

## **Strategii și stiluri de învățare la studenți**

Maria Pleșca,  
conf. univ., dr., Catedra de psihologie,  
UPS „Ion Creangă”

### **Summary**

*In the presented study we aimed to capture the dynamics of learning strategies and styles which are used by students. Also, to identify changes in the use of strategies and learning styles of students during the years of university studies, assuming that they develop strategies and learning styles targeted for understanding.*

*The study proves that second year students progressing in learning. This progress and training is reflected in learning strategies that differ in content and effectiveness of those used in the first year of study. Quantitative analysis of data shows that there were significant changes for some of the strategies and learning styles of students during the years of study.*

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru psihologie și permanentă pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Interesul de care s-a bucurat în opinia teoreticienilor de diverse orientări a fost imens, problematica învățării fiind abordată, în decursul timpului, de cele mai importante curente teoretice ale școlilor de psihologie, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale.

Trăim într-o perioadă în care cunoașterea devine învechită tot mai repede, informația devine accesibilă tot mai rapid prin rețelele de computere, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții crește, iar modelele de predare bazate pe transmiterea și stocarea cunoștințelor își pierd funcționalitatea. În interiorul sistemului tradițional de învățământ rigid și adesea ineficient, studenții achiziționează anumite cunoștințe doar pentru că acestea urmează a fi testate, și nu pentru că ele ar reprezenta niște valori intrinseci, ca scopuri educaționale. Totodată, cresc cerințele societății pentru modele de predare noi, ce tind către dezvoltarea abilității studenților de a-și utiliza cunoștințele oricând e necesar. Sesizând tot mai mult aceste aspecte, specialiștii în domeniu s-au văzut confrunțați cu

necesitatea stringentă de a oferi alternative eficiente și viabile. Modelele de predare orientate spre student, concentrându-se spre procesele de construcție și utilizare a informației, par potrivite pentru a întâmpina aceste noi cerințe. În special teoriile integrative ale învățării, predării și evaluării prevăd posibilități promițătoare de a dezvolta abilități celui care învață, în scopul autoreglării proceselor de învățare.

În diverse studii, Vermunt (1998) a indicat patru stiluri sau forme ale învățării: *învățare nedirecționată*, *direcționată spre reproducere*, *direcționată spre semnificație* și *direcționată spre aplicarea cunoștințelor*. Studii riguroase desfășurate de Vermunt și colaboratorii (1999-2004) pe parcursul mai multor ani și pe un număr considerabil și variat de studenți au indicat că strategiile și stilurile de învățare sunt sensibile la influențele contextuale și educaționale și că acestea pot fi înțelese având în vedere ipoteza contextuală, dar și ipoteza dezvoltării (Vermunt și Vermetten, 2004).

În ultimii douăzeci de ani, studiul cu privire la stilurile de învățare, atât din punct de vedere

teoretic, cât și aplicativ, a stârnit simultan un puternic interes, dar și o întreagă controversă de opinii, atât în rândul experților învățării academice, cât și în rândul celor care învață independent, autonom. O mare parte din cercetare și practică a înaintat în fața unor dificultăți semnificative în confuzia tulburătoare de definiții ce înconjoară conceptualizările stilurilor cognitive și ale stilurilor de învățare (Coffield și colaboratorii, 2004). Conceptul de „stil” este introdus în psihologie de Adler (după Kramar, 2002), în sintagma „life style”, dar problema stilului devine o preocupare curentă a psihologiei științifice mai ales în a doua jumătate a secolului XX. Actualmente, literatura de specialitate abundă în modele teoretice și studii experimentale menite a conduce la o mai bună înțelegere a modului în care pot fi descifrate strategiile și stilurile de învățare. Numărul mare de modele și teorii este justificat, întrucât premisele teoretice de la care pornesc autorii acestora sunt diferite. Mai mult ca atât, un număr tot mai mare de psihologi au abordat ideea conform căreia stilurile de învățare au o componentă cognitivă substanțială, o latură personală, dar și una contextuală. Premisa de la care aceștia au pornit este că explicația alegerii de către student a unei strategii particulare de învățare se află la intersecția dintre două domenii: contextul și particularitățile individuale.

Cercetarea stilurilor de învățare devine prolifică odată cu studiile realizate de psihologul olandez Vermunt. Autorul a realizat primele studii în acest domeniu pe la

mijlocul anilor '80 ai secolului XX. Vermunt (1998) a propus un model al stilurilor de învățare fundamentat pe opinii moderne constructiviste, model care a încercat să ofere un mod mai cuprinzător, explicit și integrat al învățării. În viziunea acestui savant, caracteristicile mediului de învățare și experiențele de învățare ale studentului influențează dezvoltarea stilurilor de învățare. Aceste stiluri stabile interacționează cu condițiile mediului, ducând la selectarea abordărilor specifice ale învățării de către individ (Entwistle, 2000). Ca rezultat, abordările învățării pot fi considerate o punte între mediul învățării și stilurile de învățare.

Un învățământ eficient, adaptat nevoilor contemporane, se concentrează pe problematica studierii de o manieră integrativă a modelelor de instrucție și, mai mult decât atât, necesită impunerea, formarea unei noi concepții privind locul și rolul studentului în procesul de învățământ. Demersurile întreprinse în acest sens cunosc o paletă largă de manifestare, oscilând între actualizarea parțială a unor elemente aparținând punctelor de vedere clasice și propunerile de înlocuire totală a acestora. Astfel, cu toate că nu se poate vorbi despre existența unei unități de opinie cu privire la restructurarea sistemului tradițional, putem totuși constata manifestarea unei anumite convergențe de idei în acest sens. Tot mai frecvent, învățarea e văzută ca un proces de construcție de cunoștințe, autoreglat, iar modelele de predare și evaluare – autoevaluare se substituie acestei abordări/perspective, luând acest proces de învățare ca un punct de plecare.

Bernat și Chiș (2003) identifică următoarele elemente ale predării centrate pe student: stabilirea unor standarde de calitate ale predării, învățării și evaluării; transparența procesului instructiv-formativ; proiectarea activității didactice pornind de la nevoile de învățare ale studenților; antrenarea în predare a strategiilor active și interactive; încurajarea autonomiei în învățare; utilizarea unei game variate de metode de evaluare și autoevaluare; reconsiderarea rolurilor profesorului. Instruirea universitară are drept scop formarea unor individualități cu înalte competențe intelectuale, capabile de a-și adapta cunoștințele la situații variate, și nu a unor selectori pasivi de răspunsuri prefabricate (Stan, 2001). Adaptarea efectivă la situațiile noi, folosirea cunoștințelor studenților referitor la întregul complex de factori ce caracterizează un anumit context sunt posibile prin proiectarea principalelor dimensiuni ale procesului instructiv-educativ: predare, învățare, evaluare – autoevaluare pornind de la standarde de calitate.

Spre deosebire de tehnicile tradiționale, caracterizate prin utilizarea în mod curent a transmițerii ca principala formă de predare, a reproducerii ca principala formă de învățare și a evaluării după predarea unor unități informaționale masive, în prezent este acreditată tot mai mult ideea schimbării conceptuale, a construirii învățării autoreglate, a evaluării permanente a abilităților studenților. Racordarea la procesul predării, la obiectivele și la evoluția sa îi permite, pe de o parte, profesorului să utilizeze eficient informațiile obținute pe această cale în proiectarea următorilor pași ai predării, iar pe de altă parte facilitează demersul de factură autoevaluativă al studentului.

Pornind de la rezultatele studiilor întreprinse de Vermunt și colaboratorii (1999), care stipulează că studenții avansați, comparativ cu cei din anul I, manifestă un nivel de procesare mai adânc, o învățare autoreglată și niveluri de gândire critică mai ridicate în cercetare, ne propunem să surprindem dinamica strategiilor și stilurilor de învățare; mai precis să identificăm modificările care apar în utilizarea strategiilor și stilurilor de învățare ale studenților pe parcursul anilor de studii universitare, presupunând că vor dezvolta strategii și stiluri de învățare direcționate pe înțelegere.

Studiul nostru a urmărit aspectele menționate pe baza datelor culese în cazul a 120 de participanți, studenți la Facultatea de Filologie și la Facultatea de Istorie și Etnopedagogie de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

### **Ipotezele cercetării**

***Ipoteza 1:*** Există diferențe semnificative în funcție de anii de studii în privința strategiilor și stilurilor de învățare.

***Ipoteza 2:*** Există diferențe semnificative *intrastudent* în ceea ce privește abordările învățării pe parcursul primului an de studii.

#### ***Instrumentele utilizate:***

Inventarul stilurilor de învățare (Inventory of Learning Styles, Vermunt, 1994-1998);

Chestionarul procesului de învățare (R – SPQ, Biggs, Kember și Leung, 2001).

Așa cum menționează rezultatele studiilor întreprinse în acest domeniu și cum putem deduce

și din studiul de față, studenții anului II înregistrează progres în învățare, care se concretizează în antrenarea unor strategii de învățare care diferă prin conținut și eficiență de cele utilizate în primul an de studii. Analiza cantitativă a datelor probează că s-au înregistrat modificări semnificative pentru o parte din strategiile și stilurile de învățare ale studenților pe parcursul anilor de studii.

Pe măsura înaintării în studii, studenții utilizează o modalitate de procesare concretă, mai evidentă în anul II de studiu, în sensul că stabilesc legături între cunoștințe și realitatea concretă, lumea din jur [ $t(79) = -2,169$ ,  $p < 0,5$ ,  $d = 0,50$ ]. Înțelegerea conceptelor abstracte se realizează doar dacă pot găsi exemple concrete ale acestora, preluate din experiențele și cunoștințele lor din viața de zi cu zi. Acești studenți au asimilat pe parcursul primului an de studii cunoștințe și încearcă să caute oportunități pentru aplicarea acestora. În special, preferă informațiile pe care le pot aplica într-un fel practic.

Deși memorarea este, probabil, o strategie ce s-a cristalizat pe parcursul anilor de liceu (rezultat susținut de studiile realizate de Vermetten, Vermunt și Lodewijks, 1999), totuși, în cazul studenților noștri, ea înregistrează o scădere semnificativă [ $t(42) = 2,838$ ,  $p < 0,1$ ,  $d = 0,88$ ]. Mai mult, dacă în primul an respondenții studiază conform indicațiilor furnizate în materialele de învățat sau oferite de profesor, spre sfârșitul anului al doilea de studii se înregistrează o scădere a preferinței pentru această modalitate de reglare. Este vorba de strategia de reglare externă a rezultatelor, care scade de la anul I la anul II, datele fiind semnificative statistic [ $t(42) = 1,963$ ,  $p < 0,5$ ,  $d = 0,64$ ].

Modelele mentale implicate în studiul de față, pentru care s-au înregistrat diferențe semnificative, sunt: acumularea cunoștințelor, absorbția cunoștințelor, predarea stimulativă și o tendință pentru utilizarea cunoștințelor. Pentru învățarea prin cooperare, nu s-au înregistrat diferențe semnificative. Un model mental al învățării care înregistrează o creștere confirmată statistic în studiul prezent este acumularea cunoștințelor [ $t(42) = -2,275$ ,  $p < 0,5$ ,  $d = 0,71$ ]. Potrivit acestui model, studenții au o ideologie a învățării bazată pe modelul construirii cunoașterii prin căutarea relațiilor existente între materie și alte surse din proprie inițiativă și prin căutarea sensului bazându-se pe activități individuale reflexive și pe consultarea materialelor din literatura de specialitate. Mai mult, dacă în primul an de studii studenții consideră că profesorul ar trebui să-i încurajeze pentru a se putea gândi la relația existentă între materialul predat și realitate, spre sfârșitul anilor de

studii, predarea stimulativă nu se mai situează în topul preferințelor studenților, ei fiind capabili să antreneze aceste strategii fără susținerea profesorilor. Astfel, predarea stimulativă este următoarea dimensiune în privința căreia se înregistrează modificări semnificative [ $t(42) = 2,258, p < .05, d = 0,71$ ].

