cu surditate au fost cercetate numai în plan psihologo-pedagogic. Parțial, s-au cercetat problemele de interacțiune a structurilor senzoriale în procesul percepției și însușirii vorbirii (В. Бельтюков [1], В.А. Маккавеев [8], В. Маре, Ж.И. Шиф [12], Ф.Ф. Рау [11], С.В. Чадов et al.). Însă nu sunt lucrări consacrate cercetării particularităților psihofiziologice de interacțiune a analizatorilor în diferite condiții de stimulare. Prezintă interes caracterul relațiilor reciproce dintre analizatori la persoanele cu deficiențe de auz.

Studierea analizatorilor gustativ, olfactiv, vizual, motor și vibrațional, în diverse condiții de excitare, a inclus șapte serii experimentale:

- prima a prevăzut excitarea analizatorului gustativ și stabilirea caracterului acestei influențe asupra funcției analizatorilor olfactiv, vizual și tactil-vibrațional;
- a doua a specificat stimularea canalului olfactiv și a determinat caracterul influenței acestuia asupra analizatorilor: vizual, gustativ și tactil-vibrațional;
- seria a treia a prevăzut excitarea canalului tactil-vibrațional și stabilirea schimbărilor înregistrate în sistemele senzorial, vizual și olfactiv;
- a patra serie a inclus stimularea analizatorului vizual și determinarea stării sistemelor olfactiv și tactil-vibrațional;
- a cincea serie a prevăzut stimularea canalului auditiv și a stabilit caracterul schimbărilor în analizatorii vizual, olfactiv și tactil-vibrațional;
- a șasea serie a prevăzut stimularea aparatului vestibular și stabilirea caracterului schimbărilor în canalele vizual și tactil-vibrațional;
- seria a șaptea a inclus stimularea analizatorului motor și stabilirea avansărilor în canalele olfactiv, vizual și tactil-vibrațional.

Pentru cercetarea legităților psihofiziologice ale relațiilor interanalizatorii s-a desfășurat un experi-

ment la care au participat 25 elevi surzi (în vârstă de 16-17 ani) din clasele superioare și grupele analoge de elevi cu hipoacuzie și cu auz normal. În procesul controalelor experimentale a fost utilizat un procedeu metodic unic. Cei mai semnificativi indici ai calității reglării activității analizatorilor a fost timpul reacției la semnalele unei sau altei modalități. Reacția motoră elementară la diferite semnale se examinează ca model specific omului în activitatea integratoare.

Este cunoscută teza că reacția senzorială poate dispune de toate însușirile activității orientate spre scop și permite crearea reprezentării despre organizarea și realizarea activității, despre dinamica proceselor psihice. Cercetările timpului reacției în dependență de durata intervalelor dintre stimulenții de modalitate diferită (N. Bucun [2], Е.И. Бойко, Р.А. Величкова și А.Г. Васильев, Г.Е. Журавлев, А.М. Иваницкий, А.Г. Полякова et al.) la fel indică asupra semnificației informative a acestui indice în aprecierea stării interacțiunii senzitive.

Pentru o caracteristică mai amplă a particularităților de influență reciprocă ale sistemelor senzoriale, în cazurile deficiențelor auditive, au fost utilizați indicii pragurilor percepției, frecvența critică a licăririlor de lumină, contractia mușchilor, tremorul fiziologic etc.

În prima serie a experienței de stimulare a receptorilor gustativi s-au făcut separat soluții de zahăr și chinină. Concentrația soluțiilor excitanților gustului depășea pragurile percepției analizatorului gustativ. Excitarea receptorilor gustativi s-a reflectat mai pronunțat asupra activității analizatorului olfactiv. La elevii fără auz timpul de reacție olfactivă imediat după stimularea canalului gustativ scade (până la excitare 540 ms, după – 524,  $p < 0,01$ ). Printre elevii cu auz în normă este aceeași tendință, însă mai puțin pronunțată (526 și 521 ms). La elevii cu auz slab diminuarea perioadei latente preia o diferență statistică semnificativă (până la excitare 534 ms, după – 520).

Analiza relațiilor interindividuale în condițiile excitării cu concentrație supraprag a zahărului a demonstrat că la 6 elevi fără auz timpul reacției olfactive a rămas la nivelul inițial, la 17 s-a prescurtat, iar la 2 – puțin s-a mărit. La 3 elevi cu auz slab perioada latentă a reacției nu a deviat de starea inițială, la 19 elevi s-a mărit. Pentru 11 elevi cu auz normal timpul

reacției nu s-a schimbat, iar pentru 14 a scăzut brusc după stimularea altui sistem senzorial.

Aplicarea excitantului de gust a scăzut puțin reacția elevilor fără auz la excitantul de lumină. Astfel, mărimile medii ale perioadei latente a reacției vizual-motorie până la excitare atinge 245 ms, iar după stimulare – 238 ms. Reacția analogică la semnalul de lumină s-a stabilit la elevii cu auz slab. Reducerea puțin pronunțată a perioadei latente s-a remarcat la 3 elevi cu auz normal, iar la 22 acest indice a rămas la nivelurile inițiale.

Pentru stimularea analizatorului gustativ s-a evidențiat o reducere nesemnificativă, a timpului de reacționare la semnalele vibraționale. În medie ea se reduce la elevii surzi cu 8 ms, la cei cu auz slab cu 6 ms și cu auz normal cu 4 ms.

O reducere mai considerabilă a reacției după stimularea analizatorului gustativ la elevii surzi, după câte se pare, este însușirea unei anumite amplificări de interacțiune a analizatorilor. Aceste relații exprimă gradul pregătirii sistemelor analizatorii păstrate la participarea în procesele de compensare și de adaptare.

Pentru evidențierea particularităților interacțiunii canalelor în situația afectării auditive a fost desfășurată a doua serie de experimente, care a prevăzut stimularea analizatorului olfactiv cu doze mai înalte decât pragurile la substanțele olfactive.

Sub influența excitantului olfactiv și mixt pragurile electrogustometriei s-au ridicat la elevii fără auz până la 41,5 mcA, la cei cu auzul slab până la 29,2 și la cei cu auz normal până la 23,2 mcA (cele inițiale: 49,5; 34,1; 25,1). La 18 elevi fără auz pragurile electrogustometriei au o tendință pronunțată spre scădere, la 5 elevi nu se schimbă și pentru 2 – scade nesemnificativ. Caracterul deosebirilor în grupul cu auz slab și auz normal se exprimă prin următoarea coraportizare: la 18 și 15 elevi pragurile scad și, corespunzător, la 7 și 10 persoane rămân la nivelul inițial. Măsurările efectuate peste 5 minute după aplicarea excitantului, au evidențiat aceleași niveluri ale pragurilor electrogustometriei. La 30 de min. după începutul stimulării la elevii fără auz și cei cu auz slab se apropie de nivelul inițial, însă nu îl ating. După 60 de min. de la începutul excitării urmele analizatorului gustativ dispar.

În atare mod, interacțiunea dintre canalele olfactiv și gustativ se exprimă prin reducerea timpului reacției

la stimulul olfactiv, după excitarea celui gustativ, și coborârea pragurilor electrogustometriei la stimularea canalului corespunzător. Excitarea olfactivă schimbă starea funcțională și a altor analizatori. Structura olfactivă aferentă ridicată conduce la micșorarea perioadei latente a reacției vizual-motore. La elevii fără auz mărimea inițială de timp a reacției (252 ms) scade imediat după stimularea funcției olfactive cu 19 ms ( $p < 0,01$ ), după 5 min. – cu 20 ms, după 30 de min. – cu 9 ms, după 60 de min. cu – 4 ms.

Schimbările reacțiilor interanalizatorii în procesul excitării sistemului olfactiv la elevii cu auz slab se exprimă astfel: imediat după excitare timpul reacției la lumină scade cu 21 ms (mărimea inițială – 229 ms), după 5 min. cu 16, după 30 de min. cu 15, după 60 de min. cu 7 ms.). Mai puțin expresiv, însă paralel au loc procesele relațiilor intersenzoriale la elevii cu auz. Reacția vizuală imediat după excitantul cu substanță olfactivă scade cu 8 ms (inițială – 214 ms), după 5 min. cu 9, după 30 de min. cu 4 ms., după 60 de min. se restabilește și revine la nivelul inițial. La compararea duratei timpului reacției vizuale a lotului experimental în parte s-a evidențiat că la 20 elevi fără auz ea scade, iar la 5 rămâne la nivelurile inițiale. În grupul cu auz slab la 17 elevi s-a observat reducerea timpului reacției, la 3 – reacție prelungită și la 4 – mărimi constante. La 14 elevi cu auz normal timpul reacției scade, iar la 11 – nu se schimbă.

Frecvențe mai semnificative ale parametrilor ochiului electroexcitat, care caracterizează particularitățile relațiilor intersenzoriale, s-au evidențiat la elevii fără auz. Pragurile inițiale de electroexcitabilitate la elevii fără auz, cu auz slab și cei cu auz au constituit 7,9; 6,3; 5,1 v, iar după stimularea analizatorului olfactiv – corespunzător 6,2; 5,0; 4,7 v. La nivel jos ele rămân după 5 și 30 min. Numai după 60 min. de la excitare revin la parametrii inițiali. Mirosurile substanțelor au provocat scăderea pragurilor electroexcitabilității, corespunzător, la 16; 17; 17 elevi antrenați în experiment, ridicarea – la 3; 4; 4 elevi și o influență indiferentă la 6; 4; 9 elevi.

Activismul vizual înalt în urma stimulării canalului olfactiv poate fi folosită ca o condiție de susținere și ridicare a capacității neuronilor scoarței ca răspuns al tuturor sistemelor aferente.

Deficiența auzului conduce la schimbarea caracterului de influență reciprocă ale sistemelor aferente olfactiv și tactil-vibrațional. Astfel, nivelurile inițiale ale reacției în timp sunt: 588 ms la cei fără auz, 579 ms – la cei cu auz slab și 561 ms – la cei cu auz și scad după stimularea sistemului olfactiv respectiv cu: 6; 6; 2 ms.

Pentru caracteristica interacțiunii funcționale curente a diferitor analizatori s-a stabilit corelarea canalului tactil-vibrațional cu alți analizatori în condițiile lor de stimulare. Experimentul a inclus trei serii de stimulare cu excitanți cu durata 1, 2, 5 min. și la frecvența de 250 Hz.

La elevii fără auz, cu auz slab și cu auz normal timpul reacției s-a schimbat puțin. Așadar până la vibrostimulare, corespunzător 549; 530 și 525 ms și după – 551; 529 și 526 ms. O excitație mai prelungită a canalului tactil-vibrațional (seria a doua – 2 min.) condiționează micșorarea reacției la cei fără auz cu 12 ms, cu auz slab – 9, cu auz normal – 5 ms ( $p > 0,05$ ). Latența de slabă durată se remarcă printre cei surzi – în 15 cazuri, cu auz slab – în 17 cazuri, cu auz – în 12 cazuri. Creșterea nesemnificativă a cheltuielilor de timp la reacționare, corespunzător pe grupuri este în 4; 6; 6 cazuri. Prin durata influenței stimulului (5 min.) perioada latentă a reacției olfactive în toate grupurile experimentale se prelungeste cu 18, 14, 6 ms.

Activitatea analizatorului vizual la fel depinde de regimul excitării canalului tactil-vibrațional. La excitarea acestuia în 1 min. timpul reacției vizuale la cei fără auz se scurtează cu 11 ms, la cei cu auz slab cu 13, la cei cu auz cu 4 ms. La excitarea în 2 min. acest indice se caracterizează mai pronunțat în partea prescurtării (corespunzători pe grupuri cu 24, 17,9 ms). Aplicarea unei stimulări tactil-vibraționale mai de durată (5 min.) reduce perioada latentă la cei fără auz cu 7 ms, la cei cu auz slab cu 4, la cei cu auz cu 2 ms.

În atare mod, excitarea canalului tactil-vibrațional schimbă starea analizatorului olfactiv și vizual. Durata excitantului de 1-2 min. provoacă canalul olfactiv, iar o acțiune mai lungă îl extenuază. Acțiunea îndelungată a informației tactil-vibraționale provoacă schimbări specifice în canalul vizual. Cel mai expresiv efect de excitație se remarcă la durata stimulului de 2 minute. O acțiune mai prelungită a semnalelor tactil-vibraționale provoacă un efect mai mic de excitație a sistemului vizual. Despre acestea confirmă și pragurile excitabi-

lității ochilor. S-a constatat că ele se schimbă la toate grupurile incluse în experiment sub influența electroexcitabilității timp de 1 minută. Acțiunea excitantului cu durata de 2 minute provoacă scăderea pragurilor inițiale (7,8; 6,4; 5,2 v) cu electroexcitabilitatea până la 6,1; 5,0; 4,1 v.

Excitantul tactil-vibrațional cu durata de 5 min. scade nesemnificativ ( $p > 0,05$ ) pragurile electroexcitabilității ochiului la persoanele fără auz, cele cu auz slab și cele cu auz (7,0; 5,9; 5,8 v). Schimbările pragurilor excitabilității indică nu numai asupra corelărilor intersenzoriale strânse în aceste canale, dar și la dependența lor de durata acțiunii stimulului neadecvat.

Perioada latentă prescurtată, scăderea pragurilor pentru elevii cu auz slab, în viziunea noastră, sunt provocate de gradul diferit de excitabilitate a sistemului vizual al acestor elevi. Particularitatea influenței tactil-vibraționale asupra stării funcționale a altor analizatori are o relevanță practică. Parțial, se poate organiza regimul eforturilor organizaționale adresate canalului tactil-vibrațional în procesele instructiv-educative.

Fonul stimulării aferente în următoarea serie a servit excitarea luminiscentă de diferită intensitate. Analiza corelațiilor excitantului analizatorului vizual cu cel olfactiv a demonstrat că la o forță comparativ mică a stimulului, reacția olfactivă la toți elevii antrenați în experiment se scurtează cu 1-6 minute. Trebuie remarcat că perioada latentă a fost mai scurtă la elevii fără auz. La mărirea intensității excitantului secundar coboară excitabilitatea sistemului aferent olfactiv. Astfel, dacă mărimile inițiale ale perioadei latente a reacției olfactive au constituit corespunzător grupurilor 548, 532, 528 ms, atunci după a doua stimulare ele s-au prelungit până la 559, 540, 535 ms. Amplificarea stimulării a provocat întregului lot experimental mărirea reacției olfactive.

Schimbările interacțiunii intersenzoriale în sistemul tactil-vibrațional la stimularea structurilor vizuale comportă un caracter tipic analog deplasărilor observate în analizatorul olfactiv. În primul caz stimulării vizuale provoacă o reacție redusă cu 13, 18, 6 ms, în al doilea – prelungirea cu 19, 5, 2 ms. În prima serie de experimente din numărul total de elevi investigați pe grupuri în 19, 21, 14 cazuri s-a remarcat micșorarea perioadei latente a reacției, iar în a doua serie în 22, 16,

17 cazuri – prelungirea ei. Excitățile vizuale provoacă schimbări ale contracției musculare. La un excitant de lumină mai puțin pronunțat contracția musculară (în stare încordată) se mărește (pe grupuri) până la 37,5; 37,0; 35,0; unități convenționale (la cele inițiale – 35; 34; 34), pe când în condiție relaxantă – nu se schimbă. La o excitare musculară mai expresivă în stare de încordare întrucâtva coboară (33,5; 32,0; 33,0 unități convenționale), iar la cea relaxantă este un pic mai mică decât în datele inițiale.

Se știe că locul principal în lucrul școlilor pentru elevii fără auz și cu auzul slab îl ocupă dezvoltarea vorbirii elevilor pe baza utilizării restanțelor percepției auditive. La rezolvarea acestor probleme s-au înregistrat rezultate considerabile (В.И. Бельтюков, Т.А. Власова, А.И. Дьячиков, Л.В. Найман, Ф.Ф. Pay et al.). S-a stabilit că multe aspecte ale dezvoltării vorbirii se bazează pe un proces psihofiziologic important – interacțiunea analizatorilor. Însă particularitățile influenței torentului restant de aferență a canalului auditiv asupra altor analizatori nu au fost cercetate la nivelul psihofiziologic. Acumularea acestor date permit organizarea rațională a efortului prin influența fiecărui analizator, luând în considerare factorii nefavorabili de instruire și activitate profesională.

Pentru desfășurarea experimentului a fost selectat un grup de 15 elevi fără auz, cu pragurile percepției sonore în limitele 80-86 db (cu componența de frecvență 125-2000 Hz), și un grup analog cu auz slab cu pragurile percepției sonore 65-70 db, cu niveluri aproximative de dezvoltare a vorbirii. În procesul experimentului s-au luat în considerare proprietățile excitantului, factorul de timp al acțiunii stimulenților etc. A fost prevăzută excitarea analizatorului auditiv la elevii fără auz cu o forță a tensiunii sonore, egală cu pragul de percepție (80-85 db), și frecvența de 250 Hz pe parcursul a 2 minute. Analizatorul auditiv a fost stimulat și la elevii cu auz slab prin forța tensiunii sonore de 65-70 db cu niveluri aproximativ egale de dezvoltare a vorbirii. În procesul experimentului s-au luat în considerare proprietățile excitantului, factorul de timp de acțiune a stimulenților etc.

S-a depistat că perioada latentă a reacției vizual-motore pentru toți elevii antrenați în experiment (pe grupuri) se reduce cu 23, 19 și 6 ms. În indicii individuali, la elevii fără auz și cu auz slab, predomină

cazuri de reducere a perioadei latente (12 și 10 elevi) și nu s-au depistat persoane la care s-a mărit timpul reacției vizuale. La 8 elevi cu auz s-a observat micșorarea perioadei reacției latente, la 2 – prelungită și la 5 – fără schimbări. Rezultă că influența torentului aferent auditiv păstrat stimulează activitatea structurilor vizuale. Indicii înregistrați de electroexcitare a ochiului în regimul dat scade, corespunzător pe grupuri, până la 6,0; 5,4; 4,9 v (cele inițiale (6,2; 6,7; 5,3). Imediat după stimularea sonoră contracția mușchilor atinge 36,4; 35,2; 34,8 de unități convenționale în faza tensionată și 27, 24, 15 unități convenționale în faza relaxării (inițialele 35; 34; 34 și 27,2; 25; 16).

În al doilea experiment s-a mărit forța presiunii sonore cu 10 db mai mult decât pragul stabilit de percepție (la frecvența de 250 Hz timp de 2 minute). S-a constatat că la elevii fără auz și cu auz slab timpul reacției la excitantul de lumină la fel se prescurtea, însă mult mai puțin decât în primul experiment (cu 11 și 6 ms). La 12 elevi cu auz perioada latentă nu s-a schimbat, iar la 3 – s-a mărit neesențial. Aplicarea acestui excitant provoacă schimbări nesemnificative în pragurile electrosensibilității. Astfel, la 9 elevi fără auz pragurile au tendința de micșorare, la 1 – spre mărire, iar la 5 – rămân la nivelul inițial. Capacitatea sistemului vizual la 11 elevi cu auz slab s-a exprimat prin diferențierea excitantului la praguri mai joase decât cele inițiale. Cei cu auz normal în temei reacționează la electrostimulenți, corespunzător mărimilor inițiale. O forță mai expresivă a presiunii sonore provoacă schimbări neesențiale în indicii contracției mușchilor.

Percepția considerabilă a agenților fizici ca forță provoacă schimbarea contracției mușchilor la elevii cu auz slab. În următoarele etape ale experimentului stimularea sistemului auditiv aferent la elevii fără auz s-a produs cu forța presiunii sonore egală cu 110 db, la cei cu auz slab și cei cu auz – 100 db, la frecvența de 250 Hz timp de 2 minute.

Perioada latentă a reacției vizual-motore în această situație se mărește la elevii fără auz cu 36 ms, la cei cu auz slab cu 41 și la cei cu auz cu 12 ms. În indicii individuali predomină cazurile de mărire a reacției. Aceste date demonstrează concludent că mărimea intensității excitantului, care acționează asupra restanțelor de percepție auditivă, dezvoltă frânarea, scăzând activismul multor centre ale SNC. Despre aceasta confirmă

și datele pragurilor electroexcitabilității ochilor. Prin un așa regim de stimulare pragurile se măresc la elevii fără auz până la 10,6 v, la cei cu auz slab până la 9,8 și la cei cu auz normal până la 6,9 v (inițialele 7,5; 4,0; 5,3). Schimbările sunt mai pronunțate la elevii fără auz și cei cu auz slab.

Dependența activității interanalizatorii de forța excitantului se vede și în stabilirea contracției musculare. Rezultatele au demonstrat că contracția mușchilor în fază de tensiune atinge (pe grupuri) 30,4; 29,6; 33,2; unități convenționale (inițialele: 36,4; 35,2; 34,8). Mărimile înregistrate indică o diminuare a stării funcționale a sistemelor analizatoare (prin mărirea forței excitantului) ca urmare a frânării apărute în structurile restante ale sistemului auditiv. Mărirea forței stimulenților auditivi (la frecvența de 250 Hz) cu 20 db și mai mult contribuie la apariția foarte devreme a oboselii în formațiunile nervoase auditive păstrate. O mare însemnătate în această situație o are durata influenței excitantului, activitatea excitării structurilor păstrate ale analizatorului auditiv. În mod special s-au studiat dependențele funcționale ale altor sisteme senzitive de durata stimulării (10, 20, 30 de minute). După 10 minute de excitare sonoră a analizatorului reacția vizual-motoră ale participanților în experiment se scurtează în comparație cu datele inițiale, corespunzător pe grupuri cu 20, 15, 6 ms. Indicii individuali ai perioadei latente la majoritatea (14 elevi) au tendința de micșorare. Pragurile electroexcitabilității la stimularea de 10 min. a canalului auditiv, pentru majoritatea celor incluși în experiment, scade nesemnificativ. Contracția musculară în tensiune, în temei, este mai înaltă decât nivelurile inițiale, iar la relaxare este puțin scăzută, adică se mărește diferența dintre aceste faze.

Un alt tablou al schimbărilor se observă după 20 de min. de stimulare. Indicii medii ai perioadei latente a reacției vizual-motore în acest timp la elevii fără auz și cu auz slab sunt puțin mai scăzuți, decât până la începerea experimentelor (cu 7 și 6 ms). Este caracteristic că deosebirile interindividuale în aceste condiții cresc. Astfel la 7 elevi fără auz și 8 – cu auz slab se remarcă scăderea latenței, la 6 și 4 – prelungire nesemnificativă și la 2 și 3 – păstrarea nivelurilor inițiale. Electroexcitabilitatea este abia observabilă în cazul stimulării de 20 de min. fiind egală cu 7,1; 6,0; 5,8 v. Contracția mușchiului în stare de tensiune la elevii fără

auz este mai înaltă decât la nivel inițial cu 0,5-1 unități convenționale, iar în starea de relaxare rămâne fără schimbări. În starea de stimulare permanentă de 20 de min. a analizatorului auditiv structurile restante încă sunt capabile să perceapă excitanții și să activeze alte sisteme senzoriale. Este cert, acest nivel este cu mult mai mic, decât în starea activității sonore stimuloare de 10 min. La unii elevi antrenați în experiment deja în acest regim s-a remarcat tendința de înrăutățire a influenței reciproce intersenzoriale.