Acest aspect este susținut și de scăderea semnificativă a preferinței pentru *subscala absorbția cunoștințelor* [ $t(42) = 2,860, p < .01, d = 0,91$ ]. Modelul absorbției cunoștințelor presupune învățarea concretă a faptelor prezentate în cărți, o succesiune de memorare și reproducere.

Ideea este susținută și de Vermetten, Vermunt și Lodewijks (1999), care arată că studenții olandezi aprobau ceva mai rar ideea învățării ca preluare/absorbție de cunoștințe după al treilea semestru ( $d = .21$ ). În schimb, aceștia nu au înregistrat schimbări în învățarea văzută ca o construire sau ca o utilizare a cunoștințelor și nici în ideea educației stimulative și cooperative.

Orientarea spre învățare vizează domeniul motivației studenților și include spectrul larg de scopuri, intenții, atitudini, îngrijorări, dubii față de studiu. Subscalele pentru care s-au înregistrat diferențe semnificative sunt: interesat personal, orientat spre certificare, orientat către profesie și către testarea abilităților. Ambivalența nu pare a înregistra modificări semnificative. Aceasta înseamnă că studenții încă se mai îndoiesc de parcursul educațional pe care îl urmează în prezent, manifestă o încredere scăzută în capacitățile de studiu pe care le au, deoarece sunt conștienți de faptul că materiile pe care le studiază necesită un efort deosebit, iar specializarea aleasă este, probabil, destul de dificilă.

Se înregistrează o scădere a învățării orientată spre certificare [ $t(42) = 5,180, p < 0,1, d = 1,59$ ], în care scopurile studiului se rezumă doar la a trece examenele și a acumula credite.

În primul an de studii, studenții sunt puternic orientați spre profesie. Astfel, își aleg subiectele și cursurile cu intenția de a dobândi o calificare viitoare, facultatea fiind considerată un pas necesar de făcut către această profesie sau către alte studii ulterioare necesare pentru profesia vizată. Acest lucru suferă o modificare semnificativă pe parcurs [ $t(42) = 3,227, p < 0,1, d = 0,99$ ].

În anul al doilea, studenții sunt interesați de dezvoltarea personală și de acumularea a cât mai multor cunoștințe. Trei subscale ale orientării în învățare au înregistrat schimbări. Orientarea spre diplomă a scăzut între primul și al treilea semestru ( $d = 1,2$ ), în timp ce orientarea vocațională și interesul personal au crescut ( $d = 1,7$ ;  $d = 1,4$ ). Ambivalența și orientarea pe autotestare au rămas la același nivel.

Strategiile ce indică un stil de învățare direcționată pe reproducere, legate de preferințe clare pentru reproducerea informațiilor, au înregistrat o scădere semnificativă [ $t(42) = 4,428$ ,  $p < 0,1$ ,  $d = 1,37$ ]. În același timp, stilul de învățare direcționată pe înțelegere înregistrează o creștere pe parcursul traseului academic, în special spre sfârșitul anilor de studii [ $t(42) = -0.567$ ,  $p < 0,1$ ,  $d = 0,47$ ]. Așa cum susțin și alte cercetări (Hamilton și Ghatala, 1994, după Negovan, 2001), învățarea centrată pe înțelegere se produce în sarcini de învățare semnificative pentru individ, în cele legate de viața sa reală, implică efort și angajare activă și o apreciere justă a reușitelor și nereușitelor. Sarcinile sunt cu atât mai semnificative, cu cât au relevanță personală, sunt incitante și adecvate experienței, cunoștințelor, nivelului de dezvoltare, dar și preferințelor pentru o anumită modalitate de a învăța a studentului. Acest aspect poate fi explicat de schimbarea intervenită în modelele mentale. În acest sens, Vermunt și Vermetten (2004) menționează că modelele mentale ale învățării constituie factori determinanți pentru alegerea unei strategii de învățare particulare, astfel că dezvoltarea modelelor explică o parte din dezvoltarea învățării academice (cele două aspecte – memorare și înțelegere – fiind independente). Stilul de învățare nedirecționată nu înregistrează modificări semnificative pe parcursul anilor de studii [ $t(42) = 1,611$ ,  $p > 0,5$ ].

Rezultatele indică diferențe nesemnificative între cele două semestre ale anului I de studii în ceea ce privește motivele, strategiile și abordările în adâncime. În schimb, în ceea ce privește motivele de suprafață [ $t(34) = 3,838$ ,  $p < 0,1$ ,  $d = 1,33$ ], strategiile de suprafață [ $t(34) = 2,207$ ,  $p < 0,5$ ,  $d = 0,75$ ] și abordările de suprafață [ $t(34) = 3,463$ ,  $p < .01$ ,  $d = 1,17$ ], rezultatele arată că aceste dimensiuni ale învățării sunt antrenate semnificativ mai puțin de către studenți în cel de-al doilea semestru. Abordarea de suprafață are ca motiv evitarea eșecului educațional, obținerea de calificative și recompense externe. Strategiile cele mai frecvente sunt: memorarea, minimalizarea efortului de studiu și anticiparea probelor de evaluare. În schimb, strategiile, motivele și abordările în adâncime nu par a suferi modificări semnificative în intervalul primului an de studii.

Această schimbare poate fi explicată, pe de o parte, de mediul universitar centrat pe student, ceea ce descurajează stilul de învățare axat pe reproducerea materialelor și încurajează o modalitate de învățare concentrată pe construirea cunoștințelor. Nivelul cel mai scăzut de stabilitate s-a înregistrat în cazul orientărilor învățării, dar și în cazul modelelor mentale.

În privința modelului personal al dezvoltării, putem menționa modelul mental al acumulării cunoștințelor, care înregistrează un progres semnificativ în studiul nostru. Cealaltă dimensiune, preluarea/absorbția cunoștințelor, este raportată de studenți ca apărând mai rar, deci preferința pentru instrucțiuni clare și exacte și pentru reproducerea informațiilor scade.

În lumina celor prezentate mai sus, este necesar, mai întâi, ca profesorul să-și cunoască studentul, să abordeze de o manieră reflexivă predarea, pentru ca, ulterior, acestea să poată fi adecvate demersului instructiv-educativ.

### **Bibliografie**

1. Bernat, S.E., Chiș V. (coord.), *Noua paradigmă universitară: Centrarea pe client*, Presa universitară clujeană, Cluj-Napoca, 2003.
2. Clark, B., *Spre o universitate antreprenorială*, Paideia, București 2000.
3. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. și Ecclestone, K., *Should we be using learning styles*, Journal of Educational Psychology. What research has to say to practice. Learning and Skills Research Center, NLN Press, New York, [www.LSRC.ac.uk](http://www.LSRC.ac.uk), 2004.
3. Golu, P., *Psihologia învățării și a dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, București, 2001.
4. Kramar, M., *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*, Polirom, Iași, 2002.
5. Negovan, V., *Psihologia învățării*, Editura Universitară, București 2007.
6. Negovan, V., *Tendențe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare*, în Zlate, M., (coord.), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Polirom, Iași. 2001.



7. Stan, C., *Autoevaluarea și evaluarea didactică*, Presa universitară clujeană, Cluj-Napoca, 2000.
8. Vermetten, J.Y., Vermunt, J.D. and Lodewijks, H.G., *A longitudinal perspective on learning strategies in higher education – different view- points towards development*, British Journal of Educational Psychology, vol. 69, No. 2, p. 221- 242, 1999.
9. Vermunt, J.D., *Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenographic analysis*, Higher Education, vol. 31, p. 25-50, 1996.
10. Vermunt, J.D., *The power of learning environments and the quality of student learning*. In de Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. and Van Merriënboer, J. (eds)., *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*, Advances in Learning and Instruction Series, Pergamon, Oxford, p. 109-124, 2003

### **Valorificarea textului prin proiectul de cercetare**

Adrian Ghicov, *doctor în pedagogie,*  
*Directorul Agenției de Evaluare și*  
*Examinare a Ministerului Educației*

### **Summary**

*Text study in high-school takes the direction of highlighting the essence of the relationship between the literary, non-literary, and metaliterary. It is the valorising of this highlighting through the pedagogical dimension of the **research project** that helps the reading pupil to start perceiving literature as an art of words that enables authentic emotions and spiritual experiences.*

Studiul textului, de o manieră generală, merge pe calea unor esențializări ale raportului literar/nonliterar/metaliterar. Pentru a confirma acest lucru, putem face referire la una din modalitățile de studiu didactic, modest ca dimensiuni, dar foarte important din punct de vedere metodologic: *proiectul de cercetare*.

Proiectul de cercetare este o ofertă alternativă de sugestii investigaționale, ce vizează competențele de cercetare a unui subiect literar de către elevi, de dezvoltare a gândirii lor critice prin aplicarea judecăților analitice și sintetice.

De exemplu, elevii clasei a XII-a pot lucra individual sau în echipă la tema de cercetare „*Natura poeticului și poeticul naturii în creația lui Mihail Sadoveanu și Ion Druță*”. În acest sens, profesorul pune la dispoziția elevilor fragmente de texte literare din creația scriitorilor vizați în temă; fragmente de texte metaliterare, adecvate problemei de cercetare și relevante pentru aria achizițiilor școlare de text oral și scriptic.

Produsul final presupune elaborarea, după 3 ore de lucru, a unei structuri grafice relevante pentru explicarea rețelei ideatice și imagistice ce se stabilește între componentele fragmentelor de text propuse, prezentarea acestora în format electronic și argumentarea lor în calitate de suport pentru realizarea unei compuneri de sinteză la temă.

**La prima etapă – PRETEXTUL** – li se propune elevilor o viziune generalizată asupra conceptului de poetic și a funcțiilor acestuia, formulând pentru ei un șir de sarcini.

*S.1. Citiți informația propusă, pentru a vă explica conceptul de „poetic”.*

#### **Informație pentru procesare**

În studiul *Poeticul*, Mikel Dufrenne susține că poeticul este o categorie estetică singulară și universală, cu un statut ontologic specific. El se găsește în toate artele care imită natura: în poezie, literatură, pictură, precum și în viața însăși. Deșteptând în cititor o anumită stare poetică, el nu reprezintă numai o proiecție a acestei stări, ci este un aspect al naturii, care poate fi înțeles doar prin natură, caracterizându-se prin obiectivitate [1, p. 247].

Savantul distinge următoarele trăsături caracteristice poeticului: apariția lui are loc la scară umană, el este prezent în natură, în creator și în creația însăși. Poeticul păstrează discreție în bogăție și o măsură în fantezia cu care exprimă inocența; el nu dăunează, se ferește să rănească, să constrângă, să fascineze.

La apariția acestui concept, exista un fel de ușurință, de exuberanță, libertate și fericire. Poeticul se împacă greu cu strălucirea, cu fastul, el nu violentează, ci dezvăluie tandrețe sau complicitate cu ceea ce se potrivește naturii noastre și ne este la îndemână. De aceea experiența poeticului angajează cu atâta dezinvoltură subiectivitatea. Ne alăturăm ei cu amintirile, nostalgiile, iubirile noastre, îi suntem prezenți cu ceea ce este

intim în noi, mai delicat, mai sensibil și tot atât de bine îi asociem chipurile cele mai inocente ale omului [*Ibidem*, p. 263].

Mikel Dufrenne îl definește astfel pe omul poetic: „Omul poetic nu este omul încordat și crispat, este omul împăcat cu sine și distins, grațios, acel care găsește în el forma libertății naturale: spontaneitatea, prin care comandă naturii sale, ascultând-o, prin care se angajează, cu lumea, într-o relație mai mult armonioasă decât violentă. Omul poetic este acela care nu se prinde în propria sa cursă, care trăiește în afara nenorocirii conștiinței izolate... El se simte responsabil față de lume” [*Ibidem*, p. 256].

*S.2. Identificați două idei compatibile pentru formularea unei definiții proprii a noțiunii de „poetic”.*

*S.3. Aplicați două trăsături caracteristice poeticului la definiția noțiunii de om poetic pe care o face autorul și la cea de creator.*

**Nodul conceptual 1** (formulat de către elevi).

*De exemplu: P o e t i c u l este o stare a naturii umane, care dezvăluie tandrețe, iar o m u l p o e t i c este omul împăcat cu natura sa interioară, care armonizează perfect cu lumea sa exterioară.*

**La etapa a doua – DESCOPERIRI TEXTUALE** – pentru elevi se formulează un bloc de sarcini:

*S.4. Urmăriți, prin informația oferită, viziunea artistică a celor doi autori asupra perceperii realității.*

*S.5. Constatați ce strategii poetice utilizează cei doi prozatori.*

*S.6. Observați de unde vine și cum vine farmecul naturii sadoveniene și druțiene.*

*S.7. Cum puteți explica vraja ce învăluie și cea mai puțin însemnată priveliște?*

*S.8. Cum credeți, de ce sufletul nostru rămâne mereu tulburat în fața oricărui peisaj?*

### Informație pentru procesare

Seduția naturii zugrăvite de cei doi „lirici” izvorăște din reactualizarea descrierii prin intermediul amintirii. Ei percep selectiv realitatea și o filtrează prin propria conștiință. Când referirea la propria persoană lipsește, îl determină pe cititor, prin particularitatea organizării compoziționale, să recepteze afectiv scena.

Așa observăm, de exemplu, în „Ți-aduci aminte, Teofile...” cum se ivește firav întâiul sentiment de dragoste într-o primăvară depărtată în noaptea timpului. Copilul ce se pregătea să lase în urmă copilăria ieșea de la lecțiile domnului Trandafir. Atunci a remarcat, ca și cum ar fi observat întâia oară, spectacolul fascinant al înfloririi livezilor: *Erau albi prunii de o parte și de alta a drumului; erau acoperiți de o spumă de argint grădinile. Și, umblând pe sub streșini cu umbra blândă, prin care se filtra soarele, era străbătut până în adâncul sufletului de o simțire de sărbătoare. Și-o mireasmă fină, călduță parcă și dulce, și astă zi se trezește în mine după atâția ani* [2, p. 26]. Și tot atunci a lut seama, cu negrăită surprindere, *că cerul cel umed se răsfrânge în ochii duduii Ionița cu florile argintii și cu lumina infinită* [Ibidem, p. 32].

În scrierile lui Ion Druță, la nivelul structurii morfologice a textului, un grad accentuat de frecvență îl au substantivele și adjectivele. Cele dintâi reprezintă coloanele de susținere, celelalte aduc nuanțele. Lor li se alătură verbele cu simbolism fonetic, apte a sugera variate imagini auditive, tactile și vizuale, cât și cumpănita alternanță între utilizarea perfectului compus și a viitorului popular.

*Din enorma împărăție a ilustrațiilor, închinată sărbătorilor de iarnă, mie unuia mi-a plăcut, în mod deosebit, căsuța viscolită de la o margine de pădure, cu ferestrele luminate, cu un snop de fum ieșit din coșul înzăpezit, un cer senin, înstelat deasupra casei. O fi ea oare casa părinților, o fi ea oare casa bunicilor, o fi ea casa acelor oameni buni care de atâta vreme ne așteaptă și noi de atâta amar de vreme nu mai putem ajunge la ei? O jumătate de secol să fi trecut de la prima mea ilustrată. Milioane de felicitări de-atuncea și-au tot colindat lumea dintr-un capăt în altul, dar a supraviețuit bătrâna casă înzăpezită, cu ferestrele luminate, cu o șuviță subțire ieșind din coș, cu o steluță sus pe cer* [3].

În această mărturisire, la prima vedere simplă și inocentă, se află ascuns, ca într-o piatră prețioasă, întregul concept despre poetic al lui Ion Druță, despre frumusețea și

înțelepciunea acestui poetic, concept artistic definitoriu pentru estetica prozatorului și a dramaturgului.

Realitate polarizantă, natura are, în scrierile lui Sadoveanu și Druță, un rol comparabil cu cel al scenografiei în teatru. Faptele se desfășoară într-o ordine oarecare canonică, mai totdeauna aceeași: un pretext de invocare, un miez epic și, în final, nelipsita raportare la natură.

Indiferent de pretextul narativ, vechi sau modern, când peste ultimul episod a căzut cortina și se caută o semnificație, intervine un fapt din natură, favorizând reflecția și amplificând fondul liric, fiorul dramatic.

Proza analitică și dramatică, înglobând în paginile sale adevăruri dintre cele mai cumplite – deportările, foametea, în „Povara bunătății noastre”, – ne farmecă printr-o seamă de digresiuni lirice captivante, una devenind chiar leitmotiv al operei literare – Câmpia Sorociei.

Cartea debutează cu imaginea câmpiei albite de ninsoare, fenomen văzut de prozator ca pe un dar dumnezeiesc pentru frumusețea morală a sătenilor, pentru suferințele îndurate de basarabeni:

*Ningea. Peste Câmpia Sorociei ningea încet, domol, agale și venea potopul cela alb de sus nu ca o ninsoare oarecare, ci ca o mare binefacere cerească. Fulgi mășcați și blânzi cădeau nu atât pe pământ, cât pe sireacul suflet omenesc, pentru a-l mai mângâia, pentru a-l mai îmbărbăta oarecum. Iese lumea de se miră și sus în deal, și jos în vale, iar din cer tot coboară, legănându-se a jale, legănându-se a dor, fulgi aleși numai unul și unul. O zi întreagă s-a mirat lumea; o zi întreagă a tot nins și-a fost o zi cum alta nu mai poate fi [4, p. 6].*

Odată pretextul de evocare împlinit, urmează miezul epic al creației. Întreaga narațiune este o îngemănare organică a realului cu ficțiunea, cu legendarul. Fie că vorbește despre întoarcerea lui Onache Cărbuș din Primul Război Mondial, „când malul drept nu vroia să-l primească. Au tras în el de două ori, dar nu l-au nimerit. Malul stâng nu voia să-i dea drumul [Ibidem, p. 45], fie că ajunge cu narațiunea la Cel De-al Doilea Război Mondial, când explorează, cu multă pricepere, simbolul macilor, sugestie a flăcărilor războiului, aceeași Câmpie a Sorociei, dar parcă alta mereu, rămâne marea minune a vieții lui Onache.

Iarna, primăvara sau toamna, câmpia este unul dintre personajele romanului, gata oricând să reflecte stările sufletești ale oamenilor, să le respecte îndoielile, regretele: *Vremuri grele au bătut la poarta câmpiei și satele înțăpeniseră, satele erau numai așteptare. Noapțile numărau focurile de armă, zilele căscau la soare, iar moleșeala dulce părea un dar ceresc, venit să mângâie lumea de plugari în pragul unei mari zguduiri* [Ibidem, p. 202].

În opera lui Mihail Sadoveanu, cadrul fizic general se subordonează unei viziuni specifice, se dizolvă într-o neîntâlnită, până acum, „geografie poetică”, de o structură inconfundabilă și irepetabilă.

De la luncile arse de brumă ale Moldovei la munții înalți, *unde stau ciobanii cu capu-n pâclă*, de la bălțile Dunării, ce tremură sub ploile năprasnice de primăvară, la „Țara de piatră” a Apusenilor, respirând sub ninsoarea cenușie a iernii – toate formele de relief și de vegetație, surprinse la convergența tuturor anotimpurilor, în fiecare clipă a zilei și a nopții, se desfac, transfigurate poetic în întindere și în adâncime: *Priveliștile și simfoniile naturii sunt în cărțile lui Mihail Sadoveanu infinite, opera lui însăși e o țară pe care o străbatem mereu, uimiți de splendoarea și ineditul ei* [5, p. 192].

Impresionează apoi, prin varietate, mulțimea fără număr a zburătoarelor din luncile Siretului: *Felul de rațe, rațe de șuvoi, cenușii, rațe mărunte și iuți, pe urmă ibiși, lopătari... petreceau ca într-o împărăție a bucuriei* [6, p. 24].

Spre deosebire de Mihail Sadoveanu, Ion Druță nu zugrăvește în detaliu universul fascinant al „soborului de sălbătăciuni” ale muntelui, dealurilor și câmpiei, dar, pentru amândoi, natura este o terapie care dezleagă și vindecă, care dă viață pământului ars și omului – speranță. Amândoi prozatorii *aud vocile pădurii eterne*. Eroii amândurora, Broz din „Valea Frumoasei” și Onache Cărăbuș din „Povara bunătății noastre”, înfruntă cu demnitate nedreptăți, suferințe, chinuri și ridică ochii spre lumină, spre cer, spre păduri.

Personajul din povestirea cu același nume, Broz, este un om vrednic și gospodar, pădurar și paznic destoinic la Braniște. Retras într-o colibă din cea mai îndepărtată râpă, ca să-l uite toți și să nu mai știe nimeni de dânsul, regenerează prin clasica terapie a naturii. Treptat, solitarul care dresează un câine ce devine expert în urmărirea țărilor răniți ajunge să fie mulțumit de sine.

*Un alt drum spre lumină și spre regăsirea rostului în viață parcurge Onache Cărăbuș alături de alți zece ciuturenii plecați la îndemnul acestuia într-o plimbare, la pădure, într-o duminică frumoasă de la începutul lui mai: Pădure, verde pădure... Și apoi că-i mare minune pe lumea asta o pădure adâncă de stejar, abia ajunsă în mugur. Vine o boare de vânt, creanga se leagănă încet, dar nu se mai îndoaie. Picături mustoase și curate ca ceara se preling prin crăpăturile tulpinilor. Adie miroznă de mușchi, de pământ dospit, de coajă răzmuiată de stejar. O păsăruică a săgetat albăstrimea cerului, dar, când o cauți, nu mai este și numai bucuria celor două aripioare, clătite în răcoarea dimineții, mai dăinuie peste pădure. Un izvoarăș murmură undeva sub picioarele tale – dai cu hârlețul o dată și ani de zile va fi pomenit de bine numele tău [4, p. 63].*

*S.9. Structurați, în două enunțuri, modelul autorilor de a auzi vocile pădurii eterne.*

*S.10. Formulați patru argumente despre valabilitatea jocului poetic: spiritul personajului – spiritul naturii ca viziune comună a ambilor autori.*

*S.11. Concluzionați, în patru idei clare, despre semnificația personajelor alegorice și sugestiile acestora la conturarea ideii de spectacol al naturii în opera lui Mihail Sadoveanu și Ion Druță.*

**Nodul conceptual 2** (formulat de către elevi).

*De exemplu:* Filtrarea realității prin propria conștiință, căutându-se o s e m n i f i c a ț i e printr-un fapt de natură, care reflectează, participă, îndeamnă, suferă, discută; care este, de fapt,  
un p e r s o n a j t e r a p e u t i c .