Experiența, care a prevăzut 30 min. de excitare cu semnale sonore ale structurilor auditive, a demonstrat că perioada latentă a reacției la elevii fără auz în 8 cazuri s-a prelungit cu 4,5 ms, în 5 – s-a micșorat cu 3,0 ms, iar în 2 cazuri nu s-a schimbat. Perioade mai îndelungate de reacție la excitantul de lumină le atestă 11 elevi cu auz slab (cu 5 ms), pentru 3 consumul de timp pentru a reacționa au fost mai mici. Pragurile electroexcitabilității sub influența excitantului neadecvat în așa regim are tendința de creștere. La coraportarea indicilor individuali s-a depistat că la 11 elevi fără auz și 9 – cu auz slab ei sunt mai înalți decât cei inițiali cu 0,6-0,8 v și corespunzător la 4 și 6 elevi – mai jos de cei inițiali cu 0,2-0,3 v. Contracția mușchilor în aceste condiții se micșorează neconsiderabil ( $p > 0,05$ ). Stimularea permanentă a sistemului auditiv timp de 30 min. provoacă influența frânării la 70% de elevi antrenați în experiment, iar dependențele intersenzoriale se caracterizează prin micșorarea funcțiilor analizatorilor vizual și motor.

Coraportarea dintre sistemele senzoriale preia un caracter nefavorabil la stimularea de 40 min. a canalului sonor. Perioada latentă a reacției la lumină se mărește în toate grupurile investigate cu 31; 37; 19 ms. În mărimile individuale pentru toți elevii este remarcată tendința de creștere latentă. Torentul sonor îndelungat provoacă mărirea pragurilor electroexcitabilității cu 4-5 v. Contracția musculară la tensiune scade cu 2-4, pe când la relaxare se mărește cu 1-3 unități convenționale. Excitarea permanentă a funcțiilor auditive restante pe parcursul a 40 de min. provoacă o frânare bruscă și în alte sisteme analizatorii.

O atare stare, indubitabil, este însoțită de diminuarea capacității de lucru a structurilor analizatorului auditiv păstrate și de obosirea altor sisteme senzoriale. Noi am evidențiat un șir de particularități, care

depind de gradul presiunii sonore și duratei stimulării canalului auditiv. Indicii corelărilor reciproce intersenzoriale indică asupra necesității de dozare psihofiziologică a efortului auditiv, care nimerește pe funcțiile auditive restante și creează posibilitatea stabilirii volumului optim de informație sonoră, care intră prin canalul auditiv în timpul activităților de dezvoltare a auzului.

Cel mai optim regim se poate considera acel, la care mărirea forței presiunii sonore nu depășește pragurile stabilite, pe când influența excitantului sonor durează nu mai mult de 20 minute. La mărirea forței presiunii sonore (20 db și mai mult) însușirile de diminuare a capacității de muncă apar foarte devreme (deja în a doua minută). Rezultă că pentru dozarea efortului auditiv trebuie luată în considerare forța presiunii auditive nu mai mare de 10-15 db. Însă pentru fondarea regimului de efort auditiv trebuie să se dispună de datele despre prelungirea posibilă a influenței informației asupra analizatorului dereglat.

În legătură cu aceasta au fost controlate modelele condițiilor, care prevăd influența asupra analizatorului auditiv a excitanților sonori cu durată diferită. Un model a avut ca obiectiv stabilirea influenței pauzelor mici (3 min.) asupra stării funcționale a analizatorilor care sunt fixați la fiecare 10 min. de lucru, în condițiile de interacțiune a stimulentei sonore, egal cu pragul de percepție. S-a constatat că un astfel de regim contribuie la păstrarea stării de excitare activă a structurilor auditive restante pe parcursul întregii lecții. Deși, în următorul interval de timp de 10 min., elevilor le apar semne de oboseală, ele nefiind semnificative ( $p > 0,05$ ). Recreațiile practicate de 10-20 minute între lecții printr-un astfel de regim de lucru reîntorc la nivelul inițial funcția analizatorie auditivă.

Introducerea recreației de 3 minute (minutul de exerciții fizice) la fiecare 20 de minute de lucru provoacă schimbări în canalele senzoriale, care se deosebesc de regimul obișnuit de lucru (stimularea permanentă), adică apariția oboselii la o așa formă de excitare sonoră este inevitabilă.

În atare mod, dozarea cea mai optimă a efortului sonor se poate considera aceea, a cărui forță a presiunii sonore nu depășește pragurile de percepție auditivă cu mai mult de 10 db; durata influenței sonore nu durează mai mult de 10 minute; se respectă recreațiile de

3 minute peste fiecare 10 minute de stimulare. Lucrul în acest regim contribuie la păstrarea funcțiilor auditive restante și menținerea îndelungată a canalelor senzoriale la nivel fiziologic.

Datele obținute corelează cu concluziile fondate ale T.A. Власова [3; 4], Е.П. Кузмичева și alți cercetători precum că utilizarea aparatului de amplificare sonoră este rațională pe parcursul întregii lecții și nu dăunează analizatorului auditiv afectat, dacă este corect organizat pedagogic și, după cum confirmă faptele evidențiate de noi, psihofiziologice.

Optimizarea psihofiziologică a procesului de intrare a informației asupra canalului afectat nu trebuie considerată ca finalizată. O mare importanță la stabilirea volumului de informație pentru canalul auditiv afectiv îl are componența de frecvență a sunetului. În experimentele efectuate au fost obținute caracteristici, care exprimă starea altor canale la interacțiunea zgomotului cu o frecvență de 250 Hz. În legătură cu aceasta (în seria dată de experimente) au fost efectuate încă două experimente: în cadrul unuia s-a prevăzut excitarea analizatorului auditiv cu forța pragului de presiune sonoră cu frecvența 1000 Hz pe parcursul a 20 de min., în altul, de rând cu mărirea frecvenței până la 1000 Hz, s-a mărit forța presiunii sonore cu 10 db la o impulsare de 20 de minute.

Rezultatele obținute au demonstrat că odată cu creșterea frecvenței sunetului interacțiunile intersenzoriale preiau un caracter mai favorabil. Dacă la stimularea sonoră (frecvența 250 Hz) timpul perioadei latente a reacției vizuale scade, pragurile electroexcitabilității ochilor scad, iar contracția mușchilor are tendința să se mărească, atunci prin interacțiunea aceluiași sunet, însă de o frecvență mai înaltă (1000 Hz), acești indici interanalizatori integrali exprimă următoarea direcționare: prelungirea perioadei latente, praguri înalte, necesare pentru apariția fosfenului și micșorarea contracției mușchilor. Mai brusc se dereglează starea funcțională a analizatorilor păstrați și, corespunzător, întregului SNC la mărirea intensității sunetului cu 10 db cu înălțimea frecvenței de 1000 Hz. Elevilor antrenați în experiment în aceste condiții gradarea stării funcționale a canalelor senzoriale a fost alta și exprima semne mai esențiale de apariție a oboselii. Rezultatele experimentelor desfășurate demonstrează că zgomotul de înaltă frecvență cu atât mai nefavorabil se reflectă asupra interrelațiilor în canalele senzoriale.



Acest aspect, cât și multe altele (condițiile psihofiziologice la includerea structurilor restante ale analizatorului auditiv în dependență de gradul de surditate, starea de dezvoltare a vorbirii, decurgerea proceselor de adaptare sonoră, predispoziția de percepere etc.), necesită o studiere specială. Se poate doar presupune că, în asemenea cazuri, gradul de expresivitate a interacțiunii intersenzoriale se schimbă adecvat condițiilor, care interacționează asupra canalului afectat.

Așadar, multitudinea seriilor de experimente au evidențiat stările curente în analizatorii păstrați la excitarea structurilor restante ale canalului auditiv. Trebuie remarcat că anumiți parametri stabiliți ai condițiilor care influențează asupra efectului de interacțiune a organelor senzitive au o semnificație practică mai mare în organizarea activității, orientate la dezvoltarea percepției auditive.

Interpretarea psihofiziologică a factorilor evidențiați a demonstrat că reducerea torentului de pătrundere a impulsării senzoriale prin canalul sonor schimbă starea funcțională a altor analizatori în interacțiunea lor. Prin aceasta stimularea sonoră a sistemului afectat în limitele accesibile activează activitatea altor canale și, viceversa, dereglarea condițiilor optimale de aferentare se răsfrâng negativ asupra efectului influențelor reciproce ale structurilor nervoase.

În scopul caracteristicii în continuare a influențelor reciproce funcționale curente între canalele senzoriale a fost efectuată stimularea aparatului vestibular și stabiliți parametrii schimbărilor analizatorilor vizual și motor. Pentru a rezolva această sarcină, aparatul vestibular se excita pe calea învârtirii elevilor investigați în fotoliul Barani. S-a controlat influența excitanților la zece și cincisprezece rotiri.

În primul caz după stimularea aparatului vestibular perioada latentă a reacției vizual-motore la elevii fără auz s-a prelungit cu 5 ms, la cei cu auz slab cu – 12, iar la cei cu auz normal – cu 23 ms. La 8 elevi fără auz perioada latentă rămânea la nivelul inițial, iar la 17 se prelungea. Pentru toți cei cu auz este caracteristică mărirea considerabilă a timpului de reacție la excitantul de lumină. Excitanții vestibulari afectează și pragurile de electroexcitabilitate a ochiului. Ele au fost mai înalte decât cele inițiale, corespunzător grupurilor cu 2,1; 3,2; 4,9 v. Contractia mușchilor în aceste condiții scade considerabil la cei cu auz. Peste 5 min. după 10 rotiri

indicii contractiei mușchilor la elevii fără auz revin la normă, iar la cei cu auz continuă să rămână în stare schimbată. La rotirea de 15 ori încă și mai pronunțat se extenuază funcțiile analizatorului vizual și motor. La aceasta timpul reacției asupra excitantului vizual adecvat se mărește la cei fără auz cu 8,5 și 17,1 ms, la cei cu auz cu 41 ms. Electrosensibilitatea ochiului scade considerabil ( $p < 0,01$ ), iar contractia mușchilor în fază încordată scade cu 25-30% în comparație cu mărimile inițiale. La persoanele cu dereglări ale torentului aferent auditiv starea funcțională a sistemului vizual-motor se restabilește după 10 minute. Pentru elevii cu auz perioada de timp, care coboară influența reflectoare de frânare a aparatului vestibular, atinge 30-40 de minute.

În atare mod, impulsurile aparatului vestibular sunt capabile să scadă starea funcțională a altor canale.

În procesul cercetării s-a controlat starea canalelor vizual și tactil-vibrațional sub influența lucrului muscular-motor în timpul de exerciții fizice de 10 minute. Excitantul sistemului motor de reper a generat un efect pozitiv în canalul vizual. Pentru întreg lotul experimental se reduce timpul reacției la stimulentele de lumină, în special – la persoanele cu deficiențe auditive (cu 17 ms). Viteza de reacționare a elevilor fără auz la excitanții tactil-vibraționali se mărește cu 19 ms, iar la cei cu auz cu 11 ms. Rezultă că intrarea impulsărilor de pe structurile motore tonifică semnificativ substraturile scoarței la foamea senzorială. Evidența acestui fenomen oferă posibilitatea de a fonda regimurile motore optime în procesul activității instructiv-productive, pentru păstrarea unei capacități înalte de muncă și preîntâmpinarea oboselii.

Rezultatele seriilor experimentale au demonstrat convingător că schimbările stării funcționale a analizatorilor ca răspuns la excitanții neadecvați poartă un caracter complex și direcție contrară. Stimularea unor canale este însoțită de influența lejeră asupra altora, excitarea altor analizatori depistează un caracter de frânare a acțiunii asupra anumitor sisteme senzoriale. Informația senzorială de pe canalele motor, vizual, olfactiv, auditiv și tactil-vibrațional formează posibilități cu direcționare facilitară. În același timp stimularea analizatorului vestibular influențează prin frânare asupra analizatorilor motor, vizual, olfactiv. La dereglarea torentului aferent din canalul auditiv

coraportarea indicilor de activare funcțională a analizatorilor se mărește. Depășirea forței excitantului pragurilor de percepție, mărirea activității de excitare provoacă fenomene inverse în direcționarea relațiilor reciproce intersenzoriale (scade starea funcțională a canalelor).

Prin intermediul stimulării unor canale se poate obține ridicarea activizării altor sisteme senzoriale. În atare mod se deschid perspectivele de reglare orientată spre scop prin activizarea funcțională a sistemelor afectate. Legitățile interrelațiilor canalelor senzoriale trebuie luate în considerare la determinarea măsurilor orientate pentru perfecționarea proceselor de pregătire tehnologică și la folosirea muncii persoanelor fără auz.

Deosebit de eficientă devine stimularea complexă a canalelor senzoriale în profilaxia oboselii acestora. Sistemele senzoriale, de regulă, în activitatea instructiv-productivă sunt supuse influenței mai multor stimulenți. În legătură cu aceasta s-au studiat unele modele ale stimulării complexe a analizatorilor. Într-o variantă excitantul olfactiv a fost aplicat împreună cu cel tactil-vibrațional (în temei acești doi excitanți provoacă excitare în alți analizatori), în alta – cu cel vestibular (în condițiile acțiunii activizatoare a unui stimulent și influența frânei altuia). La aplicarea a doi excitanți, care se referă la analizatori calitativi diferiți, dar care dispun de influență de activizare, acțiunea lor are un efect expresiv. Acțiunea comună a excitanților (primul model) reduce perioada latentă a reacției vizuale mai expresive, decât aplicarea aparte a stimulenților. Pragurile electroexcitabilității scad, iar contracția mușchilor elevilor antrenați în experiment se mărește cu 6-8%. Totodată, excitantul complex nu se manifestă ca suma componentelor constituente. O careva creștere a efectului de excitare (mai expresivă la cei fără auz) este rezultatul diferenței influenței activizatoare predominante a unuia dintre stimulenți.

Aplicarea concomitentă a excitanților olfactiv și vestibular condiționează o altă expresivitate și direcționare a acțiunii. La acest regim perioada latentă a reacției vizuale se prelungește întrucâtva. Cifrele obținute au mărimi mai mici decât cele care s-au înregistrat la acțiunea unui excitant vestibular. Influența comună mărește latența cu 2-5%, iar cea separată – cu 7-9%. Starea abia observabilă a fosfenului începe la cea mai mică electroexcitare a ochiului, iar contracția mușchilor comparativ scade mai puțin expresiv, decât în stimulare vestibulară separată.

Excitanții contrari devin calitativ noi stimulenți, cu influența frânării micșorată considerabil a unuia dintre aceștia. Evidența caracterului interrelațiilor creează posibilitatea de a determina condițiile pentru menținerea activității tonifiante în canalele senzoriale. Starea de oboseală (inhibare) în unele canale poate fi preîntâmpinată pe calea stimulării altor sisteme senzoriale sau folosirii condițiilor de dublare a informației. S-a constatat că informația vizuală suplimentară coboară frecvența tremorului fiziologic. Înlocuirea informației auditive, cu semnale vizuale micșorează numărul greșelilor, amplifică interacțiunea senzorială. Semnalul vizual în acest caz se manifestă ca un excitant neașteptat și concentrează atenția elevului. Persoanele, care au îndeplinit sarcina fără informația substituentă (durata de 3 min.), au cheltuit mai mult timp, decât la utilizarea semnalului de preîntâmpinare.

Absența semnalelor caracteristice a mărit brusc tremorul fiziologic, timpul reacției vizual-motore. Rezultă că în situațiile când analizatorul acustic are influență la desfășurarea activității, el trebuie neapărat ajutat, înlocuit cu semnalele altor modalități. O însemnătate deosebită o are înlocuirea semnalelor sonore absente în procesul formării priceperilor și deprinderilor de muncă. În caz de dereglare a auzului și necesității de a opera cu informație multisenzorială pot fi utilizate pentru intrare senzorială de rând cu canalul vizual și alte sisteme analizatorii.

Noi am modelat situația căutării active a semnalelor. Într-un caz ele se adresau analizatorului vizual, în altul – semnalele se direcționau analizatorului tactil-vibrațional. Informația de bază aparține semnalului vizual, iar cel tactil conține în sine informație despre orientarea căutării semnalului vizual, adică în zona de apariție.

Pentru realizarea acestui experiment tabloul informațional al cronovoleoptimografului a fost divizat în 18 pătrate izolate, puse câte 6 în rând orizontal și câte 3 – în rând vertical. S-a utilizat semnalul simplu, care constă dintr-un pătrat iluminat. Semnalele se emiteau dezordonat, iar subiecții antrenați în experiment nu erau informați despre locul apariției semnalului. Subiectul găsea locul semnalului și aprindea beculețul. Se măsoară timpul de la momentul apariției semnalului, până la deconectarea lui. Subiecților investigați li s-au prezentat 100 de situații de semnale diferite. În prima variantă a experimentului (câte 15 elevi în fiecare grup) cei fără auz au găsit semnalul în mediu

în 1426 ms, cei cu auz slab – în 1401 ms, iar cei cu auz – în 1312 ms. La sfârșitul experimentului s-a măsurat electroexcitabilitatea ochiului. Rezultatele au demonstrat că pragurile electroexcitabilității la subiecții fără auz și cu auz slab întrucâtva se mărește, iar la cei cu auz rămânea neschimbat (și chiar se prescurtează în 3 cazuri). Cheltuieli mai pronunțate de timp la subiecții fără auz se remarcă la răspunsul ultimelor 15-20 de semnale.

În al doilea experiment era prevăzută emiterea suplimentară a semnalelor tactil-vibraționale. Subiecților investigați – la încheieturile ambelor mâini – li se îmbrăcau emițătoare speciale, care la conectarea semnalului de lumină provocau senzații vibraționale în mâna-lumină, din partea în care erau dispuse semnalele.

În situația informării despre locul aflării semnalelor pe tabloul experimental are loc o reducere bruscă a timpului. Subiecții fără auz, cu auz slab și cu auz găseau semnalele polimodale corespunzător în 698, 672, 669 ms. Diferența în timp a percepției monosenzoriale la cei fără auz și cu auz slab constituia 114 ms, la polisenzorială – numai 29. Se păstrează o capacitate înaltă de muncă a subiecților investigați pe parcursul întregului experiment, despre ce demonstrează cheltuielile de timp aproape identice la căutarea semnalului, la începutul și finalul experimentului. Pragurile excitabilității ochilor scad. Astfel, dacă la căutarea monosenzorială ele constituiau respectiv pe grupuri 8,3; 7,1; 5,4 v, atunci la căutarea semnalelor analizatorilor vizual și tactil-vibrațional atingeau 5,4; 5,1; 4,6 v.

Acest rezultat confirmă că subiectul investigat mai ușor se orientează și prelucrează informația semnalată la includerea polisenzorială. Influențele reciproce intersenzoriale în așa condiții preiau o activitate generală mai înaltă ca urmare a pregătirii optime de a recepta semnale din ambele canale. Apariția efectului pozitiv la includerea informației polimodale este semnificativă prin faptul că stimulentele tactil-vibraționale excită canalul adecvat și tonifică structurile corespunzătoare, responsabile de activizarea relațiilor reciproce intersenzoriale.

Mulți psihologi (A.A. Крылов, A.B. Филиппов) indică faptul că modalitatea dublă a semnalelor contribuie la concentrarea proceselor nervoase. Includerea paralelă a analizatorului tactil-vibrațional la dereglarea auzului ridică eficacitatea de receptare a informației despre conținutul activității și contribuie la reducerea tensionării vizuale în activitatea îndepli-

nită. Există nu puține fapte, care indică asupra dependenței proceselor de recunoaștere a semnalelor după viteza și cantitatea informației intrate (B.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич, Б.Ф. Ломов, Н.И. Чуприкова et al.).

Experimentele psihologo-pedagogice efectuate în psihologia specială (B.И. Бельтюков [1], P.M. Боскис, T.A. Власова [3; 4], B.A. Маккавеев [8], Ф.Ф. Рау [11], T.B. Розанова et al.) la fel au demonstrat că percepția (semnalelor) bisenzorială (în condiții diferite) este mai înaltă decât cea monosenzorială. În psihologia specială s-a cercetat problema dependenței timpului de reacție la copiii cu abateri în dezvoltare de cantitatea informației pătrunse prin canalul tactil-vibrațional păstrat (Л.И. Переслени) [10]. Cercetătorii au demonstrat că recunoașterea semnalelor izolate pe anumite părți ale pielii este suficient de sigură și nu depinde de aceea, câte semnale trebuie recunoscute. Totodată izolarea senzorială (surzenia) este însoțită de diminuarea percepției semnalelor spațiale complexe.

După cum demonstrează cercetările noastre, exactitatea redusă de recunoaștere a stimulenților vizuali poate fi compensată prin includerea în această activitate a canalului tactil-vibrațional. La recunoașterea excitantului vibrațional, care orientează subiectul investigat la semnalul vizual necesar, pot fi folosite câteva puncte de atingere. Variantele diferite ale condițiilor create artificial de activizare a canalelor senzoriale au confirmat semnificația deosebită a torentului de aferentare pentru SNC și importanța lui pentru compensarea deficienței. Dependența stării funcționale a creierului de volumul stimulenților aferenți, care revin la mediile extern și intern, a servit ca imbold pentru mulți savanți de a studia rolul sistemelor senzoriale izolate și interacțiunea lor la nivelul integral al creierului.

Л.А. Новикова, la elevii cu auz și fără auz investigați, a depistat multe stări comune în expresivitatea diferitor tipuri de oscilații electrice pe regiunile creierului. Hipersincronizarea alfa-ritm evidențiată, în opinia autorului, reflectă procesele compensatorii în analizatorul vizual. Analiza EEG efectuată de И.М. Белов, Л.М. Зайцева, Т.П. Хризман, Л.Г. Ломатовская a permis să se stabilească că acțiunile reciproce intercentrale a biopotențialilor creierului la copiii cu auz și fără auz se deosebesc. Un mecanism compensator important, care asigură posibilitatea aprecierii semnificației cuvintelor la copiii cu auz

slab, constă în amplificarea relațiilor intracorticale ale structurilor asociative frontale, zonelor lombare cu alte centre, în special cu cele motore. Cercetările organizațiilor corticale la persoanele fără auz efectuate de către T.П. Хризман au evidențiat că la îndeplinirea programelor motore în regiuni corticale diferite apar corelații ale biopotențialilor, ceea ce confirmă activitatea lor senzorială comună, care condiționează legăturile funcționale dintre ele. Mai frecvent se stabilesc corelații dintre procesele zonelor proiecționale ale centrului motor, cu regiunile asociative ale ambelor emisfere și centrele simetrice ale zonelor motore.

Indicii integrali funcționali ai stării creierului (timpul reacției, pragurile de percepție, frecvența critică a licăririlor, stimularea unor canale și stabilitatea stării altora) obținuți de către noi la fel permit concluzionarea că interacțiunea analizatorilor se manifestă ca un lucru unitar al creierului. După mărimea și direcția stărilor evidențiate ale relațiilor intersenzoriale se poate considera că diferențierea sonoră nu provoacă interacțiuni denaturate ale analizatorilor. Deplasările stărilor funcționale la persoanele fără auz. Amplificarea neexpresivă a legăturii dintre analizatori la dereglarea funcției fiziologice normale a unuia dintre ei se manifestă ca un mecanism compensatoriu de adaptare.

Pentru elucidarea unui șir de particularități ale corelațiilor analizatorii se pot examina fenomenele stabilite din perspectiva sistemului funcțional a lui П.К. Анохин (Т.С. Наумов, Н.С. Попова et al.). Reieșind din tezele acestei concepții s-au cercetat toate canalele senzoriale la izolarea sonoră. Interrelațiile stabilite dintre canale au demonstrat că activitatea funcțională cuprinde nu numai un analizator concret căruia i se adresează excitantul, dar include și alte canale senzoriale. Stările periferice și centrale în analizatori indică că toate secțiile lor împreună cu alte structuri nervoase iau parte în reacțiile de adaptare. Aceste reacții sunt asigurate de întregul sistem funcțional. Despre aceasta ne confirmă indicii mobilității funcționale ale receptorilor, labilitatea anumitor structuri, schimbările perioadei latente și pragurilor de percepție, interrelațiile dintre analizator la stimularea separată și în comun etc.

La absența auditivă toți analizatorii participă nemijlocit la formarea sistemelor funcționale de comportament adaptiv (ceea ce determină soarta sistemului funcțional format), influențând diferit la reali-

zarea sintezei aferente și la atingerea rezultatului final. Incluziunea parțială sau totală a sistemului analizator auditiv nu exclude consecutivitatea stabilită în sinteza aferentă, însă îi accelerează considerabil demararea aferenței, crescând durata de timp care îi revine la luarea deciziei. Micșorarea rapidității reacției, caracteristică pentru persoanele fără auz, confirmă schimbările stabilite în relațiile spațial-temporale ale sistemelor funcționale. Se poate presupune, că aceste schimbări se produc din contul atât a reținerii procesului de formare a sistemului la diferite stadii, cât și din dereglarea structurilor în verigile structurale.

Datele confirmă că sistemul complex de integrare, este realizat de verigi diverse ale SNC de diferite niveluri. Integrarea este asigurată de sistemul reticular al trunchiului creierului, reglării corticale, scoarțelor regiunilor proiecționale și asociative ale scoarței. Pe baza integrării scoarței se realizează formarea activității integrale ca răspuns a organismului. Comontarea funcțiilor diferitor sisteme aferente și structuri ale creierului se prezintă ca un mecanism important de asigurare a orientării interacțiunii curente.

Rezultatele obținute ne-au demonstrat că în procesul percepției și analizei excitanților are loc nu numai schimbarea anumitor analizatori, dar și realizarea comontării active cu alții, extinzând posibilitățile canalelor senzoriale la persoanele fără auz. Particularitățile interacțiunii analizatorilor persoanelor cu deficiențe ale auzului se explică și prin aceea că pe fondul limitării aferenței auditive se produc schimbări expresive în starea activizării sferelor senzoriale.

Se poate presupune că întreruperea sau micșorarea impulsării sonore schimbă activismul tonic al „centrelor nespecifice”. Stimularea formației reticulare drept consecință a torentului masiv de impulsuri aferente (excitare artificială) mărește excitabilitatea neuronilor vizuali, olfactivi, tactili și a altor zone ale scoarței, ceea ce la rândul său conduce la facilitarea semnalului. Decuplarea receptorilor sonori atrage după sine scăderea tonusului scoarței, despre ce confirmă majoritatea caracteristicilor stabilite ale funcțiilor analizatorii. Compensarea produsă în scopurile facilitării deficiențelor auzului este o stare înaltă de pregătire a scoarței la excitare care permite „încărcarea scoarței”, limitată de impulsurile sonore. Torentul aferenței ca urmare a stimulării canalelor creează în scoarță condiții specifice, care facilitează excitarea și interacțiunile intersenzoriale.

Fenomenul interacțiunilor activizatoare și facilitatoare ale canalelor la stimularea anumitor structuri senzoriale poate fi utilizat în practica pedagogică și la organizarea activităților de muncă ale persoanelor fără auz. Implementarea principiului de fortificare a activității unui analizator prin producerea stării active a altuia are o relevanță practică în planul distribuirii optime a informației pe canalele senzoriale – în cazul absenței informației sonore.

În legătură cu apariția condițiilor disconfortante (la surzenie) distribuirea organizată a informației pe canalele de legătură poate deveni o rezervă de valoare în ridicarea speranței, optimismului persoanei. În astfel de cazuri se pot emite semnale în calitate de fond special organizat. Acești stimulenți nu poartă informația nemijlocită despre activitate și ei pot fi folosiți cu ușurință pentru stimularea lucrului analizatorului de bază.

Implicarea în procesul activității a unor astfel de semnale nu implică mecanisme speciale și condiții de generare, ele se includ ca fundal în spațiul de muncă sau în condițiile mediului neproductiv. În afara semnalelor mediului de muncă organizat o influență activizatoare asupra corelațiilor interanalizatorii o are implementarea specială în regimul de lucru a stimulenților. La ele, reieșind din particularitățile interacțiunii intersenzoriale, se pot referi excitanții olfactivi, termici, tactil-vibraționali etc.

Cunoașterea particularităților activității intersenzoriale este fundamentală pentru organizarea procesului instructiv-educativ în școală. Informația senzorială în procesul instructiv-educativ trebuie repartizată în așa fel, încât ea să păstreze la un înalt nivel capacitatea de muncă a elevului, totodată să devină stimulent al dezvoltării personalității elevului.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Бельтюков В.И. *Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии)*. Москва, Педагогика, 1977;
2. Букун Н.И. *Основы трудовой деятельности при нарушениях слуха*. Кишинев, Штиинца, 1988;
3. Власова Т.А. *О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка*. Москва, 1954;
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. *О детях с отклонениями в развитии*. Москва, Просвещение, 1973;
5. Лубовский В.И. *Вкус и обоняние*. In: Психология глухих детей. Москва, Педагогика, 1971;
6. Лубовский В.И. *Особенности световой чувствительности у слабовидящих детей*. In: Ориентировочный рефлекс и проблемы рецепции в норме и в патологии. Москва, Просвещение, 1964, с. 103-120;
7. Лубовский В. И. *Развитие словесной регуляции действий у детей*. Москва, Педагогика, 1978;
8. Маккавеев В.А. *Руководство по использованию звукоусиливающей аппаратуры в школах для глухонемых и тугоухих детей*. (Под ред. В.И. Бельтюкова). Москва, Учпедгиз, 1955;
9. Новикова Л.А. *Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга*. Москва, Просвещение, 1966;
10. Переслени Л.И. *Особенности восприятия сложных тактильных сигналов у глухих*. In: Дефектология, 1970, № 5, с. 10-19;
11. Рау Ф.Ф. *Устная речь глухих*. Москва, Педагогика, 1973;
12. Шиф Ж.И. *Сравнительное исследование простой и сложной реакции у глухонемых школьников*. In: Развитие познавательной деятельности у глухих детей. (Под ред. И.М. Соловьева). Москва, Учпедгиз, 1957, с. 65-78.

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

## ASPECTE PSIHOLOGICE ALE PREGĂTIRII COPIILOR PENTRU ȘCOALĂ

**Rezumat.** Articolul „Aspecte psihologice ale pregătirii copiilor pentru activitatea din școală” expune o viziune asupra pregătirii psihologice a copiilor pentru activitatea din școală, care include: pregătirea intelectuală, comunicativă, motivațională, emoțional-volitivă. Traversarea științifică a conceptului pregătire psihologică a copiilor pentru activitatea din școală, în vederea specificării caracteristicilor dezvoltării psihice la vârsta preșcolară mare și școlară mică, generează abordări care să cuprindă cât mai multe particularități pentru fiecare perioadă de vârstă. Sunt examinate condițiile mediului școlar. Este examinată motivația și manifestările comportamentului volitiv, interacțiunea dintre componentele pregătirii psihologice a copiilor pentru activitatea din școală.

**Cuvinte-cheie:** pregătire psihologică pentru școală, maturitate intelectuală, motivație, comportament volitiv, autocontrol, autoapreciere, imaginea de sine, activitate din școală.

Treapta preșcolară are un impact direct asupra formării unor structuri de bază ale personalității copilului, care determină adaptarea sa la activitatea de învățare din școală. Deși trăsăturile psihice care definesc profilul școlarului mic nu pot fi formate în totalitate în preșcolaritate, totuși constituirea premiselor acestora sunt posibile din această perioadă, deoarece ele reprezintă o condiție indispensabilă a procesului de pregătire a copilului pentru activitatea din școală. Prin urmare, unul din fenomenele semnificative ale pregătirii pentru școală la care vom face referire în acest demers îl are pregătirea psihologică a copiilor pentru școală.

În prezent, există o varietate mare de abordări privind pregătirea psihologică a copiilor pentru activitatea din școală. Deși părerile autorilor nu sunt univoce referitor la faptul ce este determinant în succesul școlar al copiilor, toți autorii pornesc unanim de la analiza cerințelor pe care le înaintea școala copilului.

Un prim aspect asupra căruia, de regulă, noi adulții nu reflectăm, este că școala reprezintă o instituție socială care există și trăiește în conformitate cu anumite reguli. Ele sunt mai degrabă convenționale, iar copilul trebuie să fie *pregătit* să „joace” după regulile vieții din școală, să înțeleagă și să accepte situația nouă în care se află.

Analiza minuțioasă a cerințelor școlii ne conduce la surprinderea unei situații care este în contradictoriu cu particularitățile psihofiziologice ale copiilor de

6-7 ani. De exemplu: să șadă 40-45 de minute, fără permisiunea de a se ridica, a se mișca, a vorbi cu colegii – prevederi ale regulilor școlii etc. De aici – concluzia firească: pentru a depăși tot felul de ispite (să discuți cu prietenii, să te joci cu păpușa sau, pur și simplu, să dormi), trebuie foarte mult să dorești să „fii școlar”, să fii un elev model, să fii pregătit să-ți asumi acest rol, deloc ușor.

Știința psihopedagogică are un interes constant pentru problema pregătirii psihologice a copiilor pentru școală, datorită schimbărilor permanente ce se produc în psihicul copilului în prag de debut școlar, precum și exigențelor pe care le înaintea școala față de copil. În acest context, cercetătorii abordează pregătirea psihologică pentru școală a copiilor în mai multe contexte: pregătire personală, maturitate intelectuală, motivațională, volitivă, reglementarea comportamentului și a activității (U. Șchiopu, P. Golu, A. Bolboceanu, J. Расу, Н. Гуткина, К. Поливанова, Г. Цукерман et al.). Totodată, se abordează în mod diferit conținutul acestor componente.

Л. Божович, al cărui concept de formare a personalității a devenit o bază metodologică pentru mai multe studii în domeniu, consideră că pregătirea personală a copilului pentru școală include pregătirea *motivațională și de comunicare, maturitatea imaginii de sine și a reprezentărilor despre sine, precum și maturitatea emoțională* [5, p. 64]. La baza

acestei abordări, autorul a propus mai mulți parametri de dezvoltare psihologică, care au o semnificație importantă pentru succesul învățării copilului în școală. Printre aceștia: schimbările ce se produc în dezvoltarea personală, și anume, formarea sferei motivaționale. Formarea motivației față de învățare începe până la debutul școlar (în grădiniță). Cu toate acestea, învățarea școlară poate influența motivația, intensificând sau diminuând interesul față de învățare a copilului.

În dorința copilului de a învăța la școală intervin o serie de factori de ordin motivaționali, precum nevoia de cunoaștere, plăcerea de a învăța, nevoia de prestață, participarea și implicarea părinților, valorizarea cunoașterii, idealuri, cooperarea și competiția, care își pun amprenta asupra viitoarelor achiziții ale copiilor și asupra modului în care se realizează acestea.

La începutul școlarității, acest mecanism este încă destul de fragil și orice încercare de a forța nota, de a-l împinge cu orice preț spre noua formă de activitate, fără să se ia în calcul gradul lui de pregătire internă pentru ea, riscă să eșueze.

O serie de cercetători (A.H. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова et al.) au demonstrat că perioada preșcolară se caracterizează prin dezvoltarea și complexitatea sferei motivaționale a personalității, prin apariția motivelor de importanță socială și „subordonarea” lor. Motivele, după cum menționează С. Рубинштейн, reprezintă „materialul de construcție” din care se „construiește” caracterul copilului. Motivele îndeplinesc o funcție dublă: în primul rând, ele încurajează și conduc activitățile individului, în al doilea rând, dau activității un caracter subiectiv. Astfel, esența activității, inclusiv și cea de învățare din școală, este determinată de motivele acesteia [13, p. 89-90].

Motivarea învățării reprezintă un comportament complex, care se manifestă în funcție de mai mulți factori. Ea se caracterizată nu numai printr-o creștere simplă a atitudinii pozitive față de învățare, dar întâi de toate, prin complexitatea întregii structuri a sferei motivaționale a personalității. În cadrul motivelor cognitive se disting: motive largi de învățare, care vizează procesul de învățare, conținutul și rezultatul (ele se manifestă în dorința de a merge la școală, într-un efort de a depăși dificultățile din curiozitatea

generală) și teoretico-epistemologice, orientate spre procedeele de obținere a cunoștințelor.

În psihologie constatăm abordări diferite pentru studiul motivației învățării. Astfel, Д. Узнадзе consideră că motivul de bază al activităților de învățare este necesitatea funcționării forțelor intelectuale ale copilului. Din această perspectivă, criteriile de pregătire a copiilor pentru școală trebuie structurate, în opinia autorului, în raport cu nivelul dezvoltării necesităților cognitive ale acestora [17, p. 48-50].

Cu toate acestea, una din condițiile principale de formare a motivației de învățare rezidă în *formarea activității de învățare* la copii și stabilirea interacțiunii componentelor acesteia. Acest fapt a fost probat de В. Давыдов și В. Кудрявцев, care au constatat că formarea eficientă a motivației învățării se poate produce în procesul acumulării pe etape a cunoștințelor, după principiul evoluției de la abstract la concret [9]. Așadar, în cazul când motivația cognitivă este dominantă, școlarul mic tinde să învețe și să cunoască mai mult, să se evidențieze printr-un grad sporit de curiozitate, de cele mai dese ori, ei posedă multiple abilități până la debutul școlar. Prin urmare, atitudinea școlarul mic față de învățare este dictată de plăcerea de a cunoaște, și nu de sentimentul semnificației sociale a activităților de învățare.

În acest gen de abordare, F. Turcu și A. Turcu, observă că *motivația* este o condiție pentru activitatea de învățare și, în același timp, un produs al acesteia, care se exprimă prin interese și atitudini [2, p. 96]. Totodată, motivația, în viziunea cercetătorului A. Lazăr, se poziționează între sarcina de învățare și realizarea acesteia, devenind astfel o variabilă intermediară ce acționează pentru reușita școlară [1, p. 8].

Prin urmare, fiind un mecanism psihologic, motivația este vectorul fundamental al personalității copilului care, în activitatea de învățare, orientează conduita lui spre realizarea obiectivelor. Evident, motivația asigură organizarea interioară a comportamentului copilului, stimulează activitatea de învățare, favorizează conștientizarea și realizarea sarcinii.

Ca tactică de motivare a copiilor în procesul adaptării școlare, învățătorul poate valorifica mai mulți factori, dintre care: *anularea notării și a constrângerilor; stilul democratic de comunicare;*

*crearea situațiilor de a alege; valorizarea personală; stil de comunicare creativ și productiv etc.*

Principala componentă a regulilor din școală o reprezintă atitudinea specifică a copilului față de învățator. În acest context, un rol aparte îl are organizarea comunicării copilului cu adultul. Către sfârșitul vârstei preșcolare se constată modificări semnificative la capitolul comunicare. Începe să se manifeste forma de comunicare situativ-personală a copilului cu adultul.

Din această perspectivă, de menționat cercetările realizate de M. Лисина și E. Смирнова care au demonstrat că la vârsta preșcolară mare apar forme noi de comunicare „nesituativă” a copilului cu adultul, care influențează însușirea materialului nou. În acest sens, E. Смирнова examinează pregătirea comunicativă pentru școală, ca rezultat al unui anumit nivel de comunicare cu adultul, în care acestuia îi revine rolul sursei de noi cunoștințe, de respect pentru copil, precum și un purtător de modele, care este pentru copil un „criteriu de corectitudine” al propriilor opinii [8, p. 56]. Deci, pregătirea comunicativă face posibilă colaborarea productivă a copilului cu pedagogul și transmiterea cu succes a experienței culturale în procesul de învățare. Copiii înțeleg convenționalitatea comunicării în cadrul învățării, subordonându-se regulilor școlare.

E. Кравцова susține că în prag de debut școlar la copii apare *un nou tip de comunicare - contextuală*, care contribuie eficient la învățarea copilului în școală [10, p. 51-52]. Copiii care n-au fost pregătiți pentru școală întâmpină dificultăți în activitatea de învățare. Ei nu percep contextul convențional al circumstanțelor de învățare, fapt care provoacă neînțelegerea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Ca urmare, această categorie de elevi, în relațiile cu învățătorul, rămân la nivelul comunicării personal situative, clasificându-se sub nivelul comunicării voluntare, contextuale.

Caracterizând nivelul de dezvoltare comunicativă a copilului în prag de debut școlar, B. Мухина sesizează faptul că el evoluează la un nivel calitativ nou. Copilul, susține autoarea, nu numai că știe să construiască relații cu semenii, dar conștientizează că aprecierea de către alte persoane va fi structurată reieșind din succesele sale într-o nouă activitate de învățare [12, p. 45]. Astfel, conținutul și structura comunicării

începe să se manifeste nu numai ca situativ-obiectuală și nemijlocit relațională cu mediul, dar și ca acceptare conștientă de către copil a sarcinilor, a regulilor și cerințelor, a unui anume context.

În mai multe cercetări cu referire la debutul școlar (Л. Божович, Д. Эльконин, Г. Кравцов, Е. Кравцова, Е.Л. Бережковская et al.) sunt examinate neoformațiunile, care fac dovada trecerii copilului în treapta învățământului primar, sunt examinate formațiunile care apar îndată după criza de la 7 ani. Din acest punct de vedere, Л. Божович face o legătură directă între începutul învățării școlare și apariția unui pivot nou pentru personalitatea copilului a unui sistem de formațiuni: poziția internă, care exprimă nivelul nou de autoconștiință și reflecție a copilului, conducându-l spre conștientizarea „Eu”-lui social [6, p. 359]. Poziția internă, presupune un sistem de motive de operare în raport cu mediul înconjurător, conștientizarea sinelui de către copil, precum și atitudinea față de sine în contextul relațiilor cu mediul, cu alte cuvinte, este rezultatul reflecției [*Ibidem*, p. 360]. Deci, *poziția internă* a elevului, care apare la sfârșitul vârstei preșcolare, *reprezintă o sistemă de necesități, legate de învățare, de dorința de a merge la școală.*

Cu toate acestea, dorința de a merge la școală și dorința de a învăța sunt destul de diferite. Copilul dorește să devină școlar, vrea să poarte însemnele de școlar și are chiar un început de competență pentru activitatea școlară, și totuși există încă un decalaj important între ceea ce vrea el și solicitările de tip școlar pentru el, și ceea ce poate el realiza acum, în situația de preșcolar. Aici trebuie de *intervenit educațional* pentru a reduce acest decalaj și pentru a-i conferi o dimensiune optimă, cu valori motivaționale pentru copii, inducându-i energia necesară pentru a se angaja pe direcția noilor achiziții. Prin urmare, dorința copiilor de a deveni școlari, de a respecta anumite reguli de comportare a școlarului, de a avea anumite drepturi și obligațiuni constituie „poziția internă a școlarului”. În conștiința copilului închipuirile despre școală căpătă trăsăturile unui mod de viață dorit, iar acest lucru înseamnă că el a evoluat la o treaptă nouă de dezvoltare – treapta școlară mică.

O altă caracteristică importantă a pregătirii personale pentru școală este abilitatea de *atitudine critică a copilului față de cunoștințele și acțiunile proprii*. Acest indicator are relevanță pentru integrarea



eficiență a copilului în viața școlară, arată în ce măsură copilul este capabil să aprecieze acțiunile proprii și rezultatul lor, fără ajutorul adultului, a evalua corelația dintre condițiile sarcinii și cerințele învățătorului, în ce măsură poate să corecteze acțiunile proprii, în cazul în care acestea se dovedesc ineficiente.

Potrivit cercetătoarei В. Мухина, *maturitatea imaginii de sine și dezvoltarea autoconștiinței* sunt parte componentă a pregătirii personale pentru școală a copilului. Spre sfârșitul vârstei preșcolare la copii se manifestă reprezentările despre drepturi și obligațiuni, revendicarea de a fi recunoscut, timpul personal. Libertatea manifestată la vârsta preșcolară este înlocuită cu sentimentul de responsabilitate, dorința de succese la învățatură, cu sentimentul de maturitate, dorința de a fi inclus în activități sociale semnificative, care îi vor determina viitorul [11, p. 78].

Prin urmare, autoaprecierea la vârsta preșcolară mare se caracterizează prin înțelegerea nivelului abilităților sale, calităților fizice și morale, atitudinii față de sine și față de cei din jur. În același timp, autoaprecierea exagerată se manifestă ca un indicator al imaturității personale.

Reușita copiilor în școală este impulsionată și de *pregătirea intelectuală* a acestora. Pregătirea intelectuală implică, pe de o parte, formarea vorbirii, pe de altă parte, dezvoltarea gândirii, percepției, memoriei, atenției și a imaginației la copii. Această dimensiune, în opinia cercetătorilor Л. Венгер, В. Давыдов, Д. Эльконин, constituie o componentă importantă a pregătirii psihologice a copiilor pentru școală.

După unii autori, pregătirea intelectuală pentru școală reclamă nu atât acumulările cantitative de cunoștințe, cât dezvoltarea proceselor de gândire, adică, caracteristicile calitative ale gândirii copilului. A fi pregătit pentru școală înseamnă capacitatea de a generaliza și diferenția (în funcție de vârstă) obiecte și fenomene ale mediului înconjurător [8, p. 89]. Or, pregătirea intelectuală presupune un complex de caracteristici ale dezvoltării intelectuale a copilului, indisolubil legate de activitatea cognitivă și cea de învățare din școală. Către sfârșitul vârstei preșcolare, considerabil se schimbă nevoile cognitive și motivele copilului. Necesitatea copiilor în acumularea de noi impresii devine tot mai pronunțată, atât cantitativ, cât și calitativ [4, p. 79].