**La etapa a treia – METATEXT** – elevii se informează cu privire la arta autorilor de transfigurare artistică a unor simboluri dominante, ca semne ale personificării naturii și dobândirii efectului de poetic.

### Informație pentru procesare

Un alt element distinct al poeticului naturii lui M. Sadoveanu și I. Druță îl constituie prezența **s e m n e l o r**.

*Toate cele de pe lumea asta – glăsuiește Vitoria Lipan în „Baltagul” – au nume, glas și semn [7, p. 42].*

Oricare înfățișare a naturii poate fi investită cu valoarea **semnului**: vântul, norii, manifestări ale păsărilor și animalelor.

Element simbolic și agent al mișcării, vântul, *ușor și umed, arzător, amar, schimbător sau plin de jale sfâșiitoare*, poartă cu el semnificațiile schimbărilor fără sfârșit ale vremii și oamenii universului sadovenian îl sesizează fără greș: *În sara asta – avertizează căpitanul Ilie Turculeț din „Zodia Cancerului” – se pișcă lumina și am mai băgat de seamă că vântul, care azi dimineață ne aburea în față, a stat la amiază; și acum, alt vânt, cu alt cântec și alt ascuțiș, a prins a sufla din spatele nostru, de către miezul nopții [8, p. 75].*

Argatul Mitrea din „Baltagul” este încredințat că un nou anotimp începe inevitabil: *Am văzut și eu dumbrăvencele zburând cărduri spre soare. Se duc de unde-s ele. Dar mai ales m-am uitat la un nour către Ceahlău. Norul acela-i cu bucluc. De-acu vine iarna... are să viscolească; și pe urmă au să prindă a urla lupii în fundul râpelor [7, p. 53].*

Cu Ion Druță, parcurgem o extraordinară aventură a cunoașterii, care este și aventura esențială a povestirilor, străbatem teritorii intrate definitiv în conștiința scriitorului, însetată de descoperiri și de senzaționale corespondențe ale vieții.

Iată-ne ajunși în teritoriul fascinant și plin de nostalgie al noveletei „De demult și de departe”, când copilăria, ființă fragilă, îl vizitează în orașul în care nu se știe *unde se duce apa când vin ploile, unde poți cheltui o groază de bani pentru nimic [9, p. 10].*

Când rândunica își face cuibul, când drumul prinde a toarce cărărușe, când mugurul își desface din fașă podoaba-i verde, atunci vine să mă vadă copilăria. Vine încet, numărându-și pașii, ca să-i pară drumul mai scurt. Vine cu o nuielușă subțioară, smulsă de tata din gard, căci drumețului multe i se întâmplă. Vine cu basmaua mamei



așezată în jurul gâtului – vânturile iestea ale noastre, Doamne, vânturile iestea... [Ibidem, p. 11].

La fel ca în zicerile pline de înțelepciune ale Vitoriei Lipan, ale căpitanului Ilie Turculeț, *vânturile iestea* reprezintă un semn al naturii și al vieții, iar omul legat de pământul pe care s-a născut îl știe și nu-l poate uita. E *semnul* copilăriei, de care nu poți să te desparți, e *semnul* miraculos al seninătății și al emoției pe care numai această vârstă ți-o poate oferi.

Nici *vântul răsărit dintr-o margine de pădure*, la intrarea lui Onache Cărăbuș în Ciutura pârjolită de foc, nu este decât *un semn* al nenorocirii ce s-a abătut asupra satului. Potolirea lui și amuțirea clopotului din Nuieluși transformă liniștea așternută peste întreaga câmpie într-o filosofie a încrederii în natură, în codul etic al acesteia: *O fi ars Ciutura, nu-i vorbă, dar cerul de deasupra satului a rămas? Și, dacă ai un cer frumos și două dealuri împreunate, e greu să-ți sufleci mânecile și să dregi un sat de iznoavă?!* [4, p. 52].

Orice frunză în cădere își trăiește veacul așa cum i-a fost dat ei să fie și nimeni nu-i cere să semene neapărat cu alte frunze; orice bulgăr de pe marginea drumului, orice nouraș din largul cerului rămâne așa cum l-a blagoslovit Domnul. Și numai omului această taină a ființei sale, această zodie de a nu fi semănat cu nimeni îi este pusă în sarcină și-i pedepsit crunt atunci când nu primește să se lase de ceea ce i-au dat cerul și pământul [Ibidem, p. 355].

Cine altcineva decât un suflet poetic ar putea să rostească asemenea cuvinte mustind de înțelepciunea tiparelor originare, a legilor nescrise, păstrate încă de pe vremea lui „Boerebista”?

Inițiatice și solemne, peisajele zugrăvite de M. Sadoveanu și I. Druță sunt pline de metafore și simboluri, care îi ajută să scoată la lumină gânduri și emoții ce nu puteau fi rostite altfel decât de *sufletul cel mare și bun* al naturii, ajutat de semnele ei.

Acolo unde Vitoria Lipan, *care se desfășurase încet-încet de lume și intrase oarecum în sine*, vede aluzii ale destinului, un hangiu evreu, domnul David din Călugăreni, cunoscut al lui Nechifor, analizând lucrurile la rece, înaintează rațional din argument în argument. Vorbirea lui, sentențioasă, devine o parabolă: *Ca un om care stau și judec, zic așa, că toate cele de pe lumea asta au nume, glas și semn. Aicea, în*

*stânga, pe deal, se văd șapte case de bârne, șindrilită și acoperite de omăt. Și prin șapte hoceaguri iese fum. Ele nu strigă, dar de spus, spun ceva. Mai întâi spun un număr: șapte. Al doilea, spun că-i iarnă și gospodarii stau la vetrele lor și pregătesc mâncarea. Dacă dintr-un hoceag n-ar ieși fum, înțelesul ar fi altul. Vra să zică, toate pe lumea asta arată ceva... [7, p. 67].*

*S.12. Structurați o linie de asemănare între creația celor doi scriitori, în aspectul jocului poetic al semnelor.*

*S.13. Caracterizați un simbol comun pentru ambii scriitori.*

*S.14. Valorificați un punct de vedere din cele propuse în informație și formulați o concluzie proprie.*

**Nodul conceptual 3** (formulat de către elevi).

*De exemplu: S e m n e l e naturii dau glas și valoare vieții, ele marchează realitatea, însemnând plinătatea poeticului trăit, simțit, văzut, auzit.*

**Etapa a patra – METATEXTELUL CRITICULUI** – presupune documentarea elevilor cu anumite opinii de sinteză la tema cercetată.

### **Informație pentru procesare**

Despre Mihail Sadoveanu, criticul Garabet Ibrăileanu afirma: *Domnul Sadoveanu este un pictor și un poet al naturii. Și amândouă în același timp. Dar ceea ce este mai impresionant – dacă se poate face disocierea – e poeticul. Domnul Sadoveanu ne dă imagini picturale de natură, dar, mai cu seamă, își exprimă sensibilitatea, senzațiile ce i le dă natura. Și cu aceasta ne trezește, ne lămurește, ne exprimă la maximum și sensibilitatea noastră în fața naturii. Din acest punct de vedere, s-ar putea zice că este un psiholog, un analist al senzațiilor noastre... Un descoperitor, și pentru noi, al sensibilității noastre [10, pp. 191, 192].*

Aserțiunea expusă anterior se suprapune considerațiilor lui M. Dufrenne despre trăsăturile scriitorului poetic: tandrețe sau complicitate cu ceea ce i se potrivește naturii noastre.

O părere asemănătoare este formulată de către Mihail Dolgan în studiul *Ion Druță din perspectiva poeziei „operei deschise”*: *Ion Druță este, la noi, un întemeietor al operei deschise. Acest concept este legat în mod direct și organic de conceptul poeticului ca principiu artistic fundamental al operei druțiene* [11, p. 119].

Ne permitem constatarea că, într-adevăr, opera lui Sadoveanu și Druță investighează tot ce este poetic în universul exterior și interior al țaranului; pentru a dezvălui dimensiunile condiției umane în totalitatea lor, prin intermediul poeticului, sacralizează oamenii și realitățile vieții, în timp ce în lumea modernă se produce un proces invers, de vădită desacralizare.

Povestirile, nuvelele și romanele celor doi scriitori se topesc, rând pe rând, într-o arhivă a sensibilității unui popor, pentru care dragostea față de natură se înscrie pe coordonatele durabile ale specificului național. *Sadoveanu* – observa George Călinescu – *e un mare poet al naturii. Îl așez alături și chiar mai presus de Chateaubriand, îl socotesc ca pe unul dintre uriașii contemplatori ai frumuseților universului din literatura de pretutindeni* [12, p. 216], iar *Ion Druță* – surprinde criticul literar Ion Ciocanu – *este un liric profund, ce mizează pe detaliul artistic pitoresc și sugestiv, pe aluzia fină și pe subtextul generator de asociații neașteptate și îndrăznețe* [13, p. 280].

*S.15. Raportați idei din aserțiunile propuse, stabilind două afinități între maniera de creație a lui Mihail Sadoveanu și Ion Druță.*

*S.16. Generalizați, în două idei proprii, cu referire la tema cercetată, precizând, în scris, experiența pe care ați avut-o în procesul documentării.*

*S.17. Dezvoltați opinia unui critic pe care o împărtășiți.*

**Nodul conceptual 4** (formulat de către elevi).

*De exemplu:* Poeticul este o reprezentare a

s e n s i b i l i t ă ț i i pe care o trezește în noi  
contemplarea naturii.

**Etapa a cincea – METATEXTUL CITITORULUI** – include următoarele sarcini pentru elevi:

*S.18. Includeți într-o schemă-reper proprie elemente de informație relevantă, asimilată prin studiul realizat, prin care să vă structurați conceptul compunerii de sinteză cu tema: **Natura poeticului și poeticul naturii în creația lui Mihail Sadoveanu și Ion Druță** (angajând câte două texte relevante din creația fiecărui autor).*

*S.19. Prezentați, în format Power Point, conceptul grafic și faceți intervențiile de rigoare, la sugestia colegilor.*

*S.20. Scrieți compunerea și evaluați-vă reciproc achizițiile.*

Aspectele teoretico-aplicative elucidate, în raport cu subiectul abordat, ne permit formularea unor concluzii la temă:

1. Valorificarea, în practica pedagogică a textului, ca instrument didactic integrator, potențează, în plan spiritual, valoarea de cititor a elevului și sporește satisfacția plăcerii estetice.
2. Implementarea eficientă a proiectului de cercetare literară pe dimensiunea studiilor de liceu presupune un exercițiu anticipativ, și anume:
  - identificarea unei unități curriculare de conținut relevantă pentru educația literar-artistică a cititorului în formare;
  - elaborarea unei fișe de lecturi recomandate elevilor din aria tematicilor dominante ale creației scriitorilor vizați și din critica literară;
  - decupajul informativ propus le va oferi elevilor material adecvat de procesare;
  - sarcinile de lucru elaborate în optică taxonomică urmăresc, în termeni măsurabili, comportamentul protextual al formabililor.
3. Respectarea principiului didactic al coerenței ideatice în cadrul lucrului pe text, pe axa *pretext – descoperiri textuale – metatextul criticului – metatextul cititorului*, oferă certe avantaje pedagogice în aspectul formării la elevi a competenței textuale autentice.
4. Până a-si asuma statutul de cititor avizat, prezumtiv, empiric, elevul trebuie învățat să extragă idei fundamentale, motive și teme dominante dintr-un câmp textual oferit, să le poată formula rezumativ, în propria manieră de exprimare

scrisă, prin noduri conceptuale persuasive, construind, astfel, o rețea de comprehensiune și înțelegere.