În același plan al discuției, de menționat că la vârsta de 6-7 ani crește semnificativ posibilitatea de activitate intelectuală a copilului. Dezvoltarea operațiilor gândirii prin acțiuni practice asigură nemijlocit interiorizarea acestor operații, impulsionând trecerea de la gândirea preoperatorie la gândirea operatorie concret-intuitivă. Cu toate acestea, neoformațiunile psihice din perioada vizată se deosebesc printr-o dezvoltare insuficientă, fapt care demonstrează că aceste procese sunt în formare și nu-și îndeplinesc pe deplin funcția reglatoare în activitatea independentă a copilului. Manifestarea lor este posibilă în colaborare cu pedagogul. Totodată, la vârsta de 6-7 ani își ia începutul o formațiune nouă, la un nivel nou de reglare a activității. Este vorba de organizarea conștientă a activității în baza unui plan structurat, fapt care va contribui la dezvoltarea activității de învățare la școlarul mic [3, p. 227].

Activitatea de învățare necesită un comportament adecvat față de sarcina de învățare, care presupune valorificarea procedurilor operaționale. Una din premisele de percepere conștientă a sarcinii de învățare o constituie *orientarea la adult*, care formulează sarcina de a pricepe și de a ține cont de totalitatea condițiilor înaintate, fără a omite ceva [14, p. 43-46], iar priceperea de a asculta și de a înțelege indicațiile pedagogului se află în raport direct cu un comportament voluntar al copilului. La început se produce subordonarea acțiunilor proprii, indicațiilor verbale ale adultului și doar spre sfârșitul anului șapte de viață se transformă treptat în potențialitate de a realiza succesiv intențiile proprii. Instrucțiunea adultului poate fi direcționată spre finalitatea acțiunii sau spre procesele de valorificare a acesteia [18, p. 19-24].

Pe acest temei putem afirma că pregătirea intelectuală este unul dintre componentele de bază ale pregătirii psihologice a copiilor pentru școală.

Cu toate acestea, unii consideră că baza pregătirii intelectuale o constituie formarea la copii a deprinderilor de citit/scrise. În realitate, această afirmație este motivul multor greșeli în pregătirea copiilor pentru școală. De fapt, pregătirea intelectuală nu presupune formarea unui volum de cunoștințe sau deprinderi (cititul, scrisul, socotitul), deși copilul trebuie să posede anumite deprinderi. În acest context, de reținut că în pregătirea intelectuală a copiilor pentru activitatea de învățare din școală importantă

este *dezvoltarea psihică*, care ar asigura capacitatea școlarului mic de a regla voluntar atenția, memoria, gândirea, crearea posibilităților pentru copil de a citi, a socoti, rezolvarea de probleme „despre sine”, adică, în plan intern.

Din unele studii reiese un alt fapt esențial, anume că pregătirea volitivă impulsionează adaptarea copiilor la activitatea din școală. Se are în vedere capacitatea copilului de a asculta, de a conștientiza conținutul prezentat de pedagog. Cu alte cuvinte, școlarul mic trebuie să înțeleagă și să adopte sarcina, să-și subordoneze dorințele și motivele imediate. Pentru a face acest lucru, el trebuie să poată să se concentreze asupra instrucțiunii pedagogului [15, p. 38-39].

Unii autori includ *maturitatea emoțională* în structura pregătirii emoțional-volitivă și o examinează în același context cu dezvoltarea spontană a elementelor acțiunii volitive, a ordinei și a atitudinii emoționale pozitive față de sine și față de cei din jur [14, p. 36].

Un astfel de model de maturitate personală, ca pregătirea emoțională pentru școală, își găsește reflectare în apariția la copil a sentimentelor superioare (simțul datoriei, sentimentul de frumusețe, bucuria descoperirilor intelectuale etc.). Formarea lor ține de însușirea normelor sociale de exprimare a emoțiilor și capacității de a corela comportamentul său cu închipuirile despre viitor.

În opinia lui Л.С. Выготский, comportamentul volitiv este de natură socială, iar izvorul dezvoltării voinței îl abordează din perspectiva interacțiunii copiilor cu mediul ambiant. În același timp, rolul principal în condiționarea socială a voinței îl are comunicarea copilului cu adultul. Din punct de vedere

genetic, autorul definește voința ca o treaptă de însușire a procesului de comportament propriu. La început pedagogul – prin intermediul cuvântului – reglează comportamentul copilului, apoi acesta, respectând cerințele adultului, prin vorbirea proprie își reglează propriul comportament, făcând astfel un important pas înainte în dezvoltarea voinței. Ca urmare, cuvântul devine pentru copil nu numai mijloc de comunicare, dar și mijloc de organizare a comportamentului [7, p. 23].

Eficacitatea procesului de pregătire psihologică a copiilor pentru activitatea din școală, în opinia noastră, va fi apreciată în baza schimbărilor ce se produc în perioada debutului școlar. Este important ca adaptarea la activitatea din școală să se producă din perspectiva fenomenului continuității, să se ia în calcul caracteristicile psihologice ale copilului, pentru a le valorifica în procesul de învățare, și nu numai.

Reflecțiile analitice în prezentul demers pot fi încadrate în următoarele **concluzii**:

- Pregătirea psihologică a copilului pentru școală trebuie ridicată la rangul de problemă centrală nu doar a savanților preocupați de acest studiu, ci și a educatorilor și învățătorilor;
- Pregătirea psihologică a copiilor pentru școală este un segment important al pregătirii generale a copiilor pentru activitatea din școală, care include: pregătirea intelectuală, comunicativă, motivațională, emoțional-volitivă;
- Îmbunătățirea calității pregătirii psihologice a copiilor pentru școală prin deplasarea accentului de la achiziții de cunoștințe spre formarea instrumentarului de învățare.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Lazăr A. *Situații motivaționale favorabile învățării de tip școlar*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975;
2. Turcu F., Turcu A. *Fundamente ale psihologiei școlare*. București, ALL Educațional, 1999;
3. Șchiopu U. *Psihologia copilului*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1969;
4. Veraksa N. *Development of cognitive capacities in preschool age*. In: *International Journal of Early Years Education*, 2011, № 1, p. 79-88;
5. Божович Л.И. *Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности*. Москва, Международная педагогическая академия, 1995;

6. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва, Издательство Просвещение, 2008;
7. Выготский Л.С. *Детская психология*, собр. соч. в 6-ти томах. Т. 4. (под ред. Д.В. Эльконина). Москва, Педагогика, 1984;
8. Выготский Л.С. *Проблема возраста*. Москва, Изд-во МГУ, 1998;
9. Давыдов В., Кудрявцев В. *Теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени*. In: Вопросы психологии, Москва, 1997, nr. 1, с. 3-18;
10. Кравцова Е.Е. *Развитие произвольного общения у дошкольников со взрослыми и его значения для формирования психологической готовности к школьному обучению*. In: Новые исследования. Москва, 1979, nr. 1, с. 51-52;
11. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития*. Москва, Акад, 2012;
12. Мухина В.С. *Таинство детства: В 2-х т.* Москва, У-Фактория, 2005;
13. Рубинштейн С. *Основы общей психологии*, в 2-х т. Т. I. Акад. пед. наук СССР. Москва, Педагогика, 1989;
14. Овчарова Р.В. *Практическая психология в начальной школе*. Москва, Сфера, 1996;
15. *Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста*. Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. Москва, Педагогика, 1988;
16. Смирнова Е.О. *Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах*. Москва, Институт практической психологии; Воронеж, МОДЭК, 1998;
17. Узнадзе Д. *Экспериментальные основы психологии установки*. Тбилиси, АН Груз. ССР, 1961;
18. Усова А.П. *Обучение в детском саду*. Москва, Просвещение, 1981;
19. Эльконин Д.Б. *Психологические условия развивающего обучения*. In: Обучение и развитие. Под ред. Г.С. Костюка. Киев, 1970, с. 31-36.

.....●

**Recenzenți:** Aglaida BOLBOCEANU,  
doctor habilitat, profesor cercetător, IȘE.  
Veronica CLICHICI,  
doctor, IȘE.

## CONSIDERAȚII PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND VÂRSTA OPTIMĂ DE DEBUT ÎN ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE

**Rezumat.** *Articolul prezintă o sinteză a studiilor privind vârsta optimă de învățare a limbilor străine, susține învățarea timpurie în defavoarea celei târzii, evidențiază avantajele și dezavantajele debutului învățării limbilor străine la copii și adulți și avansează ideea începerii învățării unei limbi străine la vârsta preșcolară.*

**Cuvinte-cheie:** *vârsta optimă de învățare, prima limbă, a doua limbă, limba străină, educația bilingvă, perioadă critică, dezvoltare cognitivă, debut în învățarea limbilor străine.*

Dacă înainte de mijlocul secolului XX se considera că învățarea unei limbi străine poate consuma resurse cognitive importante, atunci ultimele decenii ale secolului XX – începutul secolului XXI au cunoscut o creștere accentuată a studiilor care au oferit date empirice suficiente ce arată avantajele pe care educația bilingvă le are asupra dezvoltării cognitive a copilului. Astfel, dacă înainte, bilingvismul era asociat cu performanțe școlare superioare, cu creșterea capacității de înțelegere a nevoii de comunicare, acum educația bilingvă se asociază cu creșterea creativității (Ricciardelli, 1992), a capacității de învățare a unei noi limbi străine, precum și cu încetinirea procesului de îmbătrânire a creierului. J. Adesope și colaboratorii au concluzionat, de asemenea, că educația bilingvă începută cât mai devreme poate să îmbunătățească atenția copiilor, capacitățile lor de reprezentare simbolică și abstractă, memoria de lucru. Mai mult decât atât, educația bilingvă poate îmbunătăți atitudinile sociale și schimba percepția interpersonală și de intergroup [3].

Cercetările sugerează că educația prin intermediul celei de a doua limbi sporește conștientizarea nevoii de comunicare în prima limbă / limba maternă. Copiii care au acces la mai mult de o singură limbă tind să transfere în prima limbă – limba maternă conceptele și termenii asimilați prin a doua limbă / străină și viceversa. De aceea, procesarea limbajului într-o minte a două și chiar mai multor limbi ajută la stimularea competențelor cognitive [25].

În acest context deseori se pune întrebarea dacă

instituțiile de învățământ ar trebui să ia în considerare introducerea timpurie în curriculum a cursurilor de limbi străine [3].

Astfel, una dintre tezele fundamentale ale teoriei lui Л. Выготский este aceea că pentru orice învățare, implicit, și pentru învățarea limbilor străine, există perioade optime, adică perioadele cele mai favorabile. Îndepărtarea de ele, în sus sau în jos, adică perioadele prea timpurii și prea târzii ale învățării, sunt întotdeauna dăunătoare din punct de vedere al dezvoltării, răsfângându-se nefavorabil asupra cursului dezvoltării intelectuale a copiilor [5].

Prezența acestor perioade optime ale învățării ne conduce spre momentul următor, necesar în analiza ulterioară: pentru a începe învățarea este necesar ca anumite particularități ale copilului, anumite calități și însușiri ale lui să fi atins un oarecare grad de maturizare [5, p. 303].

În această privință, W. Penfield și L. Roberts (1959) au introdus pentru prima dată ideea de perioadă critică în învățarea limbilor străine. Conform dicționarului, aceasta se referă la un punct sau la un moment de criză, care premerge o schimbare bruscă (în rău); care poate determina o schimbare decisivă (în rău) [20].

După J. Piaget, însă aceasta înseamnă că învățarea desfășurată în perioada corespunzătoare are un mare efect asupra dezvoltării intelectuale. Învățarea foarte timpurie se poate reflecta nefavorabil asupra dezvoltării intelectuale a copilului, la fel ca și învățarea prea târzie, adică absența îndelungată a învățării, poate constitui o frână importantă pentru perioada intelectuală [21]. De aceea, experții sunt de acord că

există o „perioadă critică” pentru a achiziționa prima limbă, prin aceea că, în cazul în care acest lucru nu s-a produs aproximativ la debutul pubertății, este foarte puțin probabil să apară.

Sunt disponibile diverse studii de caz pe mai multe persoane care au început să achiziționeze prima limbă târziu în viață, și care, în general, nu au avut foarte mare succes. Cel mai relevant se referă la copiii-*lupi*, copii crescuți în mod izolat, fără nici un fel de expunere lingvistică (de exemplu, Genie *Apud* Curtiss, 1977) sau copiii surzi ai căror auz congenital a fost îmbunătățit cu ajutorul aparatelor auditive numai după pubertate (de exemplu, Chelsea *Apud* Curtiss, 1989) [9].

Astfel de cazuri, deși rare, demonstrează eforturile maxime și rezultatele slabe asociate cu învățarea limbilor străine în copilăria mai târzie sau adolescența, în comparație cu cursul normal – în copilăria timpurie. Mai mult decât atât, cei mai mulți oameni, care au fost supuși însușirii unei limbi străine din copilărie pot acumula alte zeci de cunoștințe, în comparație cu cei, care au încercat să învețe o limbă străină după copilărie, fiind frustrați și găsind cu greu soluția la o sarcină dificilă și obținând doar o experiență destul de mică. Aceste două fenomene par a fi, destul de asemănătoare și se converg pentru a sprijini credibilitatea unei perioade critice pentru învățarea limbilor străine.

Au existat totuși ample dezbateri cu privire la existența și posibilele „perioade critice” pentru învățarea limbilor nematerne.

Nu există nici o îndoială că în societate în general, mulți oameni simt intuitiv că tinerii, copiii posedă unele avantaje inerente în învățarea limbilor străine, și deci există o viziune larg răspândită că „mai tânăr = mai bine.” „*Copiii mici sunt mult mai puțin inhibați și mult mai deschiși și receptivi; ei par să absoarbă limba străină ca un burete*”.

### **Opinii ale specialiștilor privind debutul în învățarea unei limbi străine**

Pedagogii și psihologii (A. Кулыгина [26], М. Кириянова [28], W.M. Riwiers [4] et al.) consideră că învățarea unei limbi străine, începută la vârsta preșcolară, poate avea efecte benefice asupra dezvoltării ulterioare. Т. Чистякова, Е. Чернушенко, Г. Солина susțin că învățarea unei limbi străine de către copii nu

trebuie începută mai devreme de vârsta de cinci ani – atunci când vorbirea în limba maternă este formată, mai mult sau mai puțin, și el poate alcătui propoziții corecte, deși nu prea dezvoltate [28, p. 3].

În această privință, E. Кутыева este de părerea că copiii, de vârstă preșcolară, posedă, în exclusivitate, memorie mecanică, aptitudine de a memora cele auzite, fără mari eforturi. De aceea, ei mult mai ușor asimilează limbile străine, în comparație cu adulții. De asemenea, ei au aptitudine de a imita, datorită acestui fapt mai ușor se obține o pronunție corectă. La această vârstă sunt capabili de a reproduce cele mai complicate sunete și combinații de litere, să memoreze pronunția corectă a cuvintelor și intonația propozițiilor [27, p. 3].

E. Tomson și D. Șerba consideră că pronunția sunetelor în orice limbă este ușor de însușit la vârsta fragedă, când organele vorbirii sunt în perioadă de dezvoltare [4].

Ținând cont de faptul că studierea limbilor străine poate afecta, mai mult sau mai puțin, cunoașterea limbii materne, Ușinschii și Tomson consideră că inițierea studierii unei limbi străine poate fi permisă doar atunci când copilul a însușit limba maternă [4].

W. Penfield și L. Roberts (1959) au fost cei care au susținut că achiziția limbii este cea mai eficientă înainte de vârsta de 9 ani, atunci când „creierul uman devine mai rigid [20, p. 236].

Mai târziu, E. Lenneneberg (1967) a susținut că, în cursul acestei perioade de plasticitate sporită, creierul uman devine lateralizat (**lateralizare** s.f. (fiziol.) – organizare, în timpul copilăriei, a asimetriei funcționale a corpului uman din partea dreaptă sau stângă, în funcție de specializarea emisferelor cerebrale). El a argumentat că pubertatea reprezintă o schimbare biologică asociată cu ferma localizare a abilităților de procesare a limbajului în emisfera stângă. El, de asemenea, a susținut că achiziția limbii a fost mult mai dificilă la pubertate și cu mai puțin succes decât achiziția care apare în timpul copilăriei, perioadă când dezvoltarea neurologică este rapidă [16].

S. Krashen, printre altele, a contestat caracterizarea lui Lenneneberg arătând că lateralizarea cerebrală poate fi finalizată înainte de vârsta de 5 ani [14].

Andrea Mechelli (de la Institutul de Neuroștiințe din Londra), în urma studiilor sale legate de influența

asupra creierului a învățării unei limbi străine, ajunge la următoarea concluzie: „*Creierul se comportă ca un mușchi care, antrenat, își mărește volumul și consistența*” [18].

Dacă lingvistul Jurgen Meisl din cadrul departamentului de cercetare al Universității Hamburg declară: „*faza optimă pentru copii pentru a-și însuși gramatica și fonetica unei limbi, se află între 3 și 5 ani*” [12], apoi J. Djigunovich concluzionează – în baza proiectului cu copiii din Croația, începând învățarea limbilor străine de la vârsta de 6 ani, precum că aceasta este o vârstă optimă la care să înceapă, cu condiția că au fost îndeplinite anumite condiții-cheie [19].

M. Nikolov merge atât de departe, încât să pretindă că „în cazul în care una dintre cerințe lipsește, învățarea limbii a doua nu ar trebui să înceapă de la o vârstă fragedă; o experiență negativă poate afecta atitudinea copiilor la limba țintă și învățarea limbilor, în general.” [19].

Pe de altă parte, Wolf Singer, directorul Max-Planck-Institut declară: „*prima limbă se învață fără probleme dacă contactul cu lumea înconjurătoare competentă lingvistic are loc la timpul potrivit. Învățarea celei de-a doua limbi, ce are loc în cele mai multe cazuri în anii școlari, este mult mai dificilă. Învățarea are loc acum după reguli prestabilite și sub un control conștient. În consecință, automatismele inconștiente pentru decodificarea și producerea limbii au loc doar parțial. În schimb, accentul și melodia primei limbi învățate însoțeste individul toată viața*” [12].

David Birdsong, în lucrarea sa, făcând o trecere în revistă a faptelor și problemelor teoretice cu privire la vârsta optimă pentru învățarea limbii a doua (L2), conchide că rezultatul achiziției limbii a doua (L2) în rândul adulților e diferit sub mai multe aspecte de rezultatul achiziției primei limbi (L1A) în rândul copiilor. Cercetătorii încearcă să înțeleagă diferitele mecanisme și factorii care conspiră pentru a produce efecte legate de vârstă optimă în învățarea limbii a doua [6].

Având în vedere oarecum situația neclară și lipsa unor tehnici experimentale adecvate, cercetătorii din domeniul celei de a doua limbi au sugerat recent că neuroștiințele cognitive pot oferi fructuos răspunsuri

la aceste probleme. Este un lucru rezonabil, având în vedere faptul că atât perioada critică, cât și ipoteza – existența diferențelor fundamentale – sunt, în esență, ipoteze neurobiologice și susținătorii lor, în general, sunt de acord cu privire la diferențele neuronale în reprezentarea limbajului între L1 și cel achiziționat cu întârziere – L2. Vârsta efectelor de achiziție și perioada critică nu par să afecteze toate aspectele în aceeași măsură și pot fi distinse de-a lungul mai multor dimensiuni. În primul rând, acestea afectează realizarea finală în L2, mai degrabă decât rata de învățare. În al doilea rând (fonologie și morfosintaxă) – mai mult decât altele (învățarea lexicală, integrarea semantică) [23].

Prin urmare, nu este surprinzător faptul că noțiunea de perioadă critică alături de vârsta optimă pentru învățarea unei limbi străine este utilizată pe scară largă. Nici cercetătorii și nici alții nu pot ignora dovezile copleșitoare că adultul care învață o limbă străină, în medie, ating niveluri mai scăzute de competență decât cei mai tineri (copiii).

Tehnicile moderne de imagistică magnetică, într-adevăr, indică faptul că, atunci când limba este în curs de procesare, copiii mici diferă de adolescenți prin părțile creierului care par a fi activate. Se presupune că copiii mici se nasc cu o capacitate intuitivă specială pentru limbă, le permite să achiziționeze prima lor limbă – sau primele limbi (în cazul bilingvismului și plurilingvismului), dar odată cu instalarea pubertății această capacitate înăscută începe să se atrofieze.

D. Birdsong, R. Dekeyser și L. Hall sunt de părerea că odată cu avansarea în vârstă cresc erorile morfosintactice, gramaticale și judecata non-nativă [12].

Există mai multe păreri diferite referitor la perioada critică în învățarea celei de a doua limbă sau ulterior învățate, dar comună pentru cele mai multe dintre ele este presupunerea că, după debutul pubertății, va fi imposibil pentru elev de a dobândi un nivel de competență de vorbitor nativ, în special în pronunție și intonație

Or, S. Marinova-Todd et al. (2000), făcând o revizuire, sunt mai sceptici cu privire la existența unei perioade critice, arătând treizeci și cinci de studii relativ recente, dintre care paisprezece păreau să ofere

sprijin pentru perioade critice, iar douăzeci și unu – cu furnizarea de probe negative. Mai multe dintre aceste studii, arată că studenții post-pubertate sunt, de fapt, capabili să realizeze competențe native asemănătoare [17].

S. Marinova-Todd, D. Marshall și C. Snow acceptă faptul că, în general, adulții ating niveluri mai scăzute de competență decât elevii mai tineri, dar ei nu atribuie acest context, factorilor biologici. Aceștia susțin că cei care favorizează existența unei perioade critice admit trei erori logice: prima eroare este interpretarea eronată a observațiilor copilului și cursanților adulți, care sugerează că copiii sunt mai rapizi și achiziționează mai eficient a doua limbă. Datele dure demonstrează clar că copiii învață limbile noi încet și cu efort sporit – de fapt, cu mai puțină viteză și mai mult efort decât adolescenții sau adulții. Cea de a doua este atribuirea greșită de a face legătura dintre competența lingvistică și schimbările în creier. Conexiuni între funcționarea creierului și comportamentul limbii sunt confirmate, indiscutabil, în timp, dar natura lor exactă nici măcar nu poate fi stabilită din datele disponibile în prezent asupra funcțiilor cerebrale dintre cei ce au început timpuriu învățarea limbii comparativ cu cei care au început-o ai târziu [*Ibidem*].

Au existat totuși ample dezbateri cu privire la existența și posibilele „perioade critice” pentru limbile ulterioare.

Astfel, J. Lamendella a susținut că concluzia lui Lenneberg în ceea ce privește perioada critică a fost exagerată și a introdus termenul de perioadă sensibilă (care poate fi perceput și cunoscut la nivelul treptei senzoriale a cunoașterii, prin intermediul senzației), pentru a sublinia faptul că achiziția limbii ar putea fi mai eficientă în timpul copilăriei timpurii, dar nu imposibilă la vârste mai târzii, dacă se respectă condițiile. Astăzi, mulți cercetători în domeniu utilizează alternativ cei doi termeni [15].

O serie de studii – L. Bongerts, M. Nikolov, W. Bellingham și M. Neufeld [12] – sugerează că adulții sunt, de fapt, capabili de a atinge un nativ – ca accent care contravine ipotezei existenței unei perioade critice. Studiul lui Nikolov realizat cu treizeci și trei de cursanți (cu vârste cuprinse între 20 până la 70) care învață limbi străine, a atestat că toți ei au însușit cu succes limba-țintă după pubertate. Dintre

aceștia, douăzeci aveau diferite limbi materne, învățare maghiară și treisprezece au fost de limba maghiară ca limbă de învățare, prima fiind engleza. A constatat că, judecând după trei grupuri de vorbitori nativi, șase elevii maghiari și cinci dintre cursanții de limba engleză au fost, fie, în general, sau adesea confundați cu vorbitorii nativi, iar ea ajunge la concluzia că acest lucru necesită o versiune puternică a existenței unei perioade critice. Sondajul a arătat că elevii care doresc să fie ca și nativi, ei împărtășesc motivația intrinsecă în limba țintă, care este adesea o parte a profesiei lor, sau sunt motivați integrat. Ei lucrează în mod conștient și în mod activ asupra dezvoltării competenței lor lingvistice prin găsirea de șanse de a comunica cu vorbitorii în limba țintă, citire și ascultare pe larg...” [12, p. 122].

În cele din urmă, eroarea comună a raționamentului de eșec frecvent conduc la imposibilitatea succesului de cercetare în a doua limbă. Cei mai mulți care învață a doua limbă străină printre adulți sfârșesc cu niveluri mai mici decât nativii – ca competență. Explicația ar fi că cei mai mulți cursanți adulți nu reușesc să se angajeze în sarcina cu motivație suficientă, un angajament de timp sau de energie, precum și de sprijin din partea mediului în care se găsesc.

T. Scovel conchide: „Ar trebui să fie evident că, având în vedere dovezile contradictorii și punctele de vedere contrastante, care încă mai există, părinții, instituțiile de învățământ sau ministerele educației ar trebui să fie extrem de precauți cu privire la ceea ce ei valorifică în practica personală privitor la cercetarea existenței unei perioade critice în învățarea limbilor străine” [22, p. 220].

H. Stern ajunge la concluzia că „trebuie să evităm pericolul de a crea o dihotomie falsă între W. Penfield și teoria învățării timpurii a limbilor străine, precum Burstall și teoria învățării limbilor străine mai târziu.” Din motive de dezvoltare, fiecare vârstă în viață are avantaje și dezavantaje pentru învățarea limbilor străine. Pentru a ilustra acest deziderat, prezentăm în *Tabelul 1* o analiză sintetică a faptelor descrise de acest autor pe care le-am concentrat, având în vedere condițiile adecvate pentru învățare [24].

Este esențial de înțeles totuși că posibilele avantaje ale învățării unei limbi străine de către cei mai în vârstă nu sunt exclusive. Ele devin, desigur, disponibile pentru copiii mici pe măsură ce cresc, ceea ce creează

Tabelul 1. Avantajele și dezavantajele învățării limbilor străine de către copii și adulți

Etapile de învățare	Avantaje	Dezavantaje
<p><b>Copii</b> (până la pubertate)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Percep „învățarea”, mai degrabă decât ca „o joacă”;</li> <li>– Învăță din plăcere;</li> <li>– Sunt motivați pentru că activitățile sunt plăcute;</li> <li>– Nu se confruntă cu „anxietatea lingvistică”;</li> <li>– Mai ușor dobândesc sistemul de sunet al limbii, nu numai pronunția de sunete individuale, ci, de asemenea, modelele de intonație;</li> <li>– Au mai mult timp la dispoziție pentru a învăța;</li> <li>– Vârsta permite să fie făcute legături productive între prima și a doua limbă, care pot avea beneficii importante pentru conștientizarea lingvistică a unui copil și alfabetizarea;</li> <li>– Proces intuitiv, completat cu mai multe procese analitice mai târziu. Aceasta permite înrădăcinarea limbii în persoană;</li> <li>– Există o influență pozitivă asupra dezvoltării educației generale a copiilor (de ex., cognitiv, emoțional, cultural), precum și cu privire la formarea unui multilingv și formarea identității interculturale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Au nevoie să dezvolte un puternic atașament emoțional față de profesorul lor;</li> <li>– Contribuție fizică, emoțională și intelectuală;</li> <li>– Mulți copii sunt timizi;</li> <li>– Durata lor de atenție este limitată.</li> </ul>
<p><b>Adulți</b> (după pubertate)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizează noua lor limbă cu privire la concepte despre lume pe care le posedă deja de la prima lor limbă. Acest lucru poate ajuta foarte mult în achiziție de vocabular și în a face concluzii cu privire la sens;</li> <li>– Pot fi mai experimentați în discursul conversației și alte activități lingvistice, și, astfel, pot fi adepți la obținerea de feedback de la vorbitori nativi sau profesori;</li> <li>– Aceștia sunt mai susceptibili de a utiliza o gamă mai largă de strategii de învățare de ex: Luarea de notițe, utilizarea materialelor de referință, căutarea pentru modelul de bază;</li> <li>– Aceștia pot avea un sentiment mai clar de ce învață o limbă suplimentară și, prin urmare, pot fi capabili să lucreze în mod intenționat în vederea atingerii obiectivelor proprii alegeri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacitate scăzută pentru a efectua sarcini sub presiune de timp, asumarea de riscuri, stabilirea de memorie pe termen lung;</li> <li>– Capacitate scăzută de a-și aminti detalii;</li> <li>– Dificultăți în auz;</li> <li>– Confruntări cu „anxietate lingvistică”.</li> </ul>

posibilitatea unui proces de achiziționare precoce a acestor experiențe de învățare a limbilor străine într-o manieră analitică.

Așadar, rezultatele prezentate în *Tabelul 1* susțin ideea învățării timpurii a unei limbi străine și existența unei perioade critice a învățării limbilor străine, în special dacă se dorește dezvoltarea unei pronunții similare cu cea a vorbitorilor nativi.

### Practici relevante privind studierea limbilor străine în preșcolaritate.

Analiza mai multor documente de politici lingvistice și educaționale arată că diversitatea lingvistică și culturală a Uniunii Europene este una dintre bogățiile sale cele mai importante, dar și una dintre principalele provocări. De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind multilingvismul a fost ghidată de obiectivele stabilite de către Consiliul de la Barcelona



din martie 2002, care a propus, în scopul îmbunătățirii abilităților de bază, prin studiul a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă. Acest obiectiv, a fost, de asemenea, enunțat de Comunicarea Comisiei – „*Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun*” (2008) [30] și prin Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism (2008) [30]. Aceste documente strategice au stabilit politica lingvistică drept o temă transversală ce contribuie la toate celelalte politici ale UE, menită să contribuie la îmbunătățirea calității și eficienței învățării limbilor străine – unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”) [29].

De-a lungul anilor, Europa a asistat la o scădere a vârstei copiilor de la care începe studiul unei limbi străine. Dispoziția menționată începe între 1984 și 2007, când în jur de 10 țări au scăzut cu cel puțin trei ani vârsta la care elevii încep învățarea unei limbi străine.

Astfel, în cele mai multe state, vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie este cuprinsă între 6 și 9 ani. În Belgia (Comunitatea Germanofonă), toți copiii încep să învețe o limbă străină de la o vârstă mai mică de 3 ani, adică în momentul începerii învățământului preprimar. În Spania, copiii încep învățarea unei limbi străine, în al doilea ciclu de învățământ preprimar, în majoritatea comunităților autonome, încă de la vârsta de 3 ani. Unele state introduc în prezent reforme pentru a reduce vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie. În Cipru, din septembrie 2011, toți elevii trebuie să învețe limba engleză drept disciplină obligatorie de la vârsta de 6 ani. Cu toate acestea, în unele școli, învățarea obligatorie a limbii engleze începe de la vârsta de 5 ani, iar această cerință ar trebui să fie extinsă la toate școlile până în septembrie 2015. În Germania, cerința de a învăța o limbă străină drept disciplină obligatorie este implementată în toate școlile pentru elevii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani. În Slovacia, din 2008/09, școlile introduc predarea obligatorie a unei limbi străine de la vârsta de 8 ani. În 2010/11, cu toate acestea, această reformă nu fusese încă pusă în aplicare pentru toți elevii cu vârsta de 9 ani. În plus față de aceste trei state, Letonia va introduce o reformă în 2013/14, prin care prima limbă străină va

fi obligatorie de la vârsta de 7 ani. Irlanda și Regatul Unit (Scoția) sunt singurele state în care învățarea unei limbi străine la școală nu este obligatorie. În Irlanda, toți elevii învață limba irlandeză și limba engleză, niciuna dintre ele fiind privită drept limbi străine. În Regatul Unit al Marii Britanii (Scoția), unde nu există nici o programă școlară statutară, școlile au obligația de a pune la dispoziție studiul unei limbi străine, dar elevii nu au obligația de a o învăța. În tabelul de mai jos este redat care sunt vârstele de pornire pentru învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine, ca discipline obligatorii pentru toți elevii în învățământul preșcolar, primar și / sau secundar general în anul 2010/11.

În Republica Moldova, limbile străine se studiază începând cu clasa a II-a, dar neoficial, limbile străine, au început să devină obiect de studiu, pentru copii încă de la vârste foarte mici, de nici 2-3 ani. Acesta ne conduce la ideea că părinții conștientizează cât de important este ca cei mici să studieze cât mai devreme limbile străine, prin prisma șanselor multiple pe care acestea le oferă în viitor, din punct de vedere profesional și nu numai, dar ei nu țin cont de riscurile ce se impun în fața copiilor lor. Astfel, unele grădinițe, mai cu seamă din mun. Chișinău, încearcă să ne demonstreze că acest lucru e posibil, mai mult, ele se străduie să o facă începând cu vârsta de trei ani. În același timp, specialiștii în domeniul psihopedagogiei preșcolare semnaleză că încercările respective ar putea provoca probleme în exprimarea copiilor, care ar necesita eforturi considerabile pentru înlăturarea ulterioară a acestora.

În acest context, merită atenție opinia S. Cemortan, cel mai de seamă reprezentant al pedagogiei preșcolare din Republica Moldova, care, în rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei și pedagogiei, a susținut rolul primordial al învățării limbilor în formarea cognitivă, socială și culturală a copilului, considerând că se poate introduce, în varianta opțională, studierea unei limbi străine cu începere de la vârsta de 5-6 ani (preșcolară) și sugerând, totodată, că e de dorit de a stabili unele finalități concrete ale învățării limbilor străine în instituțiile preșcolare pe plan lingvistic, intelectual și cultural, pornind de la cele trei aspecte firești ale procesului eficient de instruire: aspectul psihologic, conținutul de fond, metode și tehnici de realizare [1].

Sușținem această poziție a reputatului savant S. Cemortan și avansăm ideea cu privire la posibilitatea coborârii debutului învățării unei limbi străine la vârsta preșcolară, or analiza numeroaselor cercetări realizate privind vârsta optimă de începere a studierii unei limbi străine, a politicilor educaționale internaționale și practicilor cu referire la studierea limbilor străine în grădiniță, examinând diverse politici educaționale naționale de studiere a limbilor

străine în cadrul instituției de educație timpurie, precum și opinii ale cadrelor didactice, angajate în sectorul educației timpurii am ajuns la concluzia că și în Republica Moldova este posibilă introducerea studierii limbilor străine din grupa pregătitoare a instituțiilor preșcolare, adică, de la vârsta de 6 ani – considerată vârstă optimă de începere a studierii unei limbi străine.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Birdsong D. *Age and second language acquisition and processing: A selective overview*. In: *Language Learning* 2006, Nr. 56 (S1), p. 9-49;
2. Birdsong D. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999;
3. Birdsong D., Molis M. *On the Evidence for maturational constraints in Second-Language Acquisition* University of Texas at Austin. *Journal of Memory and Language*, 2001, Nr. 44, p. 235-249;
4. *Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”)*. Disponibil la: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_ro](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro);
5. Cemortan S. *Programa educației și instruirii copiilor de șase ani în instituțiile preșcolare*. Ministerul Științei și Învățământului din Moldova. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 1992;
6. Coteanu I., Seche L. et al. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București, Univers enciclopedic, 1998;
7. Curtiss, S. *The independence and task-specificity of language*. In: *Interaction in Human Development*. M. Bornstein and J. Bruner (eds). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, p. 105-138;
8. Dekeyser R. *The robustness of critical period effects in second language acquisition*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Nr. 22, p. 499-533;
9. Dolean D. *Optimizarea capacităților mnemonice cu ajutorul cuvintelor cheie folosite în învățarea la o vârstă timpurie a noțiunilor noi dintr-o limbă străină*. Autoref. tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2013;
10. Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, 2006;
11. Johnson J.S., Newport E.L. *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. In: *Cogfire, Psychology*, 1989, v. 21, p. 60-99;
12. Johnstone R. *Addressing ‘the age factor’: Some implications for language policy*. Council of Europe, 2002;
13. Krashen S.D. *Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence*. In: *Language Learning*, 1973, Nr. 23, p. 63-74;
14. Lamendella J. *General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition*. University of Michigan, 1977;
15. Lenenberg E. *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967;
16. Marinova-Todd S.F., Marshall D.B., Snow C. *Three misconceptions about age and L2 learning*. In: *TESOL Quarterly*, 2000, Nr. 34, 1, p. 9-31;
17. Mechelii A. *Learning a second language „boosts” brain-power, scientists believe*. Available at: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/3739690.stm>;
18. Nikolov M., Djigunovic J. *Recent research on age, second language acquisition*

- isition and early foreign language learning*. In: Annual Review of Applied Linguistics, 2006, Volume 26, p. 234-260;
19. Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959;
  20. Piaget J. *The origin of intelligence in the child*. New Fetter Lane, New York, Routledge & Kegan Paul, 1953;
  21. *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism* (2008) Disponibil la: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:ro:HTML>;
  22. Riwiers W.M. *Formarea deprinderilor de limbă străină*. București, E.D.P., 1997;
  23. Scovel T. „The younger, the better” myth and bilingual education’. In: González R.D., Melis I. (eds). *Language Ideologies: Critical Perspectives on the Official English Movement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2000;
  24. Steinhauer K., White E.J., Drury J.E. *Temporal dynamics of late second language acquisition: Evidence from event-related brain potentials*. In: *Second Language Research*, 2009, Nr. 25, p. 13-41;
  25. Stern H.H. *What can we learn from the good language learner?* In: *Canadian Modern Language Review*, 1975, Nr. 31, p. 304-318;
  26. *The Benefits of Early Language Learning (ELL) section 4 from: language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. a policy handbook*. European Strategic Framework for Education and training (ET 2020), Brussels, July 2011;
  27. Vigotschi L.S. *Opere psihologice alese*. V-I. București: E.D.P., 1971;
  28. Кулыгина А.С. *Книга для учителя по обучению французскому языку в 1 классе средней школы*. Москва, Просвещение, 1992;
  29. Кутыева Е.П. *Французский язык в детском саду*. Москва, Просвещение, 1963;
  30. Чистякова Т.А., Чернушенко Е.М., Солина Г.И. *Обучение иностранным языкам в детских садах пособие для учителя*. Москва, Просвещение 1964.

.....●

**Recenzenți:** Maria HADÎRCĂ,  
doctor, conferențiar cercetător, IȘE.  
Aliona AFANAS,  
doctor, IȘE.

## SIMULAREA DIDACTICĂ ÎN CONTEXTUL INSTRUIRII ADAPTIVE A VIITORILOR PROFESORI

**Rezumat.** Formarea competenței pedagogice a viitorilor profesori prin intermediul instruirii adaptive presupune plasarea instruiților în situații de învățare, apropiate de condițiile de activitate profesională ulterioară. Aceste situații pot fi valorificate la maximum prin intermediul simulării didactice. Efectul major al simulării didactice este inițierea formării competenței de comunicare didactică.

**Cuvinte-cheie:** didactică, simulare didactică, situații de învățare, competență de comunicare didactică.

Școala, ca și o instituție, unde copilul își petrece cea mai mare parte a vieții între vârstele de 7 și 18 ani, voluntar sau involuntar, își asumă rolul hotărâtor în formarea personalității tinerii generații. Mediul școlar, prin toți actorii prezenți în el: colegii de clasă, învățătorii, dirigintele, managerii de diferite nivele, personalul de deservire, și prin toate activitățile realizate și organizate de ei, contribuie la constituirea aceluși complex de abilități de încadrare socială, de care trebuie să dispună elevul. Complexul respectiv trebuie să conțină, obligatoriu, și cunoștințele din diferite domenii: matematică, limbă, istorie, fizică etc., pe care elevul nu le poate acumula în afara instituțiilor de învățământ. Rolul de a forma aceste cunoștințe și capacităților de a le aplica în diferite situații le revine învățătorilor și profesorilor de diferite discipline școlare.

Formarea inițială a unor profesori buni, care vor asigura un proces de instruire calitativ, este funcția instituțiilor de învățământ superior, care și-au asumat această responsabilitate. A forma un profesor bun înseamnă a forma la el așa-zisă competență pedagogică. Complexitatea competenței pedagogice a devenit o problemă de discuție pentru multe generații de formatori ai viitorilor profesori. Programele de pregătire centrate pe competente pedagogice, rezultante a mișcării „*competency-based teacher education*” – CBTE' în anii 1960-1970 în SUA, se bazau pe analiza sistemică a problemei profesionalizării în domeniul educației și se caracterizau prin pragmatism în determinarea sarcinilor specifice profesiei didactice și a nivelului minim de performanță la care trebuie să fie realizate [1]. Un efect, indiscutabil pozitiv, al acestor

programe, a fost delimitarea procesului de inițiere în profesia didactică, care a fost înțeleasă ca fiind legată de un ansamblu de competențe inițiale, de bază, care urmează să se dezvolte, pe măsură ce profesorul dobândește experiență. Formarea acestui ansamblu de competențe inițiale este obiectivul major, care urmează să fie atins în rezultatul studiilor universitare la ciclul I, studii superioare de licență, la o specialitate pedagogică. Un rezultat al preocupărilor vizând formarea competențelor profesionale inițiale a fost reconceptualizarea masivă a programelor de formare la ciclul I și inițierea procesului de acreditare a specialităților din domeniul 141. Științele educației. Problema de formare a competențelor profesionale inițiale este de asemenea și un subiect de cercetare în cadrul multor proiecte internaționale, naționale și instituționale, printre care se regăsește și proiectul instituțional *Dirijarea formării competențelor profesionale în cadrul studiilor universitare prin organizarea unui proces de instruire adaptivă*, ce derulează în Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți.

În opinia noastră, o competență pedagogică inițială, formarea căreia necesită o atenție deosebită, este competența de comunicare didactică. Ea presupune, în regim de contact direct a profesorului cu elevii, asigurarea unei interacțiuni de învățare: transmitere de cunoștințe, formarea gândirii și facilitarea operațiilor intelectuale, reglarea activității intelectuale, transmiterea codurilor caracteristice fiecărei științe etc. Generația digitală, care sunt deja studenți ai instituțiilor de învățământ superior, atestă un deficit major în abilitățile de comunicare.

Deși mai puțin valorificată în diferite studii ale competențelor didactice, competența de comunicare este foarte importantă prin actul de asigurare a transmiterii cunoștințelor de la formator la instruit, în cazul unei realizări eficiente. Comunicarea didactică a fost cercetată din diferite puncte de vedere de către K. Rogers, A. Maslow, A.E. Scheflen, iar în Republica Moldova ultima cercetare de proporții la acest subiect a fost realizată de Larisa Sadovei în teza de doctor în pedagogie *Formarea competențelor de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar* [3]. Modelul competenței de comunicare didactică, elaborat de autor, ilustrează complexitatea și importanța acestei competențe pentru eficiența actului didactic. Analiza programelor de formare a viitorilor pedagogi în diferite instituții de învățământ superior, demonstrează că competenței de comunicare didactică nu i se acordă, în cele mai multe cazuri, unitate de curs separată. Astfel, formarea acestei competențe rămâne la discreția profesorilor universitari, ce țin cursurile de psihologie, pedagogie, didactică generală și didactica specialității.

Didactica specialității în programele de formare a viitorilor profesori e inclusă, de obicei, în penultimul an de studii, înainte de realizarea practicii pedagogice în școală. În acest moment se presupune că studentul este suficient de pregătit din punct de vedere a cunoștințelor la disciplina școlară, pe care urmează să o profeseze, și a cunoștințelor în domeniul psihopedagogic, necesare pentru inserția reală în activitatea pedagogică. Astfel, didactica specialității vine să dezvăluie și să analizeze acele contexte didactice, specifice disciplinei școlare, pentru predarea căreia este format viitorul profesor. Un studiu teoretic, chiar și susținut de o muncă independentă foarte bine organizată și monitorizată, nu-l va face pe student să-și dezvolte competența de comunicare didactică, absolut necesară fiecărui profesor.

În tendința de selectare oportună a metodelor de formare a competențelor didactice, ne alăturăm opiniei lui Aristotel: „Lucrurile pe care trebuie să le învățăm înainte să le facem, le învățăm făcându-le”. Aceasta este și ideea centrală a teoriei învățării experiențiale a lui D. Kolb [2]. Învățarea experiențială este legată cu obținerea individuală de către a instruit a cunoștințelor, prin soluționarea directă a unei situații-problemă.

Situațiile-problemă, caracteristice procesului didactic, sunt destul de specifice și solicită o interpretare adecvată și soluționare imediată din partea profesorului. Este incorect ca aceste experiențe să se realizeze totalmente în perioada când viitorul profesor va merge la școală, folosind discipolii săi în calitate de populație experimentală. Universitatea este obligată să-i formeze absolventului unei specialități pedagogice deprinderi de a soluționa cel puțin acele situații didactice tipice, care sunt caracteristice atât diferitor situații de interacțiune cu clasa, cât și specificului de organizare a procesului de instruire la o anumită disciplină școlară. În acest sens, metoda ce realizează cea mai apropiată de realitate experiență profesională și contribuie în cea mai mare măsură la formarea competenței de comunicare pedagogică a viitorilor profesori este simularea didactică.