5. Valențele formative ale creației scriitorilor Mihail Sadoveanu și Ion Druță sunt modele axiologice de edificare a viziunii estetice despre literatură ca artă a esențelor umane. Iată de ce valorificarea pertinentă, în cadrul educației lingvistice și literare, a elementelor ce conturează imaginarul poetic al acestor scriitori favorizează, prin text, receptarea frumosului artistic de către elevul-cititor.

### **Bibliografie**

1. Dufrenne, M., *Poeticul*, Univers, București, 1971.
2. Sadoveanu, M., *Ți-aduci aminte, Teofile...*, Editura pentru Literatură, București, 1969.
3. Druță, I., *Felicitare de Anul Nou*, Literatura și Arta, Chișinău, 1993.
4. Druță, I., *Povara bunătății noastre. Scrieri*, Literatura Artistică, Chișinău, 1989.
5. Călinescu, G., *Literatura nouă*, Scrisul Românesc, Craiova, 1972.
6. Sadoveanu, M., *Anii de ucenicie*. Opere, ESLA, 1959.
7. Sadoveanu, M., *Baltagul*, BPT, București, 1972.
8. Sadoveanu, M., *Zodia Cancerului*, Hyperion, Chișinău, 1993.
9. Druță, I., *Pomul de la răscruce*, Universul, Chișinău, 2003.
10. Ibrăileanu, G., *Studii literare*, Albatros, București, 1976.
11. Dolgan, M., *Opera lui Ion Druță: univers artistic, spiritual, filosofic*, vol. II, ipografia Centrală, Chișinău, 2005.
12. Călinescu, G., *Istoria literaturii române*, Litera, Chișinău, 1997.
13. Ciocanu, I., *Literatura română contemporană din Republica Moldova*, Litera, Chișinău, 1998.

## **Modernizarea educației timpurii prin prestarea serviciilor educaționale de calitate**

Natalia Carabet, *conf. univ. dr.*,  
*Catedra de pedagogie preșcolară,*  
*UPS „Ion Creangă”*

### **Summary**

*Quality educational services - this current problem of teaching and managerial staff. Each time step and the whereabouts of the child in kindergarten should be thought of and perfected educator. Quality in education will be appreciated ducației actors in the process, while quality of education children will somți effects after being at school or university.*

***Copiii sunt argila, iar mama e olarul.***

*Proverb persan*

Asigurarea calității în educație este un demers dinamic ce presupune implicare și responsabilizare, pe de o parte, precum și gândire strategică și control, pe de altă parte, transpus în practică prin descentralizare. În vederea asigurării calității în educație, este necesară existența unor cadre didactice având experiență și pregătire temeinică, ce doresc să se implice în procesul de predare – învățare, să fie buni organizatori, conectați permanent la schimbările mediului în care își desfășoară activitatea. Calitatea educației este o opțiune fundamentală pentru nivelul de standard european, iar într-o societate bazată pe umanism aceasta dobândește noi valențe prin calitatea educației.

Astfel, se impun:

- a) *prestarea unor servicii educaționale de calitate*, adaptate permanent la nevoile unei societăți bazate pe cunoaștere, în conformitate cu noile tehnologii educaționale;
- b) *crearea unei culturi instituționale* care să încurajeze implicarea întregului personal educațional și administrativ în adoptarea unei etici a îmbunătățirii continue a calității;

- c) *evaluarea permanentă* și pe tot parcursul proceselor educaționale a calității, depistarea neconcordanței cu standardele existente și corecția non-calității, acolo unde aceasta a apărut;
- d) *dezvoltarea continuă* a infrastructurii;
- e) *împărtășirea unei dimensiuni europene* în evaluarea calității prin implicarea în proiecte și rețele internaționale de asigurare a calității în domeniul învățământului preșcolar;
- f) *perfecționarea continuă a personalului didactic.*

Principiile politicii calității sunt:

- a) asigurarea și îmbunătățirea continuă a calității educației, instruirii profesionale și cercetării potrivit cerințelor referitoare la calitate;
- b) orientarea către clienți și oferirea încrederii clienților și altor părți interesate în faptul că cerințele și așteptările lor referitoare la calitate sunt sau vor fi satisfăcute;
- c) îmbunătățirea continuă a calității prestațiilor școlii, astfel încât să se asigure un grad înalt de satisfacție a nevoilor exprimate și implicite ale clienților și ale altor părți interesate;
- d) angajamentul conducerii de la toate nivelele manageriale și al tuturor angajaților în realizarea obiectivelor referitoare la calitate;
- e) orientarea activităților prestate spre performanță, excelență și oferirea siguranței conducerii și angajaților că cerințele de calitate sunt realizate în mod constant și că se urmărește îmbunătățirea continuă a calității;
- f) alinierea la prioritățile de calitate și practicile avansate în domeniul învățământului din aria europeană și din spațiul internațional.

### **Dimensiunile calității unei entități educative**

- Dimensiunea legală
- Dimensiunea profesională
- Dimensiunea economică
- Dimensiunea umană
- Dimensiunea structurală
- Dimensiunea culturală
- Dimensiunea socială
- Dimensiunea organizațională

- Dorințele/cerințele clienților
- Oferta educațională.

### **Decalogul asigurării calității educației**

- Clientul are prioritate.
- Munca în echipă și cooperarea sunt esențiale.
- Beneficiarul intern este important.
- Satisfacerea clientului este mai importantă decât orice indicator.
- Îmbunătățirea de durată este preferabilă unei orientări pe termen scurt.
- Argumentarea cu date este preferabilă improvizației.
- Găsirea de soluții, nu de vinovați.
- Implicarea întregului personal.
- Managementul calității este un proces uman intensiv și nu capital intensiv.
- Promovarea implicării conducerii unității furnizoare de educație.

### **Principii ale calității educației preșcolare**

- Focalizarea pe client
- Abordarea procesuală
- Abordarea managerială sistemică
- Îmbunătățirea continuă
- Relații reciproc avantajoase între furnizori și beneficiari
- Orientarea spre rezultate
- Conducerea (*leadership*) și constanța intențiilor și a scopurilor
- Managementul prin procese și fapte
- Dezvoltarea și implicarea oamenilor (membrii organizației, sponsori, părinți, donatori...).
- Învățarea, inovarea și îmbunătățirea continuă
- Dezvoltarea parteneriatelor
- Responsabilitatea socială a organizației.



### **Etape de realizare a principiilor calității**

1. Managementul calității, care asigură calitatea programelor de învățare și promovează îmbunătățirea lor continuă
2. Responsabilitatea managementului
3. Managementul calitativ al resurselor
4. Proiectare și dezvoltare
5. Predare – învățare
6. Evaluarea și certificarea învățării
7. Măsurare și analiză
8. Îmbunătățire

### **Valorile promovate de calitatea educației**

- Dreptul la educație
- Pluralismul educațional
- Respectarea tradiției și a identității naționale
- Toleranța
- Libertatea de opinie
- Demnitatea
- Patriotismul
- Democrația
- Egalitatea

### **De ce avem nevoie de calitate în educația preșcolară?**

#### **Unitățile de învățământ au nevoie de calitate pentru**

- a rezista la concurența din mediul educațional preșcolar;
- a se bucura de prestigiu pe plan local;
- a obține un scor favorabil la compararea cu alte unități de învățământ;
- a revigora încrederea în școală și în educație.

#### **Cadrele didactice au nevoie de calitate pentru**

- a-și consolida recunoașterea socială și statutul profesional;
- a primi un salariu mai bun;

- a se bucura de încrederea copiilor și părinților;
- a revigora valoarea noțiunii de „respect”.

### **Copiii au nevoie de calitate pentru că**

- vor juca, pe bază de competențe obținute, un rol activ în contextul treptelor ulterioare de educație;
- vor selecta instituția de învățământ potrivită pentru a continua studiile;
- se vor integra cu succes în societatea cunoașterii și vor fi flexibili în raport cu schimbarea.

### **Părinții au nevoie de calitate pentru că**

- vor avea încredere în școală;
- vor determina succesul copiilor;
- vor fi siguri că educația oferită este relevantă pentru viitorul copiilor;
- nu vor fi siliți să recurgă la meditații adăugătoare.

Problema asigurării educației de calitate este actuală pentru comunitățile pedagogice internaționale. În statele europene și nu numai există legi și articole care reglementează procesul de îmbunătățire permanentă în vederea sporirii calității educației la toate treptele.

*În Spania*, calitatea educației este asigurată de Legea educației. Actul Organic Nr. 10/2002 din 23 decembrie privind Calitatea în Educație, Capitolul I, stipulează principiile calității. Acestea sunt:

- egalitatea, care garantează egalitatea șanselor în vederea dezvoltării integrale a personalității prin educație, cu respectarea principiilor democratice și a drepturilor și libertăților fundamentale;
- participarea diferitor sectoare ale comunității educaționale, în limitele propriilor lor puteri și autorități, la dezvoltarea vieții școlare și, înainte de toate, la crearea unui climat de armonie și studiu;
- considerarea educației ca proces permanent, ale cărui valori sunt prezente pe toată durata vieții;
- capacitatea elevilor de a avea încredere în propriile lor aptitudini și cunoaștere, prin dezvoltarea capacității creative, a inițiativei personale și a spiritului întreprinzător;

- încurajarea și promovarea cercetării, experimentării și inovației în educație;
- eficiența organizațiilor școlare, prin creșterea autonomiei și sporirea importanței directorului de școală.

**În România**, asigurarea calității educației vizează următoarele criterii:

- managementul calității;
- strategii și proceduri pentru asigurarea calității;
- proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților realizate;
- proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării;
- proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral.

**Pentru Republica Moldova**, sunt actuale cele opt principii europene de asigurare a calității educației.

*Descriptorii de performanță* în baza celor opt principii europene de asigurare a calității educației:

1. Managementul calității
2. Responsabilitățile managementului
3. Managementul resurselor
4. Proiecte și dezvoltare
5. Învățare
6. Evaluare și certificarea învățării
7. Măsurare și analiză
8. Îmbunătățire.

Desigur, mecanismele de prestare a serviciilor educaționale de calitate sunt diverse, de la selecția cadrelor de calitate, formarea continuă a cadrelor, modernizarea metodelor de lucru cu copiii de toate vârstele, lucrările de reparații și grijile privind dotările din organizația școlară, parteneriatele cu persoane interesate de calitate în educație etc. Managerii trebuie să fie formați în vederea competenței de activitate performantă și calitativă, de motivare a resurselor umane în vederea activității eficiente.