Simularea didactică este o modalitate de plasare într-un context de activitate profesională a unui student, care îndeplinește rolul de profesor, iar a colegilor lui – în rolul de elevi. Astfel, simularea didactică e un joc de rol, prin care se valorifică o situație didactică la clasă, în condițiile propuse de profesor. Eficiența acestei activități depinde foarte mult de calitatea organizării ei. Plasarea unui student în situația unei simulări didactice trebuie pregătită treptat, prin exerciții de simulare progresive, de o durată și o complexitate crescândă. Astfel de exerciții pot fi:

- I. *Simulați intrarea Dvs., în calitate de profesor, la prima oră de ... într-o clasa necunoscută. (de 1 min.).* Fiind primul exercițiu de simulare, organizarea și evaluarea lui cere o atenție deosebită, or chiar și o activitate aparent simplă este suficient de dificilă pentru un viitor profesor. În cadrul acestei simulări trebuie urmărită postura studentului, cultura vorbirii, tempoul și puterea vocii, reacția la diferiți distractori, posibili în situații reale. După o exersare cu colegii de grup s-ar putea simula intrarea studentului ca și profesor într-o grupă necunoscută din anii inferioari sau din altă facultate.
- II. *Simulați aplicarea metodei didactice ... pentru predarea subiectului ... (în funcție de metodă).* Metodele didactice la momentul studierii didacticii specialității sunt deja studiate, foarte sumar, în alte cursuri de pedagogie. De cele mai multe ori, ele au fost studiate doar ca un scenariu, fără a evidenția

limitările și avantajele utilizării acestor metode în contextul predării-învățării-evaluării unei discipline școlare concrete. De exemplu, fără a minimiza calitățile formative ale binecunoscutei metode *Mozaic*, suntem nevoiți să recunoaștem că în procesul de predare-învățare a cursului de matematică preuniversitară această metodă este aproape imposibil de aplicat. Amintim, că metoda presupune studierea pe grupuri (de experți) a câtorva secvențe separate de conținut, după care, prin regrupare, se formează echipe de experți pe diferite fragmente, care se instruiesc reciproc, fiecare fiind responsabil de conținutul, însușit anterior [4]. În cursul preuniversitar de matematică, dar și în cursurile universitare, aproape că nu există astfel de conținuturi, care ar putea fi învățate în secvențe separate. Caracterul deductiv al matematicii ca știință presupune o succesiune logică de conținuturi, structurate astfel încât fiecare afirmație următoare este o concluzie, consecință, dezvoltare a celor anterioare.

Astfel de nuanțe ale specificului de aplicare a diferitor metode didactice pentru o disciplină școlară concretă pot fi resimțite doar în situația, când se exersează această metodă, fie chiar și într-un context simulat.

III. *Simulați realizarea secvenței/ secvențelor ... lecției de tip ... cu subiectul ...* Următoarea etapă în organizarea exercițiilor de simulare este simularea unei secvențe sau a câtorva secvențe de lecție. Studentul trebuie să sesizeze, în cadrul acestor exerciții, care este deosebirea dintre aceleași secvențe a diferitor tipuri de lecții la același subiect, diferența dintre tempoul, caracterul și conținutul diferitor secvențe ale aceleași lecții, diferența dintre aceleași secvențe a diferitor tipuri de lecții la diferite subiecte. Chiar și, aparent cea mai simplă, secvență de reactualizare a structurilor anterioare, prezentă în fiecare tip de lecție, clasificate conform criteriului competenței, la nivel de conținut și realizare este foarte diferită. Astfel, în contextul unei lecții de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor, reactualizarea structurilor anterioare se va axa, îndeosebi, pe deprinderi și cunoștințe, obținute în timp, cumulate într-o perioadă mai lungă. La ora de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor la același subiect, reactualizarea se va axa pe

acele structuri, formarea cărora s-a inițiat o lecție – două în urmă, adică instabile, incomplete. O calitate diferită a structurilor reactualizate impune utilizarea diferitor forme, metode și procedee de activitate.

În timpul exercițiului de simulare de acest tip, studentul va fi nevoit să combine câteva metode didactice, să interacționeze cu colegii în organizarea diferitor activități, atât succesiv, cât și paralel. Aici viitorul profesor începe să-și formeze acea doză de flexibilitate didactică, capacitate de adaptare la situația concretă, care este absolut necesară oricărui profesor.

IV. *Simulați lecția de tip ... cu subiectul ...* În varianta finală a exercițiilor de simulare, utilizabile în cursul de didactica specialității, studentul va proiecta „cap-coadă” o oră de un anumit tip și va încerca să realizeze această oră cu colegii săi. Prin activitatea de proiectare didactică studentul își exersează capacitățile de planificare a procesului, de prognozare a rezultatelor posibile ale activității de instruire, de integrare a cunoștințelor cumulate pentru soluționarea unei situații concrete. Situația didactică, care trebuie soluționată, proiectarea lecției, e caracterizată printr-un subiect bine definit, un set de cunoștințe și abilități, necesare de format, o perioadă de timp exact stabilită pentru formarea acestor cunoștințe, niște variabile de intrare în această situație: vârsta instruiților, nivelul și conținutul cunoștințelor acumulate anterior, specificul științific și didactic a conținuturilor necesare de studiat. Primele proiecte realizate de către studenți vor fi departe de un proiect eficient pentru soluționarea situației didactice propuse. Astfel, exercițiul de simulare se va realiza în două etape:

- exersarea pentru proiectarea didactică, două-trei proiecte pentru situații diferite, cu o analiză detaliată, publică, a tuturor nuanțelor de proiectare, de care nu s-a ținut cont;
- simularea didactică pentru cel mai reușit proiect, realizat de student.

Numai după o simulare didactică integrală a unei lecții, viitorul profesor conștientizează, pe cât este de necesar de planificat corect toate secvențele lecției, astfel încât în perioada oferită de timp să poată fi

realizate obiectivele operaționale. Indiscutabil, o simulare de lecție realizată cu colegii de grupă nu redă în toată plinătatea specificul lucrului la clasă, dar acest exercițiu posedă valențe formative importante pentru viitorul profesor, cel puțin prin conștientizarea necesității de a organiza și a monitoriza corect procesul de instruire și consecințelor activităților de proiectare realizate.

Exercițiile de simulare didactică trebuie să fie urmate de o analiză profundă atât a procesului de realizare a exercițiului, cât și a sentimentelor „profe-

sorului” și „elevilor”, a erorilor comise în procesul de proiectare, a discrepanțelor dintre activitatea proiectată și cea realizată, a obiectivelor educaționale atinse. Doar analiza tuturor acestor aspecte, fiind suplimentate cu experiențe reale de activitate didactică a titularului de curs sau a unor profesori școlari invitați, va contribui, în opinia noastră, la valorificarea tuturor valențelor formative a simulării didactice și la inițierea formării competenței de comunicare didactică a viitorilor profesori.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Egon O. Wendel. *Competency-Based Teacher Education: What Has Survived in New York*. In: *Journal of Teacher Education*, vol. 33, no. 5, p. 28-31. Disponibil la: <http://jte.sagepub.com/content/33/5/28.extract> (vizitat 29.11.2016);
2. Kolb D. *Experiential Learning as the Science of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984;
3. Sadovei L. *Formarea competențelor de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar*. Teză de doctor în pedagogie. Disponibil la: <http://www.edunews.ro/wp-content/uploads/2015/11/Formarea-competentei-de-comunicare-didactica.pdf> (vizitat 20.11.2016);
4. *Strategii didactice, metode și mijloace de învățământ*. Disponibil la: <http://pshihopedagogie.blogspot.md/2008/08/tema-11-deefinitivat.html>, (vizitat 10.12.2016);
5. Temple C. et al. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Ghidul IV. Chișinău, 2003.

.....●

**Recenzenți:** Viorica ANDRIȚCHI,  
doctor habilitat, conferențiar universitar, IȘE.  
Ștefania ISAC,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

## PARTICULARITĂȚI DE VALORIZARE A MENTORATULUI ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRULUI DIDACTIC

**Rezumat.** Articolul relevă actualitatea și abordările științifice ale mentoratului, la nivel de politici educaționale și de acțiuni naționale întreprinse în Republica Moldova. Autorul prezintă argumente de valorificare a mentoratului în sfera dezvoltării profesionale a cadrului didactic din Republica Moldova, prin analiza opiniei comunității pedagogice și manageriale despre mentorat.

**Cuvinte-cheie:** politici educaționale, cadru didactic, mentorat, beneficii ale mentoratului, dezvoltare profesională a cadrului didactic.

La baza creșterii profesionale a oricărui angajat din orice domeniu stă motivația pentru dezvoltarea profesională. Cercetătoarea V. Andrițchi menționează într-un studiu recent că orice „*criză economică determină criza motivațională*”, iar expectanțele cadrelor didactice la locul de muncă sunt axate pe „*a fi ascultați, a fi susținuți, a fi ajutați, a li se oferi suport și consiliere în probleme profesionale*” [1, p. 100]. Așadar, avem certitudinea să presupunem că situația actuală a resurselor umane în învățământ este condiționată în primul rând de *criza motivațională a cadrului didactic pentru a avansa calitativ*, ea fiind determinată și explicată de mai mulți factori: remunerare scăzută, ignorarea aspectelor psihologice în managementul resurselor umane, lipsa sau realizarea superficială a consilierii și facilitării avansării cadrelor didactice. Factorul evaluării permanente a cadrului didactic – *aprecierea rezultatelor obținute, dar nu și a efortului depus* –, este una dintre cauzele inhibiției cadrului didactic și apariția indiferenței față de reușita sa, neconștientizându-o de cele mai multe ori că este direct continuată de nereușita elevilor săi. „Profesorul nu învață elevii *ce știe*, dar ceea *ce este însuși*” – această maximă, tot mai des utilizată în câmpul discuțiilor și polemicilor la tema educației, formulează inconștient un profil modern al profesorului identic cu acela pe care ne dorim să-l aibă un elev, mai corect ar fi să spunem cu acela pe care și-l schițează elevul singur: încrezut, liber, curajos, să fie înțeles, să aibă reușite, să fie apreciat, acceptat cum este – toate fiind *valori umane incontestabile*. La aceste valori aspiră și cadrele didactice avansate formatorilor și evaluatorilor lor.

Actualmente situația resurselor umane în sistemul educațional este marcată de criza de profesori de calitate și mai nou – de criză de elevi. În aceste circumstanțe principiul competitivității, recrutarea cadrelor didactice devin tot mai dificile. La o atare situație se adaugă motivația scăzută a absolvenților facultăților pedagogice pentru a profesa în școli. Confruntând obiectivele primordiale ale politicilor educaționale din Republica Moldova referitoare la asigurarea calității educației cu situația reală din școli și analizând cercetările experimentale, constatăm că soluția vine tot din sistem: „*trebuie să dezvoltăm și să perfecționăm ceea ce avem*” [1, p. 107].

Cele trei niveluri de mentorat prevăzute în Codul Educației – *mentoratul de practică pedagogică, mentoratul de inserție și mentoratul de dezvoltare profesională*, stipulate în art. 58, confirmă importanța aplicativă în situația descrisă anterior [2]. La nivel de *practică pedagogică* studentul ar putea să fie încurajat să îndrăgească această profesie pe lângă faptul că învață cum să predea o lecție; *mentoratul de inserție* ar putea fi decisiv în retenția tânărului specialist în sistem, iar *mentoratul de dezvoltare profesională* poate influența perfecționarea și avansarea în carieră a profesorilor activi în sistem, cu beneficii imediate garantate, demonstrând cel mai mare randament de acțiune asupra retenției cadrelor, calității predării, reușitei elevilor, imaginii instituției ș.a.

Numărul total de cadre didactice în învățământul secundar general, profesional tehnic secundar și profesional tehnic postsecundar, conform datelor oferite de Ministerul Educației al Republica Moldova pentru anul de studii 2015-2016, a fost de 33.827 de



cadre didactice, dintre care doar 6.765 (20%) dețin gradul didactic unu și superior [5]. Conform altor date statistice, peste 40% (13.530) din numărul total al cadrelor didactice din țară nu dețin grad didactic. Prin urmare, un număr impunător de mare de cadre didactice (27.062) ar putea să beneficieze de activități de mentorat, astfel mentoratul de dezvoltare profesională poate ocupa un câmp larg de acțiune, contribuind din interior la îmbunătățirea pregătirii profesionale și avansarea în carieră a profesorilor. Avem certitudinea că prin activitățile *mentoratului de dezvoltare profesională* putem motiva și influența la o creștere profesională un eșantion mult mai mare de profesori decât acela de inserție sau de practică pedagogică, iar rezultatele mentoratului pot fi de durată și pot avea impact sigur în retenția lor în sistem. Din aceste considerente este esențială fundamentarea teoretică și metodologică clară a mentoratului și racordarea la cerințele sistemului existent din Republica Moldova.

**În raport cu acțiunile întreprinse la nivel național** constatăm că în ultima perioadă apare interesul aplicării mentoratului în învățământ în cercetările autorilor din republică, a politicilor de stat, în cadrul diverselor proiecte internaționale, dar și la nivel de instituții educaționale –conform analizei rapoartelor managerilor școlari.

Programele de mentorat sunt valorificate de către cercetătoarea V. Andrițchi ca element facilitator în promovarea și „înțelegerea culturii organizaționale, politicilor și procedurilor existente”, menționând factorul evolutiv pozitiv al acestor activități în procesul de socializare și de integrare în colectiv [1, p. 149].

În republică s-a realizat doar o singură cercetare pedagogică în problematica *mentoratului* [3]. Cercetătoarea E. Fairstein a realizat o încercare importantă în determinarea metodologiei de formare a identității profesionale a cadrului didactic debutant prin activități de mentorat. Autoarea analizează profund teoriile de dezvoltare a personalității, precum și nevoile de dezvoltare a identității profesionale. Sunt identificate și analizate detaliat problemele cadrelor didactice debutante, în special aspectele emoționale, dar nu se propune o metodologie clară și pași concreți de depășire a problemelor, argumentându-se doar necesitatea și avantajele implicării mentorului în asemenea situații. Considerăm obligatorie descrierea aspectului de relaționare/ de comunicare cadrul didactic debutant – cadrul didactic mentor ca primordială în contextul

procesului de formare/dezvoltare cu caracter de sprijin și încurajare. Apreciem valorificarea de către autoarea citată a *mentoratului* ca oportunitate în stabilirea și dezvoltarea identității profesionale a tânărului specialist – cadru didactic, însă procesul de mentorat ca o metodă decisivă în soluționarea problemei retenției cadrelor didactice debutante rămâne a fi o temă de investigație deschisă pentru cercetările ulterioare în Republica Moldova.

Față de celelalte trepte de învățământ, educația timpurie este în avantajul abordării mentoratului pentru educatorii din învățământul preșcolar. Astfel, pe parcursul anului 2015, cu sprijinul UNICEF-Moldova, s-a organizat un atelier de lucru cu formatorii naționali pentru elaborarea proiectului de training și a materialelor pentru formarea mentorilor locali, cu scopul instruirii lor privind utilizarea instrumentelor de monitorizare a pregătirii copiilor pentru școală. În cadrul a 15 seminare au fost formați 28 de formatori naționali și 299 de mentori locali [5, p. 74]. Observăm că activitățile de mentorat sunt bazate pe principiul tematic și prevăd organizarea formărilor în grup, la un anumit subiect, acestea fiind de scurtă durată. Mentoriile locale formați întrunesc mai curând caracteristicile de formator, deoarece activitățile sunt organizate în baza soluționării unei probleme a sistemului educațional, dar nu a unei probleme a educatorului mentor – element determinant în generarea unei activități de mentorat, or „*Mentoratul autentic vizează descoperirea discipolului/ persoanei mentorate și soluționarea unor probleme concrete*”, afirmă L. Ambrose [Apud 4, p. 37].

În aprilie 2015 este înaintat spre dezbateri publice de către Ministerul Educației al RM ***Regulamentul cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământ***, inițiativă plauzibilă pentru realizarea obiectivelor de politici educaționale care includ acest subiect. Documentul propus elucidează termenii de bază specifici mentoratului, scopurile activității de mentorat pentru fiecare nivel specificat în Codul Educației și prezintă *principiile de bază ale activității de mentorat*, însă fără a le explicita. Considerăm aceste principii generalizate, în baza normelor morale ale relațiilor umane, drepturilor omului și dreptului la învățare și dezvoltare.

Elaborarea *Regulamentului cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământ* constituie un pas important în realizarea obiectivelor

cu privire la dezvoltarea personalului didactic în învățământ, iar îmbunătățirea lui va fi condiționată de rezultatele obținute după demararea activităților de mentorat în sistemul educațional din Republica Moldova, dar și de cercetările ulterioare în acest domeniu.

Pentru *modelizarea pedagogică a mentoratului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice* am considerat oportun a realiza un experiment diagnostic, ce ar scoate în evidență opinia comunității pedagogice și manageriale privind implementarea în instituțiile de învățământ a activităților de mentorat de dezvoltare profesională a cadrelor didactice din RM.

În eșantionul experimental au fost implicate 85 de cadre didactice și 78 de manageri școlari, aflați la stagiile de formare profesională continuă la IȘE. Metoda chestionării s-a dovedit a fi cea mai optimă pentru a consulta starea reală despre dezvoltarea profesională a cadrelor didactice la locul de muncă, dar și factorii motivaționali de implementare a activităților de mentorat ca oportunitate de dezvoltare profesională și avansare în carieră.

Conform preambulului chestionarului pentru cadrele didactice, din cei 85 de participanți ai experimentului de diagnosticare 22 (26%) au vârsta cuprinsă între 25-35 de ani, 24 (28%) – 35-45 de ani, 21 (24%) – 45-55 de ani și 18 (21%) – peste 55 de ani (Figura 1). Numărul aproape uniform pentru fiecare vârstă ne-a permis să obținem informații variate, dar și să validăm necesitatea implementării activităților de mentorat în școală pe nivelurile stipulate în Codul Educației. Eșantionul experimental de diagnosticare este predominant de cadre didactice de sex feminin în

număr de 78 (92%) și doar 7 (8%) au participat cadre didactice de sex masculin. În răspunsurile analizate nu s-au înregistrat particularități care să fie explicate de diferența de sex, însă referitor la stagiul de activitate în învățământ se observă un decalaj numeric între perioadele de activitate didactică de 1-5ani în număr de 7 (8%) și peste 25 de ani – 30 (35%), rezultate ce se apropie de statistica reală pe țară. Pregătirea profesională a cadrelor didactice chestionate atestată oficial este următoarea: 29 (35%) nu dețin grad didactic, 50 (59%) dețin gradul didactic doi, 6 (7%) – gradul didactic unu, și de gradul didactic superior nu dispune nici un respondent – date ce demonstrează că fiecare dintre acești respondenți ar putea crește profesional și ar avansa în carieră, dacă ar beneficia de activități de mentorat de dezvoltare profesională la locul de muncă (Figura 2).

Pentru a constata nivelul de informare al respondenților cu privire la schimbările promovate de politicile educaționale din RM, am propus profesorilor intervievați să indice la ce nivel cunosc conținuturile celor mai recente acte legislative promovate în învățământul din RM, unele dintre ele fiind Codul Educației, Strategia, 2020 care conțin acțiuni privind implementarea mentoratului în învățământ. Analizând răspunsurile, am constatat că 60% din respondenți sunt *destul de informați* cu privire la documentele menționate în chestionar, 24% – puțin informați, 17% – nu sunt informați. *Constatăm, așadar că numai 60% dintre cadrele didactice chestionate sunt informate suficient cu actele legislative în baza cărora își desfășoară activitatea* (Tabelul 1).

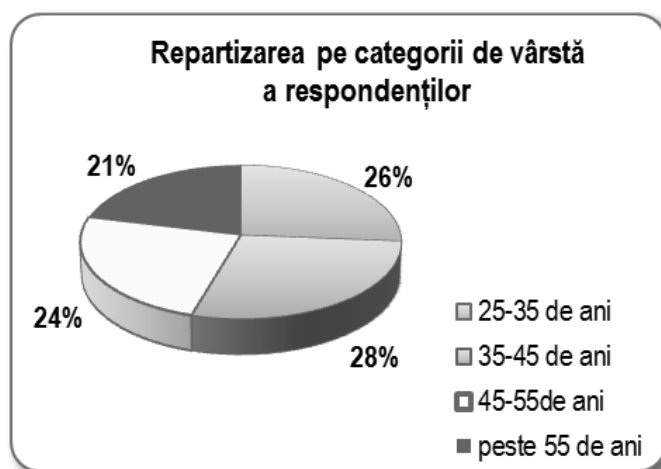


Figura 1. Vârsta participanților (cadre didactice)

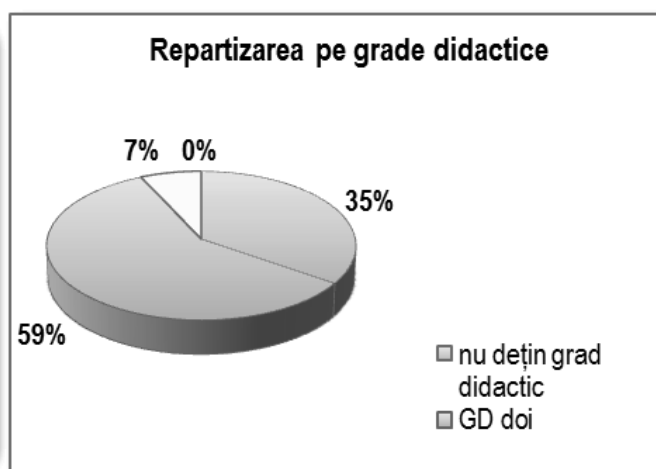


Figura 2. Gradele didactice ale participanților (cadre didactice)

Tabelul 1. *Rezultate cu privire la informare cu schimbările promovate de politicile educaționale din RM*

Documente	Nu sunt informat	Puțin informat	Destul de informat
Codul Educației		22 (26%)	51 (60%)
Strategia 2020	25 (33,33%)	28 (28,33%)	27 (37,66%)
Reformele curriculare	2 (2%)	21 (25%)	59 (69%)
Regulamentul de atestare a cadrelor didactice	5 (6%)	16 (19%)	64 (75%)
Codul muncii	2 (2%)	2 (2%)	7 (8%)
Alte documente			
<b>în medie</b>	<b>17%</b>	<b>24%</b>	<b>60%</b>

Întrebați cât de frecvent simt necesitatea de consultare profesională, respondenții recunosc nevoia de consultare profesională în proporție de 87%: *deseori* – 68 (80%) și *în fiecare zi* 6 (7%) – rezultat/ dovadă că prezența unui mentor ar fi oportună în majoritatea situațiilor de incertitudine. Remarcăm că nici un respondent nu a indicat că *niciodată* nu și-ar dori să fie consultat în problemele profesionale, iar printre caracteristicile celor 11 (13%) subiecți care declară că *foarte rar* simt necesitatea de consultare profesională, observăm (conform răspunsurilor din chestionar) că nu dețin grad didactic, iar actele legislative le-au studiat foarte puțin. Apreciem conștiinciozitatea și sinceritatea răspunsurilor care ne confirmă supoziția cu privire la necesitățile de consiliere, colaborare, comunicare constantă a cadrelor didactice cu persoane consacrate și disponibile de a ajuta necondiționat la locul de muncă.