## Bibliografie

1. Brătianu, C., *Managementul schimbării în educație*, curs, București, 2005, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, Facultatea de Comunicare și Relații Publice „David Ogilvy”.
2. Iosifescu, Ș., *Managementul și asigurarea calității*, curs, București, 2005, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, Facultatea de Comunicare și Relații Publice „David Ogilvy”.
3. \* \* \* , *Asigurarea calității. Ghid pentru unitățile școlare. Partea I: Concept și cadru metodologic*. Coordonator: Iosifescu, S., București, 2005.
4. \* \* \* , *Asigurarea calității în educație, Documente privind evaluarea instituțională a unităților/instituțiilor de învățământ preuniversitar*, Ministerul Educației și Cercetării, Școala Gălățeană, 2005.
5. \* \* \* , *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare*. Coordonatori: Iosifescu, Ș., Jugău, M., ISE, CAPITAL, București, 2001.
6. \* \* \* , *Managementul calității în învățământul superior*, Coordonatori: Brătianu, C., Ministerul Educației Naționale, „Vasile Goldiș”, University Press.
7. \* \* \* , *Standarde manageriale și de formare managerială* Coordonatori: Iosifescu, Ș., Institutul de Științe ale Educației, București, 2000, 2001.
8. [www.edu.ro](http://www.edu.ro)
9. [www.efqm.org](http://www.efqm.org)
10. [www.frpc.ro](http://www.frpc.ro)

## **Strategic ways of development of postgraduate education and teacher on contemporary stage**

Galina Yuzbasheva,  
*candidate of pedagogical sciences,  
assistant professor, head of the chair  
of theory and methodic of teaching  
of natural, mathematic and technological  
disciplines South Ukraine Regional Institute  
of Postgraduate Teacher Education, Kherson town*

### **Summary**

*Acest articol analizează problema globalizării în toate domeniile, inclusiv în procesul educațional. Ucraina este o țară cu un nivel înalt al educației și cu un potențial intelectual enorm, însă, din păcate, această țară este la un nivel jos în ceea ce privește implementarea tehnologiilor în domeniul industriei. Obiectivul articolului este argumentarea și determinarea teoretică a priorităților educației naționale și a căilor de dezvoltare a surselor de informare, ținând cont de recomandările metodice cu privire la organizarea procesului instructiv în studiile postuniversitare. Educația reflectă revendicări sociale și economice. Cea mai importantă problemă a procesului educațional vine de la globalizarea societății contemporane. Educația postuniversitară este cea mai flexibilă componentă în procesul de creștere pe plan profesional, ce generează o conexiune armonioasă între societate și interesele individuale, care depinde de nivelul dezvoltării educației pedagogice. În prezent, sistemul educației pedagogice postuniversitare este în proces de modernizare și renovare.*

Globalization of all spheres of life activity of man and society includes the main general educational tendencies, which were determined clearly in the last ten years of the XX-th century and which are strengthening in the XXI-st century.

On one side – the main characteristic of globalization is rapprochement of nations, peoples, states, movement to creation of common economical field and open informational spaciousness, rapprochement of disposition of society relations in different countries of the world. On the other side – competition between states, which

touches not only economical sphere, but also humanitarian, educational, scientific and so on. Ukraine is a state with definite speed of development of the society, which occupies definite place in the international distribution of labor, where the determinant factor of these problems is knowledge. According to the rate of OUN concerning “society, based on knowledge” Ukraine occupies the 43-rd place among 191 countries of the world [4], where the first five places occupy Sweden, Denmark, Norway, Switzerland and Finland (Japan – 6, Germany – 7, Great Britain – 10, USA – 12, Estonia – 26, Latvia – 29, Moldova – 39). So, it seems that everything is not so bad. But according to the assessment of OUN we see paradox in our country: “Ukraine has one of the highest indexes of education in the world and enormous intellectual potential but on the other side – low level of technology in industry”.

World experience proved, when a state spends less than 0.4% of All-Ukrainian gross product on the needs of science, science can fulfill only social and cultural function; if less than 0.9% – cognitive, more than 0.9% – economical. In Ukraine state financing for the development of science doesn't exceed 0.5%. It's understandable, that science can fulfill only social and cultural function.

So the contradiction appears between notions “state-supplier of cheap manpower and low level of technology in industry” and “ability to compete on the international market of labor, development of economical knowledge, informational society”.

The aim of the article is theoretical substantiation and determination of the line of ability to compete of national education and ways of development of informational all-sufficient of individuality, adding methodical recommendations concerning the organization of carrying out of the teaching process in post-graduate education.

As outstanding scientist V. Andriuschenko affirms, education is the sphere of single-minded and systematic preparation of a person for life on the base of proper knowledge, forming of outlook, valuable orientations, habits of behavior and practical activity, attraction to culture [1]. Education reflects social and economical demands; it becomes more significant resource in competition of sharply competed market societies. Contemporary person in young and ripe age objectively must be more mobile, informed, who can think critically and creatively and thus, more motivated to self-learning and self-development. In such conditions the attention of scientists, politicians attracts the theory of person's capital, the centre of which is inter-disciplined

substantiation of the essence and modeling of the development, using spirit and intellectual potential of a person, a society and a nation in different geographical, political and economical conditions.

Such kind of a person can act on the base of received knowledge, on the base of its practical using. Forming of such kind of a person is taking place during all his (her) life. Nowadays Ukrainian teacher must have contemporary psychological, methodical and technological instruments for achievement of such kind of aim, but, it's a pity, they are not enough worked out. Problems, which appear in the process of forming of a person we must decide nowadays, activate all levels of teaching and upbringing process at school, institute and so on.

The most important problems of education come to the globalization of contemporary world.

Outlining some explanations of the notion "globalization", it is necessary to mark that globalization (from French Global – general, world) is the system of outlooks on the totality of the most important problems which are standing before humanity, and ways of their decision. According to T. Freedman, globalization is "inconstant integration of markets, nations and technologies which permits to individualities, corporations and nations to reach any point of the world quicker, farther, deeper, and cheaper than ever before". As V. Miheev affirms that globalization is the development of the countries and regions concerning creation of a united educational spaciousness [2].

On our point of view, globalization is complicated, polyhedral general civilized process which envelops all sides of development of a society. The main tendencies of globalization are: forming of the global economic system; development of the informational and communicative technologies, literacy (computer literate, knowledge of foreign languages, skills to work in the team), ecological upbringing, mankind's values and so on.

Taking into consideration the problems of globalization of educational spaciousness, it's necessary to mark that strategic idea of the development of continuous education is integration. Polyhedral process of integration reveals in numerous directions.

As it was mentioned in the document “Education and preparation 2010 – Success of Lisbon’s strategy depends on urgent reforms”, according to which European Community brought to a focus in the number of the highest priorities competence and qualification of teachers [3]. Another document – “Common European principles and approaches to competence and qualification of teachers” not only determined methodological orientations of the development of pedagogical education in Europe as the sum of knowledge, but it emphasized the circle of new demands to the profession of a teacher in new social and cultural conditions. To the key directions of the development of teachers-Europeans it was determined the next ones:

- To learn how to get to know the processes of learning and upbringing;
- To receive constantly new knowledge according to the subject of your specialization;
- To perfect the content of educational programs and plans;
- To enrich methodical arsenal, to study heritage and to work out innovative methods;
- To carry out research-experimental work;
- To develop social and cultural measuring of education.

To the leading characteristics-demands of pedagogical profession the European Community attributes:

1. Highly skilled profession;
2. Profession, which needs continuous learning;
3. Mobile profession;
4. Profession, which is based on the partnership.

Let’s examine the explanations of these demands. 1. Highly qualitative educational systems demand that all teachers must get education at the higher educational establishments. Every teacher must have a possibility to continue his (her) study, develop his (her) pedagogical competence, and understand social and cultural measuring of education. 2. Teachers must determine the importance of getting of new knowledge, bring in innovations and use hand-outs, inculcate effective methods, contemporary innovations, results of researches in order not to fall behind the swift development of European Community. 3. Mobility must be central component of basic programs (participation in European project, learning and work in European countries with the aim of professional development). 4. Establishments which give pedagogical



education must organize their work together and in partnership with schools, local industrial enterprises.

Postgraduate education is the most flexible component of the process of professional growth of a person, which services quick changes. It provides high level of professionalism in the society which favors to harmonic connection of society and individual interests, depends on the level of development of pedagogical education. At the same time, in spite of the important role of postgraduate education in the society, nowadays needs principal reforming.

Strategic directions and tasks of postgraduate education in the new conditions will be effective and efficacious if we will provide the citizens of Ukraine with the possibilities to get professional qualifications in the branch of pedagogic, psychology, management of systems; if we will satisfy nowadays and perspective needs of the country by qualified, able to compete workers of the system of education, if we will favor state policy of employment of population in the conditions of unstable market economy.

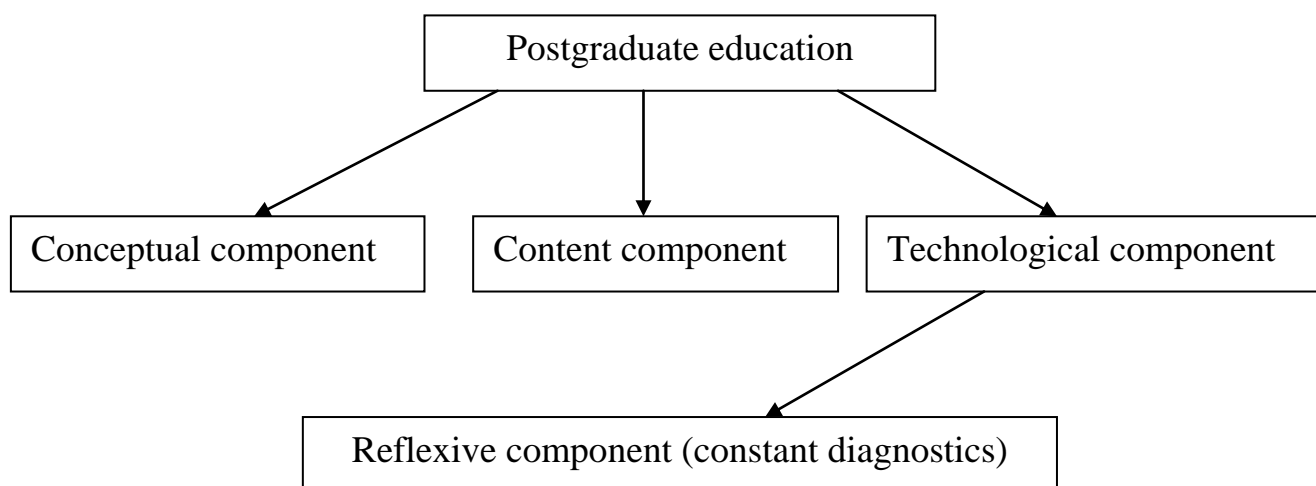
Let's determine the components of reforming for decision of strategic directions: conceptual, which is based on the fact that investment in the person is not unprofitable sphere, but it is the most perspective. That's why contemporary politics in the sphere of education directed to the support of those, who study, to the development of establishments of postgraduate education, to mastering of contemporary innovative technologies. Learning is based on the principles of androgenic, acme logic (science about achievement of the heights of creation), synergetic (science about constant changes), innovation, axiology (science about a person as the highest value). In the connection with this such tasks appear: programs of individual development, program of life habits, program "learning how you must learn" and "learning how you must think", "content" program of learning, which is made of integrated topics.