Dintre cadrele didactice intervievate 58 (68%) recunosc că au întrebări de natură *didactică*, 40 (47%) – de natură psihologică, 20 (24%) – referitor la atestare și 2 (2%) – referitor la alte subiecte. Răspunsurile evidențiază categoriile de persoane solicitate de respondenți în satisfacerea nevoilor profesionale: *unui coleg mai în vârstă* i se adresează 32 (38%) respondenți, *directorului adjunct* – 46 (54%), iar șefului de catedră – 15 (18%). Ierarhia de vârste și de funcții este exclusă în răspunsurile care indică 9 (11%) – *unui coleg mai tânăr* sau 24 (28%) – *alte persoane*. Specificăm faptul că întrebările ce țin de atestare sunt adresate directorilor adjuncti, cele didactice - colegilor, iar cele psihologice – șefilor de catedre.

Indicând măsura în care sunt satisfăcuți de ajutorul acordat, observăm că 60 (71%) dintre respondenți susțin că *parțial* sunt satisfăcuți de sugestiile primi-

te și numai 23 (27%) sunt *foarte mulțumiți*, 2 (2%) abținându-se de la răspuns. Situația în care se regăsesc cei 71% de respondenți denotă faptul că lipsește o comunicare eficientă și suportul, deși primit, este unul oferit haotic, la întâmplare – odată ce este *parțial util*. Totodată specificăm că respondenții care au indicat că sunt *foarte mulțumiți* sunt dintre aceia care susțin în același chestionar că foarte rar au întrebări, nu dețin grade didactice și se adresează doar directorului sau șefului de catedră.

Dintre calitățile persoanelor de la care beneficiază de ajutor au fost selectate de respondenți următoarele: *profesionalismul* a fost apreciat de către 43 (51%) subiecți, *sinceritatea* – de către 33 (39%) respondenți, *insuflă încredere în forțele proprii* – de 32 (38%) respondenți, *confidențialitatea* – de către 32 (38%), *un bun ascultător* indică 24 (28%) respondenți și *spirit critic pozitiv* – 19 (22%) participanți. Ierarhia calităților stabilită clarifică necesitatea prezenței la potențialul mentor atât a competențelor didactice-profesionale, cât și cele moral-etice și psihologice. Cele mai deranjante calități ale persoanelor îndrumătoare sunt comportamentul autoritar - 32 (38%) și neconfidențialitatea – 30 (35%), și nu incompetența, sau neclaritatea răspunsurilor. Acestea din urmă pot constitui primele blocaje într-o relație de mentorat. Observăm că profesorii caută în primul rând persoane de încredere și înțelegătoare, prietenoase cu care să poată avea o relație productivă bazată pe colaborare realizabilă în confort psihologic.

Printre mijloacele și posibilitățile cele mai recomandate de creștere profesională, oferite la locul de muncă, respondenții menționează seminarele, conferințele, consiliile tematice, care poartă mai mult caracter informațional, aplicativ și de dezbateri. Aceste forme

de dezvoltare profesională sunt organizate în grupuri și au beneficiile lor, pe când activitățile de mentorat ar concretiza și individualiza problemele și le-ar oferi o rezolvare mai rapidă și eficientă. Asemenea activități țin exclusiv de dezvoltarea profesională, pe când activitățile de mentorat vor avea impact și asupra dezvoltării personale a cadrului didactic. Faptul că respondenții nu cunosc și nu sunt antrenați în activități individuale de dezvoltare profesională și personală au determinat 62 (73%) de respondenți să opteze pentru *o formă de dezvoltare în grup* și numai 25 (29%) preferă dezvoltarea profesională în mod individual. Activitățile de mentorat ar putea completa și ar contribui semnificativ la avansarea în carieră prin organizarea individualizată a traseului propriu de dezvoltare profesională și personală a fiecărui cadru didactic. Cea mai mare parte a respondenților atribuie activitățile de mentorat *tinerilor specialiști* – 27 (32%), iar alții – 17 (20%) definesc activitățile de mentorat activități organizate în grup și numai 7 (8%) cunosc despre acest subiect că sunt *activități organizate individual*. Deși mentoratul nu este un termen absolut nou pentru sistemul de învățământ, totuși 26 (31%) dintre participanții experimentului confirmă că *știu puțin* despre acest subiect, iar 13 (16%) respondenți – *nu cunosc nimic*, ultima afirmație fiind confirmată de același număr de respondenți cu *nu sunt realizate* în instituția din care fac parte; 34 (44%) dintre respondenți susțin că activitățile de mentorat sunt realizate superficial și doar 24 (28%) consideră că sunt organizate foarte bine.

Apreciem faptul că aproape toți respondenții mizează pe implementarea activităților de mentorat și le recunosc ca promițătoare în dezvoltarea și ascensiunea profesională a lor: 43 (51%) sunt de părerea că ar facilita ascensiunea profesională, iar 40 (47%) le văd ca soluție în rezolvarea multor probleme la locul de muncă. Doar 2 (2%) din totalul cadrelor didactice, participante la experimentul de diagnosticare, sunt profesorii care consideră activitățile de mentorat inutile, ei fiind aceia care afirmă în alți itemi că nu cunosc despre mentorat nimic sau sunt în primii ani de activitate.

**Dintre 78 de manageri școlari** intervievați cu privire la nivelul în care se implică în avansarea cadrelor didactice 100% susțin că sunt preocupați și se implică activ în procesul de avansare în carieră a profesorilor din instituția pe care o conduc, conside-

rând că de aceste acțiuni depinde prestigiul instituției. Totodată 3 (3,84%) dintre ei consideră că avansarea în carieră mai este și o problemă personală a profesorilor. Constatăm interesul sporit al managerilor față de prestigiul instituției pe care o conduc și faptul că sunt conștienți că unul dintre factorii de bază ai acestuia este prezența cadrelor didactice calificate.

Dintre activitățile de dezvoltare profesională organizate în instituția pe care o conduc, respondenții au bifat mai multe variante:

- a) consilii tematice: 69 (88,46%) respondenți;
- b) seminare: 72 (92,30%) respondenți;
- c) conferințe: 34 (43,58%) respondenți;
- d) lecții publice: 70 (89,74%) respondenți;
- e) alte activități: *traininguri, activități extracurriculare, mese rotunde, ateliere de lucru, activități extracurs, școala tânărului specialist, cursuri modulare, studierea experienței avansate, ședințe ale catedrelor.*

Observăm că în asigurarea dezvoltării profesionale la locul de muncă se organizează numai activități în grup. Prin urmare, se pune accent pe comunicarea și dezbateră anumitor tematici, fără a se pătrunde în particular asupra anumitor probleme individuale ale cadrelor didactice care adesea nu pot fi difuzate public. Mentoratul însă presupune mai mult relația dintre două persoane *mentor-discipol* și oferă condițiile de confidențialitate și reciprocitate imediată.

Managerii școlari intervievați în cea mai mare parte susțin că au examinat Prevederile articolului 58 din Codul Educației:

- 1) 63 (80,76%) dintre manageri au analizat Codul integral;
- 2) 19 (24,35%) manageri au primit scrisori;
- 3) 12 (15,38%) manageri au asistat la seminare de instruire în acest sens.

Urmărim un decalaj substanțial între interesul managerilor școlari față de subiectul mentoratului și implicarea departamentelor educaționale centrale în promovarea activităților de mentorat în instituțiile de învățământ.

Din relatările celor intervievați observăm că procesul de implementare a activităților de mentorat se află sub nivelul mediu al așteptărilor reformelor educaționale. Presupunem că activitățile de mentorat care se promovează sunt organizate intuitiv de către instituții,

or raportul de informare în acest sens este evident în răspunsurile anterioare (Figura 3).

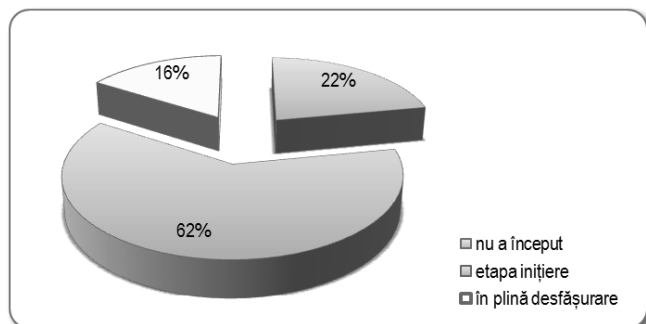


Figura 3. Nivelul promovării activităților de mentorat în instituțiile școlare

În pofida faptului că lipsește cadrul conceptual al mentoratului în sistemul educațional, răspunsurile oferite ne demonstrează că mentoratul este aplicat în școli la diferite niveluri de formare profesională. Au fost menționate următoarele tipuri de activități de mentorat desfășurate în instituțiile conduse:

- mentoratul de practică pedagogică – în 50 (64,10%) instituții;
- mentoratul de inserție profesională – în 14 (17,94%) instituții;
- mentoratul de dezvoltare profesională – în 39 (50%) instituții.

Aceste rezultate pot fi calificate ca o dovadă a necesității aplicării mentoratului în scopul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice.

Managerii intervievați sunt disponibili și acceptă implementarea activităților de mentorat în instituțiile lor, formulând avantaje și oportunități pentru acestea. Fiecare dintre ei a specificat *sporirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice care este oportună pentru ridicarea prestigiului instituțiilor, calității educaționale și asigurarea continuității în activitatea instituțiilor educaționale*. Conform opiniilor respondenților, *mentoratul în școală ar contribui la depășirea multor probleme ale profesorilor legate de avansarea în carieră, ghidarea tinerilor specialiști, atestarea, realizarea schimbului de experiență, favorizarea inserției profesionale, stabilirea relațiilor interpersonale favorabile, crearea condițiilor de dezvoltare personală și profesională, autoperfecționarea cadrelor didactice, oferă șanse egale de dezvoltare, creșterea autoaprecierii, credibilitatea în fața elevilor, promovarea metodelor și tehnicilor profesorilor cu experiență*. Respondenții conside-

ră activitățile de mentorat oportune *pentru a oferi posibilitatea avansării cadrelor didactice la locul de muncă, asigurarea prestigiului școlii, promovarea unei educații de calitate, valorificarea potențialului didactic, găsirea soluțiilor de motivare a elevilor, confirmarea mai multor cadre calificate cu grade didactice I și superior, realizarea cu succes a mai multor proiecte instituționale*. Apreciem deschiderea managerilor școlari pentru implementarea activităților de mentorat de orice tip și faptul că recunosc eventuala importanță a lor în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și ridicarea prestigiului instituțiilor de învățământ.

La subiectul *riscuri*, cea mai frecventă expunere este *remunerarea mentorului*, în caz contrar această activitate poate deveni formală, susțin respondenții. Printre alte opinii observăm *suprasolicitarea cadrului didactic-mentor, rezistența cadrelor didactice la schimbare sau a celor care nu-și doresc avansarea, riscul de a impune un anumit stil de predare, limitarea autoimplicării cadrului didactic ce așteaptă să fie îndrumat, refuzul mentorului din cauza birocrației, conflicte între generații, invidie*. Menționăm că 54 (69,23%) dintre respondenți susțin că *nu consideră un risc implementarea activităților de mentorat*.

În concluzie constatăm că e vizibilă lipsa de informații a managerilor cu privire la stipulările articolului 55(3) din regulamentul menționat despre norma didactică a profesorului-mentor și credem că o informare despre principiile de organizare a activităților de mentorat care presupun încadrarea în aceste activități doar din proprie inițiativă vor înlătura teama de împotrivire a profesorilor de a fi implicați în activități de mentorat. Posibilitatea de a alege mentorul de către discipol, aspectele psihologice de compatibilitate și de organizare a relației de mentorat vor contribui la realizarea eficientă a activităților de mentorat.

Rezultatele chestionării managerilor școlari privind implementarea activităților de mentorat de dezvoltare profesională a cadrelor didactice denotă clar disponibilitatea și necesitatea instituțiilor educaționale din țară de a încadra profesorii în activități de mentorat. Este evidentă atitudinea și încrederea lor că aceste activități sunt oportune în rezolvarea celor mai stringente probleme ale școlii.

Rezultatele experimentului diagnostic cu privire la determinarea opiniei comunității pedagogice despre necesitatea implementării activităților de mentorat de dezvoltare profesională a cadrelor didactice la locul de muncă a confirmat ipoteza noastră precum că activitățile de mentorat prezente în instituțiile educaționale din Republica Moldova se realizează haotic, fără fundament teoretic și se limitează la îndrumări metodice,

lecții publice, iar despre aspectele relației de mentorat aproape că nu se cunoaște nimic. Concluziile avantajează intențiile de formare profesională a managerilor școlari în domeniul mentoratului, precum și a cadrelor didactice interesate de perspectiva de a deveni mentor, iar rezultatele beneficiilor implementării activităților de mentorat, în scopul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, nu ar trebui să întârzie.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Andrițchi V. *Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2012;
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*, Nr. 152 din 17.07.2014. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (art. 634);
3. Fairstein E. *Dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016;
4. McAdam D., Simpson C. *Former les mentors et les mentorés*. Canada, Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 2003;
5. Raport de activitate al ME, 2015-2016. Disponibil la: [http://www.edu.gov.md/sites/default/files/raport\\_me\\_2015\\_1.pdf](http://www.edu.gov.md/sites/default/files/raport_me_2015_1.pdf) (vizitat 28.08.2016).

.....●

**Recenzenți:** Nelu VICOL,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.  
Ion ACHIRI,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

## EVALUAREA COMPETENȚELOR ȘCOLARE: MODELE ȘI PRACTICI EUROPENE

**Rezumat.** Articolul aduce în atenția cititorului aspecte privind modelele europene de evaluare, evoluția și oportunitățile testării naționale din perspectiva evaluării competențelor școlare. Sunt oferite informații privind condițiile de desfășurare a testării naționale, disciplinele testate și perspective ce țin de evaluarea competențelor transdisciplinare.

**Cuvinte-cheie:** evaluare, competențe transdisciplinare, testare națională.

Într-o perioadă în care școala nu mai este singurul furnizor de educație problema evaluării competențelor se pune din ce în ce mai pregnant și sistemul educațional din țara noastră caută soluții optime pentru a răspunde nevoilor individualizate ale elevilor și comunității educaționale. În acest context, este unanim recunoscută necesitatea reconceptualizării, modernizării evaluării, drept acțiune ce constituie al patrulea pilon al oricărei reforme educaționale. Or, astăzi se solicită tot mai insistent a deplasa accentul de la un sistem de evaluare, în care se testa capacitatea elevilor de a memora secvențe de cunoștințe, către o evaluare care valorizează competențele pentru viață; de la o învățare centrată pe informație, către una în care importante sunt capacitățile de articulare creativă a cunoașterii, deprinderilor, atitudinilor în situații diverse de viață privată, profesională, publică.

În acest sens, prezintă interes *modelele europene de evaluare a competențelor școlare*, analiza cărora poate conduce la *identificarea modelului optim de evaluare a competențelor școlare ale elevilor la treapta învățământului primar*. Or, evaluarea competențelor în învățământul primar este un imperativ al timpului, fiind o problemă legată nu numai de pedagogie, ci și de ideologie sau sociologie, fiecare comunitate structurându-și normele aferente de recunoaștere a unor modalități de formare, în funcție de realitățile economice, demografice și politice corespunzătoare.

Potrivit unui studiu realizat anual de compania britanică Pearson, ce activează în domeniul educațional, sistemele educaționale din Asia s-au clasat în 2014 pe primele locuri (Coreea de Sud – locul I, Japonia – locul al II-lea, Singapore – locul al III-lea, Hong Kong

– locul al IV-lea), trimitând de data aceasta Finlanda pe locul al V-lea (Finlanda a obținut titlul în 2013). Topul întocmit de Pearson a vizat ratele absolvirii, dar și rezultatele obținute de elevi la o serie de *teste universale* în domenii precum *matematică, științe și competențe lingvistice*. Conform reprezentanților Pearson, succesul obținut de țările asiatice la nivel educațional este datorat culturii căreia *profesorii și școala, în general, beneficiază de foarte mult respect din partea societății, iar profesorii, elevii și părinții, își asumă responsabilitatea pentru o bună educație*. Dintre țările europene, Finlanda clasată pe locul 5 este urmată îndeaproape de Regatul Unit al Marii Britanii (locul 6), de Olanda (8), Irlanda (9), Polonia (10), dar și de Elveția (20) care încheie topul 20 [1; 12].

În viziunea noastră, în ceea ce privește evaluarea competențelor școlare, aspectele ce țin de testarea națională, dat fiind mediul socio-cultural apropiat, modelele europene sunt mai ușor adaptabile la specificul sistemului nostru național. Învățând din experiența țărilor europene și făcând schimb de bune practici, putem examina critic și îmbunătăți propriile politici evaluative, fără să le desprindem de realitatea complexă și globală care le înconjoară.

O perspectivă utilă asupra problemei evaluării școlare este oferită, actualmente, de cercetarea întreprinsă de Comisia Europeană asupra educației europene, în special, studiul produs de rețeaua Eurydice, care oferă o imagine amplă a contextului și organizării testelor naționale în 30 de state europene, precum și utilizarea rezultatelor acestor teste.

Confruntând rezultatele studiului, observăm că testările naționale reprezintă un fenomen nou pe plan

europene, în jurul cărora s-a cristalizat o mișcare dinamică și viguroasă. În majoritatea țărilor europene desfășurarea la intervale regulate a testării naționale a fost stabilită relativ recent și s-a dezvoltat rapid în decada curentă. În anul școlar 2008/09, numai comunitatea germană din Belgia, Cehia, Grecia, Țara Galilor și Liechtenstein nu administrau teste naționale în educația obligatorie. Alte țări nu finalizase încă implementarea completă a sistemelor lor naționale de testare. Implementarea testelor naționale era în evoluție în Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), unde le este acordat un rol mai puțin important în sistemul general de evaluare [11].

Menționăm că la nivel european dezvoltarea unor astfel de teste este, de obicei, încredințată unei agenții publice specializate, care își exercită sarcinile consultându-se cu oficialii ministerului, cu profesorii și cu experții universitari. Instrumentele și procedurile de testare sunt revizuite în mod regulat în încercarea de a identifica metodele care să garanteze cu cea mai mare probabilitate rezultate sigure la test în timp ce acestea rămân cu ușurință adaptabile la necesitățile de schimbare a sistemelor de învățământ Europene [11, p. 63].

După cum mai indică studiul, în ultimii zece ani, în contextul *Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din decembrie 2006* cu privire la cele opt competențe cheie pentru învățământ, accentul în curriculumul național s-a schimbat treptat de la acumularea de cunoștințe la abordarea bazată pe competențe. Ca rezultat, unele teste naționale adoptă un accent explicit pe competențe. Constatăm însă, că *dintre cele opt competențe, doar trei sunt cel mai frecvent evaluate la testele naționale (comunicarea în limba maternă, competențe matematice, competențe de bază în științe și tehnologie)*.

Prin contrast, în multe țări europene competențele cheie cum ar fi *a învăța să înveți* sau *competențele sociale și civice*, care de obicei se referă la mai mult de o disciplină, în linii mari *nu sunt evaluate la testele naționale*. În cazul *competențelor transdisciplinare*, cele antreprenoriale sau cele sociale și civice, care nu pot fi evaluate doar în cadrul unei singure discipline școlare distincte, practica europeană propune soluții precum formarea și evaluarea competenței transversale în cadrul mai multor discipline școlare [9, p. 55]. Mai mult, competențele sociale și civice, situațiile adecvate

în care elevii sunt evaluați se extind la contexte de educație nonformală și informală. Participarea activă a elevilor în activitățile școlare și ale comunității este o componentă integrantă a competențelor sociale și civice în marea majoritate a țărilor europene, o treime dintre acestea iau această participare în considerare în forme de evaluare sumativă. Evaluarea participării elevilor ia diverse forme, inclusiv înregistrarea în profilul personal, participarea activă la discuții și dezbateri la nivelul școlii, note la purtare sau validarea contribuției elevilor la viața școlară printr-un certificat final și recunoașterea participării la activități în afara școlii orientate spre comunitate.

Astfel, în ultimii ani, se atestă o creștere semnificativă a numărului de țări (de la 4 în 2008 la 11 în 2012) care organizează testări naționale în domeniul *competențelor sociale și civice* [4, p. 29]. Interesant este, în acest context, modelul Bulgariei. Potrivit raportului EURIDICE 2009, materiile testate în învățământul primar sunt *limba și literatura bulgară, matematica, omul și natura, omul și societatea* [11, p. 75]. Simultan, din 2009 în Bulgaria, la sfârșitul fiecărui an de învățământ primar, pentru dezvoltarea competențelor civice ale elevilor, profesorul clasei le oferă elevilor un profil personal care prezintă o evaluare a participării lor la activități din afara școlii (de exemplu, proiecte, conferințe, concursuri, olimpiade etc.). La finalizarea învățământului primar, un profil personal mai cuprinzător este o parte integrantă a certificatelor de absolvire a școlii [9, p. 56].

Desigur, *competențele transversale*, ce se referă la mai mult de o disciplină, sunt mai dificil de evaluat cu instrumente tradiționale. Cu toate acestea, exemple de instrumente de evaluare, care traversează granițele diferitelor discipline, oferă în acest sens Austria și Franța [4, p. 29]. Astfel, în Franța, la testarea națională, disciplinele sunt rotite după un ciclu de cinci ani de pilotare de la sfârșitul învățământului primar. Aceste cicluri includ *toate disciplinele studiate* cu excepția artelor și sportului. Important este să menționăm că, în învățământul primar, competența elevilor în utilizarea instrumentelor multimedia și internet, dobândite printr-o mare varietate de activități de învățare, a fost evaluată începând deja cu anul 2001 în cadrul *Brevet informatique et internet* (B2i) [9; 11].



Polonia reprezintă, de asemenea, un exemplu interesant în privința evaluării școlare. Testul de la sfârșitul învățământului primar este în întregime bazat pe materia *transcurriculară*. Se evaluează performanțele la *citire, scriere, raționament, utilizarea informațiilor și aplicarea practică a cunoștințelor* [11, p. 33].

Faptul că puține țări testează performanțele elevilor dintr-un curriculum mai larg este semnificativ, credem noi. La nivelul treptei primare (ISCED 1) unele țări testează doar două discipline (Ungaria, Polonia etc.), unele trei discipline (Belgia, Danemarca, România, Norvegia), în timp ce altele testează o arie mai largă (Bulgaria, Republica Letonia) [4, p. 28].

Astfel, dincolo de acest model general și având în vedere faptul că numărul disciplinelor testate poate varia în unele țări în funcție de testul sau anul școlar vizat, se pot distinge două modele: anumite țări limitează testarea națională la două sau trei discipline, deși câteva au anunțat că au în plan să-și extindă câmpul de discipline prin adăugarea unora suplimentare, iar alte țări testează un spectru mult mai larg al curriculumului. În timp ce unele țări fac aceasta anual, altele rotesc disciplinele sau utilizează o combinație de discipline testate în mod obligatoriu și opțional. În schimb, după cum indică studiul, țările europene continuă să lase competențele digitale și antreprenoriale în afara sistemului lor național de testare [4; 11].

Merită atenție, în acest context, exemplul Danemarcei – țară care testează elevii utilizând instrumente standardizate mai des decât celelalte state. De asemenea, a ales să testeze și un număr foarte mare de materii. Astfel, din cel de-al doilea an școlar și până la finele învățământului obligatoriu în Danemarca, elevii trebuie să susțină între 10 și 36 de teste. Testarea la fiecare din aceste discipline este obligatorie în anumiți ani școlari specifici.

Danemarca se află printre țările care recurge la metode inovatoare în evaluarea școlară, ce se adaptează mai bine pe calculator. La testele naționale, elevii utilizează calculatoarele pentru a răspunde la întrebările accesate prin website, în timp ce rezultatele și rapoartele către profesori și părinți sunt generate automat. Sistemul pentru testarea pe calculator din Danemarca este cunoscut ca „test informatic adaptativ” (CAT), ceea ce înseamnă că *testul se adaptează în funcție de nivelul individual al fiecărui elev*, aspect foarte

important după părerea noastră. De aceea, fiecare elev la fiecare nivel este chemat să susțină un *test personalizat*. Ca urmare a unui răspuns corect, elevilor li se pun întrebări mai dificile și vice-versa. *Deducem că testele sunt mai eficiente atunci când dificultatea itemului corespunde cu capacitatea elevului*. Credem că cerințele tehnologice ale acestui mod de testare sunt considerabile, atât în privința capacității și stabilității sistemului, cât și în ceea ce privește apelarea unei bănci foarte largi de itemi cu exact acea combinație de itemi potriviți și de înaltă calitate. Astfel, la fiecare nivel elevul este chemat să susțină un *test personalizat* [11, p. 36]. *În viziunea noastră, această practică poate deveni o perspectivă promițătoare pentru sistemul de evaluare a competențelor școlare în țara noastră*.

Vorbind de competențele digitale, nu în ultimul rând, se cuvine să evidențiem modelul Olandei. Aici examenele finale constau din teste elaborate la nivelul fiecărei școli și dintr-un test scris, elaborat de un organism specializat (CITO). Față de testul final pe hârtie în învățământul primar din Olanda, există versiuni digitale ale testului, și anume „testul digital final”, „testul de nivel” și „testul nivel plus”. Versiunile digitale sunt susținute la computer și pe Internet, constând din aceleași componente și întrebări ca și testul obișnuit. Toate școlile pot opta pentru „testul digital final”, care poate fi util în special elevilor absenți la data testului obișnuit sau poate servi ca repetare a testului. „Testul de nivel” și „testul nivel plus”, cu o parte extinsă referitoare la tehnica de lectură și întrebări suplimentare referitoare la ortografie, sunt destinate pentru elevii cu dificultăți mari de învățare [11, p. 36].

Precizăm că testul olandez CITO constă din *trei discipline obligatorii și una opțională*. Esențialmente, testele elaborate de CITO au un pronunțat caracter practic și urmăresc îndeosebi *dacă elevul are formulate anumite deprinderi* [4, p. 32]. Totodată, testul CITO de la sfârșitul învățământului primar, *informează părinții despre cel mai potrivit tip de învățământ secundar pentru copii lor*.

Măsura în care sunt vizate competențele școlare la nivelul testării naționale, este interesant reflectată în Spania. Această țară a adoptat ideea de competențe și aplică o divizare a disciplinelor la testarea națională mult mai puțin rigidă [11, p. 29]. Astfel, obiectivul singurului test național în timpul nivelului ISCED 1,

ținut în anul 4 al învățământului primar, este evaluarea celor opt competențe cheie după o bază ciclică. Așa se face că potrivit raportului EURIDICE 2009, în anul de învățământ 2008/09, ca exemplu, *competențele de comunicare lingvistică, competența în matematică, cunoștințele și interacțiunea cu lumea fizică și competențele sociale și civice* sunt evaluate la sfârșitul anului 4 al învățământului primar. Este important să precizăm că în 2009/10 *aceleași competențe vor fi evaluate deja în anul 2 al învățământului secundar*. Calendarul pentru următorii ani până la sfârșitul ciclului se decide de către Consiliul de Administrație al Institutului de Evaluare [5, p. 81].

Reieșind din informațiile prezentate anterior, constatăm că în timp ce disciplinele testate cel mai frecvent sunt *limba în care se face instruirea și matematica*, urmate de una sau mai multe *limbi străine și științe*, unele țări au adoptat o abordare în sprijinul testării anumitor *competențe transcurriculare*.

Prezintă interes în acest sens sistemul de învățământ finlandez. Conform raportului Eurydice, din 2009 până în 2011, evaluarea națională finlandeză a rezultatelor școlare se concentrează pe *evaluarea achizițiilor la subiecte transcurriculare asimilate în învățământul de bază, care includ dezvoltarea personală, identitatea culturală și internaționalismul, competențele media și de comunicare, cetățenia activă și spiritul antreprenorial, responsabilitatea pentru mediu, bunăstarea și dezvoltarea durabilă, siguranța rutieră, tehnologie și individualitate* [11], moment pe care îl apreciem ca foarte semnificativ pentru actualizarea politicii evaluative a competențelor școlare în țara noastră.

Este observabilă tendința Finlandei de a renunța, în ultimul timp, la *divizarea cunoașterii pe discipline de învățământ*, pe criterii stricte de vârstă. Se trece la o altfel de educație, *bazată pe inter- și transdisciplinaritate*. O schimbare majoră care se profilează la orizontul sistemului educațional finlandez, este renunțarea la predarea materiilor, așa cum sunt cunoscute în sistemul de educație standard. Materiile vor face loc așa-numitei predări a „fenomenelor” sau a „temelor”. Deși pentru început, școlile finlandeze sunt obligate să introducă acest sistem pe o perioadă determinată, reforma urmează să fie implementată definitiv în toate școlile finlandeze până în 2020 [2; 7; 3]. Ne întrebăm: *Acum, când suntem în așteptarea unui nou plan-ca-*

*dru, aceste practici ale țărilor cu cel mai bun sistem educațional, nu ar fi bune pentru analiză?*

Analiza comparativă asupra testării naționale demonstrează că țările europene fac diferite alegeri cu privire la modalitățile de desfășurare. Punctele de vedere asupra testării naționale sunt încă în dezvoltare. Dezbateră cu privire la rolul său precis continuă din moment ce unele țări încheie implementarea completă a sistemelor lor de testare, în timp ce altele își reevaluează experiența de până în prezent, iar alții încă iau în considerare posibilitatea de a introduce testele naționale.

Referitor la problemele, aspectele strategice privind evaluarea finală la finele treptei primare de învățământ din perspectiva evaluării competențelor școlare este încă în continuă dezvoltare atât în Europa, cât și în țara noastră. Un lucru este cert, studiile comparative internaționale, confruntarea cu experiența altor țări, deschide noi oportunități pentru elaborarea politicii de evaluare a competențelor școlare și implementarea unor modalități autentice de evaluare. Aceasta permite cunoașterea și implementarea tehnologiilor de testare orientate spre necesitățile copiilor și adărea la un sistem internațional de evaluare. În viziunea noastră, modelele educaționale europene oferă soluții noi nu atât în vederea adoptării lor absolute, cât a identificării unor elemente, care să se potrivească cu grupul de copii și cu fiecare copil în parte. Evidențierea aspectelor ce țin de evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva altor state, cu o experiență frumoasă în domeniul educațional, înseamnă căutarea unor căi pentru adevărurile diferențiate, unice și independente, care sunt copiii.

Aceasta este calea către *pluralism educativ*, către gândirea creatoare, neexclusivistă, productivă, căci „adevărata grandoare a unui popor, afirmă J.L. García Garrido, „nu constă în a imita deloc pe alții, ci în adopta tot ce este util, de oriunde s-ar afla, perfecționându-l pentru a și-l apropia” [6, p. 33].

Oare acest argument nu este un îndemn pentru noi, membrii sistemului educațional din R. Moldova, de a privi evaluarea *altfel, cu ochii copiilor și a societății de astăzi și de mâine?*

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Coreea de Sud – cel mai bun sistem educațional din lume. Disponibil la: <http://powerpolitics.ro/coreea-de-sud-cel-mai-bun-sistem-educational-din-lume/> (vizitat 02.10.2016);
2. Cremene D. *Profesorul complet*. Disponibil la: <http://www.tribunainvataman-tului.ro/profesorul-complet/> (vizitat 04.21.2015);
3. Cuciureanu M. (coord.) *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*. București, IȘE, 2011;
4. *Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică*. Raport Eurydice. Disponibil la: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145RO.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145RO.pdf) (vizitat 15.11.2016);
5. Enăchescu V.A. *Descentralizare și comunitate. Abordarea dimensională și criterială a descentralizării sistemului educațional românesc*. Teză de doctorat. București, 2012;
6. García Garrido J.L. *Fundamente ale educației comparate*. București, EDP, R.A., 1995;
7. Garner R. *Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system*. Disponibil la: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html> (vizitat 19.07.2015);
8. Gremalschi A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale*. Chișinău, S.n., 2015 (Tipogr. „Lexon-Prim”);
9. Jinga I. et al. *Evaluarea performanțelor școlare*. Ediția a II-a rev. și adăug. București, Aldin, 1999;
10. *Testarea națională a elevilor în Europa: obiectivele, organizarea și utilizarea rezultatelor*. Disponibil la: [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/109RO.pdf/](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/109RO.pdf/) (vizitat 12.11.2016);
11. <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking> (vizitat 12.11.2016).

.....●

**Recenzenți:** Valentina PASCARI,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.  
Mariana MARIN,  
doctor, conferențiar universitar, IȘE.

---

BALAN TATIANA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației / <i>profesoară</i> , Centrul de Excelență în Educație Artistică „Ștefan Neaga”, mun. Chișinău
BOTGROS ION	<i>doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar</i> , Institutul de Științe ale Educației
BRANIȘTE SILVIA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației
BUCUN NICOLAE	<i>doctor habilitat în psihologie, profesor universitar</i> , Director adjunct Știință, Institutul de Științe ale Educației
CLICHICI VERONICA	<i>doctor în științe pedagogice</i> , Institutul de Științe ale Educației
HADÎRCĂ MARIA	<i>doctor în pedagogie, conferențiar cercetător</i> , Institutul de Științe ale Educației
HÎNCU IONELA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației
GORDIENCO ANGELA	<i>profesor de fizică</i> , Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, mun. Chișinău
LOGHINESCU MARIA	<i>profesor de matematică, grad didactic I, Master în Științe ale Educației</i> , Liceul Teoretic „Miron Costin”, or. Florești
MIHAILOV VERONICA	<i>cercetător științific</i> , Institutul de Științe ale Educației
MIHĂILESCU NATALIA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației
ORÎNDAȘ LILIAN	<i>doctorand</i> , Institutul de Științe ale Educației
PANIȘ ALIONA	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar</i> , Institutul de Științe ale Educației
PASCARI VALENTINA	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar</i> , Institutul de Științe ale Educației
STRAISTARI-LUNGU CRISTINA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației
STRATAN VICTORIA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației
ȘARGOROVSKI SERGIU	<i>profesor de fizică</i> , Colegiul de Ecologie, mun. Chișinău
VASILACHE ALA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației
VRABIE SILVIA	<i>doctorandă</i> , Institutul de Științe ale Educației
ZASTÎNCEANU LIUBOV	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar</i> , Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

**Maria HADÎRCĂ**

*PhD in pedagogy, research lecturer, Institute of Education Sciences*

**A CROSS-DISCIPLINARY APPROACH TO THE TRAINING OF EDUCATED SPEAKERS OF ROMANIAN LANGUAGE ..... 3**

*Abstract.* This article highlights the need to develop the current curriculum from the perspective of cross-disciplinary learning, as a basis for reconfiguring the educational process from the perspective of the system of key competences which have been set as educational objectives. The article presents an author's view on the manner in which this paradigm shift can be achieved, and puts forward the idea of cross-disciplinary projection of the pedagogical activity of training educated speakers of Romanian language and, implicitly, developing their communication skills.

*Keywords:* cross-disciplinary approach, school curriculum, integrated education, curriculum development, pedagogical activity, key competences, cross-disciplinary learning, integration-related pedagogical activities.

---

**Natalia MIHĂILESCU**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

**THEORETICAL VALUES OF ETHICS MANAGEMENT ..... 10**

*Abstract.* In terms of major transformations taking place in our society and work requirements to increase people's conduct in all circumstances in society and the profession. In these coordinates fall and education, where the business, attitude and conduct of the teacher education system must ensure quality of education achieved. The quality of education provided by the school is the most dependent on the performance of teachers and teaching institutions managers, change their attitude, their competence. Therefore it is necessary to know the evolution of ethics for the purposes of quality management ethics.

*Key words:* ethical, moral, morality, norms, rules and moral principles, applied ethics.

---

**Silvia BRANIȘTE**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

**MANAGEMENT OF DEBUTANT TEACHERS' PROFESSIONAL INSERTION – AN ESSENTIAL COORDINATE OF HUMAN RESOURCES MANAGEMENT ..... 16**

*Abstract.* The process of professional integration is extremely important for the performance and satisfaction of teachers and subsequently requires a complex and multidimensional treatment. The psychosocial factors and organizational climate of the educational establishment influence the well being and satisfaction of teachers. The author describes the existing reality in the field and comes with suggestions for improvement: professional integration of teachers can be influenced by interventions at managerial level such as the adoption of proper policies and mechanisms, focusing on investment in human resources, which would increase the motivation and give relevance to actions of continuous training. Thus, the need for a very well monitored appropriately applied and optimally realized integration process. These interventions will generate feelings of safety, tolerance, dedication and confidence.

*Key words:* professional insertion, socialization, professional identity, social integration, organizational integration, assimilation, adaptation, accommodation, organizational culture, organizational climate.

---

**Maria LOGHINESCU**

*Teacher of mathematics, 1st didactic degree, Master Degree in Education Sciences, Theoretical Lyceum „Miron Costin”, v. Florești*

**CONCEPTS OF MANAGEMENT PERFORMANCE ..... 23**

*Abstract.* This article reveals the concept of successful achievement in management, including its components and as a result its importance in ensuring of the organizational quality.

*Key words:* performance, performance management, organizational culture, performance standard, standard behavioral, performance management system, performance evaluation.

**Aliona PANIȘ**

*Docteur ès pédagogie, maitre de conférences, Institut de Sciences de l'Education*

**ÉTHIQUE – UNE RECONSTRUCTION PRAGMATIQUE..... 26**

*Résumé. Les idées contenues dans cet article sont dans le cadre de l'éthique de la reconstruction dans la perspective d'aujourd'hui.*

*Mots-clés: éthique, moral, enseignement éthique, reconstruction pragmatiques, les questions éthiques.*

---

**Veronica CLICHICI**

*PhD in pedagogical sciences, Institute of Education Sciences*

**THE EARLY LEARNING – OPPORTUNITY AND NECESSITY OF CHILDS' GLOBAL DEVELOPMENT ..... 31**

*Abstract. This publication reflects the main ideas, values, concepts of early childhood education in terms of increasing the quality of educational services and access to them. The scientific approach to the child's personality in the process of early education requires familiarity correlates of this phenomenon transdisciplinary fields, activities and life skills of the child's personality. A brief analysis is outlined in standards and curricula on components making process early education. This finding needs in terms of implementing the „new” paradigm of teaching the child.*

*Keywords: early education, global development, early education curriculum, learning and development standards, „new” paradigm of learning.*

---

**Lilian ORÎNDAȘ**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

**SCHOOL-FAMILY-COMMUNITY PARTNERSHIP FOR ASSURANCE THE QUALITY IN EDUCATION .....38**

*Abstract. The article describes the ways of involving parents in the activities of the mainstream schools; effective ways of collaboration with the mainstream schools; parents' views on school-family-community partnership; ensuring the quality of education and social cohesion; recommendations for parents, teachers and community.*

*Keywords: education for all, Millennium development goals, sustainable development goals, family cohesion, educational policy, partnership programs.*

---

**Ion BOTGROS**

*PhD in physico-mathematical sciences, Associate Professor, Institute of Education Sciences*

**Angela GORDIENCO**

*Teacher, Theoretical High School „Nicolae Iorga”, mun. Chișinău*

**Sergiu SHARGOROVSKI**

*Teacher, College of Ecology, mun. Chișinău*

**THE CONSTRUCTIVIST PLANNING – ASSURANCE FOR IMPROVING THE LEARNING PROCESS IN PHYSICS..... 44**

*Abstract. Constructivist principles for the design of learning activities in Physics courses that will provide a dynamic and effective educational progress depends on the skills of the teacher. Namely the teacher adapts curriculum content, means and methods of active / interactive teaching and learning that take into account the intellectual particularities of the students' personality. In this context, in the article is presented a constructivist methodology model that fosters efficiency in education in physics lessons.*

*Keywords: constructivist, constructivist planning, efficiency, educational process, constructivist model, physics experiment, student progress.*

**Ionela HÎNCU**

*PhD student, Institutul of Education Sciences*

**THE IMPACT OF SMART LESSON TO MUSIC EDUCATION ON DEVELOP OF MENTAL PROCESSES IN TEACHING..... 49**

*Abstract.* Music education contains many cognitive, logistical, emotional, aesthetic, volitional, motivational elements which participating effectively in achieving to the goal of training and education. Music education puts emphasis on thinking and feeling of students activity determined them to appropriate the musical language on conscious way, to be loved and understood as a way of expressing their emotional life.

*Digital technology has changed the musical landscape in irreversible ways. Many digital programs help students to explore their creative side, to develop their musical knowledge not only in school but also outside it, with aim to outline their necessary motivation to open new horizons of knowledge.*

**Keywords:** digital technologies, musical education, psychic processes, preadolescent, SMART lesson.

---

**Silvia VRABIE**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

**SOCIAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN WITH AUTISM.....56**

*Abstract.* Autism is one of conduct disorder with an-incidence of increasingy high, but exact-causes have not been elucidated and recovery methods are the subject of controversy in the scientific world. In this article I have tried to describe social relations psychological characteristics of children with autism and applied behavioral analysis specifics, and I represented through the experiment results using applied behavioral analysis method in the recovery of children whit autism.

**Keywords:** autism, applied behavioral analysis, recovery.

---

**Veronica MIHAILOV**

*Scientific Researcher, Institute of Education Sciences*

**SOCIAL REPRESENTATION OF LIFELONG LEARNING IN MOLDOVA..... 66**

*Abstract.* Content analysis and structure representational space lifelong learning underlies social dynamics. This article analyzed data from a study on social representation lifelong learning conducted on 208 participants from different spheres of activity.

**Keywords:** social representation, lifelong learning, the central system, peripheral system.

---

**Nicolae BUCUN**

*Docteur d'Etat ès psychologie, professeur universitaire, Institut de Sciences de l'Education*

**LES PARTICULARITÉS PSYCHOPHYSIOLOGIQUES DE L'INTERACTION DES CANAUX SENSORIELS AUX PERSONNES AVEC DES DÉFICIENCES AUDITIVES ..... 74**

*Résumé.* L'article présente des nouvelles données en ce qui concerne les relations entre les analyseurs aux personnes ayant une déficience auditive. Un grand intérêt présente l'information sur l'utilisation des canaux sensoriels pour compenser les déficiences auditives et de maintenir la capacité de travail des analyseurs.

**Mots-clés:** déficience auditive, canaux sensoriels, la compensation, la stimulation, l'audition résiduelle, l'intégration

---

**Valentina PASCARI**

*PhD in pedagogy, Associate Professor, Institute of Education Sciences*

**Ala VASILACHE**

*PhD student, Institute of Education Sciences*

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PREPARING CHILDREN FOR SCHOOL..... 86**

*Abstract.* The article „Psychological aspects of preparing children for school” exposes a vision of psychological preparation of children for school activities, which include: communicative, intellectual, motivational, emotional-volitional preparation. The crossing of the scientific concept of psychological preparation of children for work, in order to specify the characteristics of mental development at the preschool age and elementary school age, generates

approach that includes as many features applicable to each age period. There are analyzed school environmental conditions. It is examined motivation and manifestations of volitional behavior, the interaction between the components of psychological preparation of children for school work.

**Keywords:** psychological preparation for school, intellectual maturity, motivation, volitional behavior, self-control, self-esteem, self-image, activity in school.

---

**Cristina STRAISTARI-LUNGU**

Doctorante, Institut de Sciences de l'Éducation

**CONSIDÉRATIONS PSIHOPEDAGOGIQUES CONCERNANT L'ÂGE OPTIMAL DE DÉBUT POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES..... 92**

**Résumé.** L'article présente un aperçu des études sur l'âge optimal pour l'apprentissage des langues étrangères qui soutiennent l'apprentissage précoce au détriment de ce dernier. Ainsi met en évidence les avantages et les inconvénients d'apprentissage précoce du langage et aux adultes.

**Mots-clés:** l'âge optimal pour l'apprentissage, la première langue, la seconde langue, la langue étrangère, période critique.

---

**Liubov ZASTÎNCEANU**

PhD, Associate Professor, „Alecru Russo” State University of Bălți

**THE DIDACTIC SIMULATION IN THE CONTEXT OF ADAPTIVE LEARNING OF FUTURE TEACHERS ..... 100**

**Abstract.** Development of pedagogical competence of future teachers through the adaptive learning involves the placement of learners in a variety of teaching and learning situations closed to the conditions of the further professional activities. These situations can be fully exploited through the didactic simulation. The major effect of the didactic simulation is the initiation of the acquisition of the didactic communicative competence.

Development of pedagogical competence of future teachers through the adaptive learning involves the placement of learners in a variety of teaching and learning situations closed to the conditions of the further professional activities. These situations can be fully exploited through the didactic simulation. The major effect of the didactic simulation is the initiation of the acquisition of the didactic communicative competence.

**Keywords:** didactics, the didactic simulation, learning situations, didactic communicative competence.

---

**Tatiana BALAN**

PhD student, Institute of Education Sciences /

Teacher, Centre of Excellence in Artistic Education „Ștefan Neaga”

**PARTICULARITIES OF VALORIZING MENTORSHIP IN PERSONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS ..... 104**

**Abstract.** The article emphasizes the actuality and scientific approaches of the mentoring of the educational policies level and national actions undertook in the RM. The author presents arguments in favor of the mentoring valorization in the field of personal development of the teaching staff from the RM through the analysis of teaching and managing community opinion about mentoring.

**Keywords:** mentoring, mentoring benefits, personal development of the teaching staff.

---

**Victoria STRATAN**

PhD student, Institute of Education Sciences

**SCHOOL SKILLS ASSESSMENT: EUROPEAN MODELS AND PRACTICES ..... 111**

**Abstract.** The article stresses the reader's attention towards Europeans models of evaluation, the evolution and opportunities of the national testing in the perspectives of school competencies evaluation. The author brings out the facts on the national testing delivery, tested disciplines, and on the main points of the trans-disciplinary competencies evaluation.

**Keywords:** assessment, transdisciplinary competencies, national testing delivery.