The other component is content which is worked out on the system of state standards for all its components (rise of qualification, re-preparation, probation period and so on). Standards are based on the contemporary demands concerning positions jobs of general secondary, postgraduate education; under the conditions of the development of his (her) professional knowledge, skills, professional readiness. Standards must be supplied by scientific-methodical, scientific, organizational-legal bases.

Technological component provides using of active and interactive forms and methods of learning, flexible structure of learning plans which are based on innovative educational projects. With the aim of determination of motivated effect concerning further learning through all life, it is necessary to provide it by the system of diagnostics, which is reflective component [5].

Development of postgraduate education in the conditions of globalization processes can be on the base of proper law of Ukraine, which will have all the best European elements of education of adults and specificity of the development of preparation and qualitative rise of experts in Ukraine.

### Strategic line of postgraduate education



As we see, there are next ways of the development of individuality in postgraduate education:

1. Rise of individuality-professional status of a teacher (to join him (her) to the scientific-experimental work, to scientific, publishing activity);
2. Attachment of the most prepared experts (on the demand of schools) to individual probation period with special program of heightened complication;
3. Improvement of transition from learning to self-learning;
4. Development of enthusiasm to the novelty among pedagogues; nonstandard outlook on pedagogical problems, on school life in all spheres of life activity;

5. Involvement of listeners into the scientific comprehension of their naturally created points of view on the pedagogical profession.

Spiritual and creative potential of the teacher can grow if in the learning and upbringing process of postgraduate education we will add: creative communication with the listeners on the courses of rise of qualification; their involvement into mini-researches, trainings with inculcation of negotiations, discussions. With the help of active way of learning it's the creative communication, change of information can create optimum conditions for every pedagogue to express his (her) own thought, substantiate his (her) point of view. This kind of learning awakens individual interest, facilitates reception of new knowledge, new actions.

Mutual intellectual joint activity between listener and lecturer of the institute of postgraduate education bears a big quantity of pedagogical finds and proposals, new points of view.

In the final analysis, we can do general conclusions about the fact that nowadays the system of postgraduate pedagogical education stands on the stage of modernization and renovation of the conceptual positions concerning the content of learning.

### **Literature**

1. Andriuschenko V., *Valuable discourse in education*//Higher education of Ukraine, № 1, 2008, p. 5-8.
2. Danil'ev A., *Globalization of contemporary world. Methodical text-book with cards and schemes*, K.: School world, 2007, 128 p.
3. Olyinik V., Semichenko V., Puhovs'ka L., Danilenko L., *Scientific conceptions of working out of a model of the development of postgraduate education in Ukraine*//Postgraduate education in Ukraine, №1, 2007, p. 20.
4. Tkachenko V., *Educational politics in the context of globalization processes*//Higher school, The 20-th – the 27-th of September, 2006, p. 6.
5. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. Brussels: European Commission, 2005, URL: <http://www.europa.eu.int/education/policies/2010/doc/principles.en.pdf>

## **Redefinirea competenței de educație ecologică la viitoarele cadre didactice pentru învățământul primar în contextul noului tip de profesionalizare**

Liliana Saranciuc-Gordea,  
*conf. univ., dr, Laboratorul științific „Ecoeducație”,  
UPS „Ion Creangă”*

### **Summary**

*In this article are presented an actual problem which is characteristic for primary teachers – the competences formation on environmental education for primary school. There are identified the scientific, social-economical arguments, which demonstrate the correlation of this problem with the modern educational tendencies in national and global fields.*

Prin competența profesional-didactică/pedagogică se înțelege, în sens larg, capacitatea unui educator de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative. În sens restrâns, aceasta se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Problema determinării competențelor profesional-didactice/pedagogice de bază datează din a doua jumătate a secolului XX, anii `50-`60, și a apărut în contextul preocupărilor de reformă a modalităților de pregătire profesională a educatorilor (D. Hellriegel, 1992). În această perioadă, savanții americani, adepți ai abordărilor behavioriste în specificarea activității omului în diferite ramuri ale producției, au marcat premisele apariției conceptului „competență”, iar în SUA s-a constituit mișcarea „Competency – based teacher education – CBTE”. Această mișcare pune miză pe formarea profesorilor pe bază de competențe; programele respective se bazau pe analiza sistemică a 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. Astfel, în cadrul CBTE au fost formulate, în termeni de *competență*, cerințele necesare de a fi respectate pentru a deveni profesor, fiecare

formulare stipulată descriind „ce trebuie să demonstreze studentul pentru finalizarea cu succes a programului” (Revista europeană de științe sociale, 1974).

În Enciclopedia Britanica (coord. T. Husen, 2004), făcându-se trimitere la CBTE, prin competență/competent, se înțelege pregătirea pentru a începe o carieră profesională care să fie adecvată cerințelor certificării. Această abordare determină trecerea la o perspectivă strictă ce ține de competența profesională.

În perioada 20-21 iunie 2005, la Bruxelles, Comisia Europeană a organizat Conferința Europeană destinată testării principiilor comune europene pentru competențele și calificarea cadrelor didactice. La finele acestei reuniuni au fost elaborate și acceptate „Principiile Comune Europene pentru Formarea Competențelor și Calificarea Cadrelor didactice” („Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, Brussels”). În acest document a fost argumentat locul și rolul crucial pe care îl joacă profesorii în viitoarea societate europeană a cunoașterii prin pregătirea elevilor pentru a deveni viitori cetățeni ai Europei unite. Au fost luate în considerare atât enunțarea principiilor comune, cât și descrierea unor competențe apreciate drept competențe-cheie (*key competences*). Astfel, s-au cristalizat principiile strategice europene care vor orienta dezvoltarea sistemului de formare inițială prin instituțiile de învățământ superior în raport cu un set de competențe, pe de o parte, și cu un set de standarde de calitate, pe de altă parte. Prin aceasta, s-a realizat fundamentarea profesionalizării carierei didactice: plasarea sistemului de formare în contextul european al dezvoltării profesionale continue/al învățării și formării pe parcursul întregii vieți (*liflang learning*); orientarea sistemului de formare către mobilitate și evoluție atât la nivelul formării inițiale, cât și la nivelul formării continue (Conseil de l’Europe, 2006).

În condițiile aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna, centrarea pe competențe a devenit o strategie directoare atât pentru modernizarea învățământului superior, cât și pentru modernizarea educației naționale în întregime. Învățământul superior din Republica Moldova trece, actualmente, printr-un proces de schimbare, care se produce în paradigma învățământului și care, paralel cu intențiile conceptuale precedente, orientate spre transmiterea unei anumite sume de cunoștințe de la anumiți subiecți la alții, se axează pe ideea formării necesității de completare permanentă a cunoștințelor, perfecționarea continuă a priceperilor și deprinderilor, fixarea și convertirea lor în competențe (V. Botnaru, 2009, p. 187).

Ținem să menționăm faptul că prin acest vizor noile paradigme au condus la o restructurare a câmpului competențelor referitoare și la activitățile educaționale cu clasa

de elevi. În literatura de specialitate, unde noțiunea de „competență profesională/pedagogică” tinde să fie folosită, în prezent, cu înțelesul de *standard profesional minim*, adeseori specificat prin lege, *la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice* (O. Dandara, E. Muraru, 2003), sunt promovate mai multe modele structurale ale competențelor profesorilor.

În cercetările în didactica învățământului superior, remarcăm următoarele modele ale competențelor profesional-didactice:

➤ modelul structural al competențelor profesorilor (L. Shulman, 1987; P.W. Hill, 2003; J.D. Bransford, A.L. Brown, R.R. Cocking, 2000; J. Barnett, D. Modson, 2001) cuprinde trei dimensiuni:

- 1) *competențe legate de cunoașterea disciplinei*: cunoașterea disciplinei, cunoștințe despre disciplină, statuarea disciplinei într-un scenariu multidisciplinar/pluridisciplinar/interdisciplinar;
- 2) *competențe legate de pregătirea pedagogică generală*: cunoașterea interrelației dintre strategiile de predare și practicile de învățare, cunoașterea strategiilor de instruire a metodelor pedagogice, cunoașterea pârghiilor de influențare formativă și managementul procesului circulator;
- 3) *competențe specifice pedagogiei conținuturilor*: referitoare la procesul de predare –învățare, legate de valorificarea adecvată a conținutului disciplinei în activitatea de predare, legate de utilizarea în predare a metodelor pedagogice, legate de cunoașterea caracteristicilor relevante ale cunoștințelor empirice la elevi, legate de identificarea și depășirea dificultăților de învățare.

➤ În cercetările autohtone, realizate de V. Guțu, se conturează un model al competențelor tot tridimensional:

- 1) *competențe generale (de bază)*: gnoseologice/pronostice, praxiologice, manageriale, de evaluare, comunicative și de integrare socială, de investigare, de autoinstruire;
- 2) *competențe profesionale*: presupun posedarea de cunoștințe, capacități, atitudini necesare pentru realizarea unei anumite activități profesionale;
- 3) *competențe curriculare*; acestea presupun finalități exprimate în termeni de cunoștințe (cunoaștere), de abilități (aplicare), de competențe (integrare).

Acest model reflectă noile politici educaționale în învățământul superior de specialitate și se bazează pe strategiile instituțiilor și organismelor internaționale (ONU,

UNESCO, CE, OECD) în domeniul educațional, pe principiile Procesului de la Bologna și integrarea învățământului european, pe dezvoltarea standardelor europene ale profesionalismului didactic și pe strategia națională a pregătirii cadrelor didactice la nivelul sistemic și de specializări (V. Gutu, E. Muraru, O. Dandara, 2003).

Astfel, metodologia proiectării, implementării și evaluării programelor de formare inițială și continuă a personalului didactic se întemeiază pe modelul abordării prin competențe, ca modalitate de definire și de recunoaștere a rezultatelor formării. Sistemul vizat de competențe preia categoriile și nivelurile de competență cu care operează Cadrul European al Calificărilor și le adaptează, prin Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior, la specificul profesiei didactice și la cerințele învățământului preuniversitar din Republica Moldova. (L. Papuc, 2005) Sistemul operează cu două categorii fundamentale de competențe:

- a) *competențe profesionale*: competente cognitive, competente funcțional-acționale;
- b) *competențe transversale*: competențe de rol, competențe de dezvoltare personală și profesională.

În acest nou context al profesionalizării se înscrie și competența de educație ecologică prin redefinirea rolurilor, a competențelor și a standardelor cadrului didactic din învățământul primar: „un cadru didactic are datoria de a îmbogăți umanitatea cu noi cunoștințe despre tot ceea ce ne înconjoară aici pe Terra sau în Univers. Ingeniozitatea, creativitatea, simțul iscoditor și tenacitatea trebuie să-l poarte pe fiecare cadru didactic spre a găsi tot ceea ce poate deveni realitate (A. Ionescu, 1984, p. 231).

Problema cercetării în cheia formării competențelor de educație ecologică este una deschisă și nouă atât la nivel mondial, cât și național. În opinia savanților L.M. Gorbunov, L.P. Peciko, L.A. Zakirova, O.G. Rogovaia, competența profesională de educație ecologică se constituie „pe fundalul actualei crize ecologice, care, pentru a fi depășită, necesită o transformare a societății, a schimbării moralității și mentalității acesteia” (O. Rogovaia, 2007). Prin intervenții și strategii economice, tehnologice și juridice bazate pe strategii educaționale, aceste schimbări au menirea de a forma o conștiință socială de tip ecocentric, pentru ca în viața socială și personală a fiecărui om să pătrundă ideile și imperativele ecologice (L. Zakirova, 2010).

Deși educația ecologică este declarată obligatorie și permanentă, studiile speciale nu relevă o dinamică pozitivă a schimbărilor stării mediului ambiant. De aceea, cu cât mai devreme se inițiază procesul de educație ecologică, cu cât mai complex,

judicios și continuu este proiectat și realizat acest proces, cu atât mai mult vor crește șansele ca generația de mâine să fie orientată spre un mediu de viață sănătos. În acest context, treptei primare de învățământ îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

Așadar, situația actuală socioculturală și ecologică implică creșterea esențială a responsabilității cadrelor didactice din învățământul primar pentru rezultatele educației ecologice a tinerei generații. Astfel, se profilează necesitatea constituirii unei competențe profesionale noi a învățătorului – *competența de educație ecologică a elevilor de vârstă școlară mică* (CEE).

Conceptul CEE se întemeiază pe mai multe determinări științifice, care pornesc de la intersecția a două direcții independente de cercetare în științele educației: educația ecologică și pregătirea profesională centrată pe formarea de competențe.

Cercetările în direcția educației ecologice în ultimele decenii abordează activ:

- caracteristicile esențiale conținutale, structurale ale concepției ecologice despre lume, ale conștiinței ecologice, ale mentalității ecologice ca factori ai schimbării cardinale, ai atitudinii omului față de natură (A.M. Meadows, J. Reanders, T. Spătaru, D. Kavtaradze, H. Mamedov et. al.);
- formarea culturii ecologice ca obiectiv al educației ecologice la diverse trepte de învățământ (C. Andon, E. Buzinschi, O. Kozlova, O.Tavstuhova et. al.);
- pregătirea cadrelor didactice pentru instruirea și educația ecologică (O. Duncan, S. Foresman, A. Миронов et. al.).

În direcția centrării procesului educațional pe formarea de competențe, în ultimele decenii, s-au făcut remarcate cercetările referitoare la:

- formarea competențelor profesionale ale specialiștilor de diverse profiluri în instituțiile de învățământ (I. Lomakina, V. Rogaciov, O. Iudina et. al.);
- formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice (N. Garștea, T. Sorokina, L. Dahanova et. al.).

La intersecția celor două direcții, relevate mai sus, se situează cercetările problemelor legate de competențele ecologice ale specialiștilor în educație: O. Rogovaia, G. Sikorskaia, N. Romeiko et. al.

Prin prisma acestor repere științifice, deducem următoarele: ***Competența profesional-didactică de educație ecologică reprezintă o formație integratoare personală care se manifestă ca o capacitate și abilitate a pedagogului de a realiza***



*eficient activitatea de educație ecologică a elevilor. Această definiție admite concretizare pentru vârsta subiecților educați, în cazul nostru al unui învățător în clasele primare. Astfel, CEE reprezintă competența cadrului didactic (învățător) de a realiza eficient activitatea educațională de modelare a personalității elevilor din clasele primare prin prisma idealului ecoeducațional.*

Reprezentarea CEE printr-un model taxonomic necesită abordări flexibile, în niciun caz proceduri invariabile și stereotipe, care ar putea fi imitate ca atare. Este necesară abordarea problemei pe baza unui sistem de principii validate de cercetări experimentale și de practică, referitoare la ceea ce are de făcut învățătorul, dar și la cunoștințele, atitudinile și calitățile personale pe care trebuie să le posedă. Astfel, modelul taxonomic al CEE trebuie să înglobeze competențele educaționale cu valoare de axiome ale calității politicii educației care se fundamentează pe cinci piloni ai educației (J. Delors, 2000):

1. *a ști*: cunoaștere prin informații logice, noțiuni, judecăți, raționamente, teorii și metodologii;
2. *a ști să faci*: aplicare a cunoașterii prin deprinderi și strategii cognitive, de sesizare și rezolvare a problemelor și de aplanare a situațiilor-problemă;
3. *a ști să fii*: atitudine activă, motivațională, caracterială față de cunoaștere, învățare, școală, societate;
4. *a ști să fii în comunitate*: atitudine deschisă pentru colaborare în condițiile societății democratice;
5. *a ști să devii*: atitudine deschisă spre autoeducație în perspectiva educației permanente.

Modelul vizat trebuie să realizeze corelarea acestor capacități profesional-didactice de educație ecologică cu necesitatea soluționării eficiente a problemelor în condițiile societății în schimbare prin realizarea obiectivelor profesionale specifice domeniului de activitate (V. Guțu, 2005). Astfel, se impune eșalonarea competențelor ordonate taxonomic, după criteriul posibilității de standardizare, care vor începe cu competențele necesare pentru evaluare, proiectare și conducere a procesului de ecologizare, necesare pentru a sprijini dezvoltarea/modelarea personalității elevilor.

Procesul de formare a CEE (*predare – învățare – evaluare*) pe baza obiectivelor curriculare de formare, conform ciclurilor *proiectare – aplicare – realizare*, este menit să le asigure studenților dobândirea acestor achiziții în termeni de competențe (D. Copilu, 2009). Structura acestora poate fi formalizată prin triada  $C = C_1 + C_2 + C_3$ , în

care C (competențele) includ cunoștințe funcționale ( $C_1$ ), care, prin exersare sistematică, asigură formarea unor capacități de aplicare ( $C_2$ ), manifestate ca priceperi, abilități și deprinderi de valorificare în activitatea de formare, iar în final, realizând integralizarea unor comportamente constructive, conduite și atitudini pozitive ( $C_3$ ) (Idem, p. 241).

Concretizând această triadă în aspect pragmatic, la tema abordată, putem evidenția: cunoștințe ecologice, pedagogice, legități, reprezentări. De exemplu, cunoștințe despre mediu din perspectivă sistemică (pornind de la mediul apropiat: apa, aerul, solul, omul, animalele, plantele), interdependența om – mediu, cauze și manifestări ale degradării mediului, curs opțional de educație ecologică, cultură ecologică, legislație ecologică etc.

De asemenea, în acest context se evidențiază și capacitățile de organizare și realizare a activităților ecoeducaționale direct legate de competența activităților profesionale, metodologice de proiectare, organizare, apreciere și corecție. Aici, avem în vedere, de exemplu, analiza conținuturilor curriculare, proiectarea activităților ecoeducaționale, metodologia organizării, realizării și evaluării activităților ecoeducaționale; verbe și operații mentale de formare a competențelor ecologice; valori, relații, orientări, norme și reguli de percepere a naturii și relațiilor în sistemul „societate – mediul înconjurător”, comportamente constructive ecologice etc.

Susținem că o asemenea concretizare permite elucidarea resurselor interne (cunoștințe, capacități, atitudini), mobilizarea cărora circumscrie formarea CEE structurată pe componentele tradiționale ale unei competențe (declarativă, procedurală, conativă), care, prin intercorelare, vor contribui la formarea unor noi caracteristici de personalitate atât ale învățătorului, cât și ale elevului. Corespunderea motivației și scopului activității ecoeducaționale cu atuodezvoltarea în continuare a subiectului activității de educație ecologică va permite eficientizarea formării profesionale a pedagogului pe traseul bidirecțional între *cunosc – pot* și *vreau – tind*.

Analizând cele expuse anterior, conchidem: *Competența profesional-didactică de educație ecologică la viitoarele cadre didactice pentru învățământul primar (CEE) poate fi considerată un nivel de performanță profesional; iar pedagogul este capabil să decidă (prin selectare, combinare, modificare sau creare) asupra selectării unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor, poate să le pună în aplicare, în funcție de contextul situațional în care se desfășoară activitatea, și să le evalueze/autoevalueze în baza unor criterii determinate de eficiența/eficacitatea actului educațional.*

În corelare cu alte niveluri de performanță profesional-didactică (nivelul deprinderilor singulare (izolate) de lucru cu elevii, nivelul reproducerii unor scheme acționale complexe date (recomandate)), CEE se evidențiază atunci când învățătorul este capabil să-și adopte creativ schemele acționale, în funcție de contextul în care urmează să fie realizat un anumit obiectiv ecoeducațional. Trebuie remarcat faptul că fiecare învățător va contribui nu numai la formarea propriilor competențe de educație ecologică la elevi, dar și la formarea competențelor ecologice ale elevilor, antrenându-i în același proces de formare, pe baza aceluiași algoritm logic general. Faptul dat se explică prin ideea că învățătorul învață învățând pe alții.

În concluzie, menționam că redefinirea competenței de educație ecologică în contextul noului tip de profesionalizare a cadrului didactic din învățământul primar rămâne deschisă și necesită atât o fundamentare teoretică, cât și una conceptuală, sub aspect epistemologic, teoretic, social-politic, educațional și managerial.

### **Bibliografie**

1. Botnaru, V., *Paradigma formării competențelor profesionale la studenți, în schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională*. Coordonator V. Guțu, vol. I, Chișinău, CEP, USM, 2009, p. 187.
2. Barnett, J., Hodson, D., *Pedagogical content. Knowledge: toward a fuller understanding of what good science teachers know?*, în „Science Education”, nr. 85, 2001, p. 426-453.
3. Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R., *How people learn, Brain, mind, experience and school* Commission on Behavioral and Social Science, National Research Council, Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.
4. Conseil de l'Europe, *Cadre european commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2006.
5. Copilu, D., Crosman, D., *Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate*, Conferința Științifică Internațională Conference „Competencies and Capabilities in Education”, Oradea, 2009, p. 240-248.
6. Delors, J. (coordonator), *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI, Polirom, Iași, 2000.
7. Guțu, V., *Modelul absolventului universitar: abordare axată pe competențe, calitatea formării specialiștilor în învățământul superior: strategii, forme, metode*. Materialele conferinței științifice internaționale, Universitatea de Stat

- „A. Russo”, Bălți, 2005, 5-7 octombrie, vol. I, Presa Universitară Bălțeană, p. 143.
8. Gutu, V., Muraru, E., Dandara, O., *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Ghid metodologic, Cartier Educațional, Chișinău, 2003.
  9. Hellriegel, D., Slocum, I., Woodman, R., *Organizational Behaviour*, West Publishing Company SUA, 1992.
  10. Ionescu, A., *Eseuri despre ecologie și apărarea naturii*, București-Bacău, 1984.
  11. Hill, P.W., *How to teach better Pedagogy for deep learning* (2003), <http://activated.det.act.gov.au/sei/qual Teach/pedagogy.htm>.
  12. Papuc, L., *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic*, F.E.P. „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2005.
  13. Shulman, L., *Knowlwdge and teaching: foundation of the reform*, Harvard Educational Review, 1987.
  14. Muraru, E., Dandara, O., *Formarea inițială și continuă în învățământul din Republica Moldova*, în „Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională”, CEPUSM, vol. II, Chișinău, 2009, p. 312-320.
  15. Роговая, О.Г., *Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования*. Автореферат диссертации доктора педагогических наук, Санкт-Петербург, 2007, стр. 37.
  16. Закирова, Л.А., *Система профессионально-экологического образования будущего учителя технологии и предпринимательства*. Автореферат диссертации доктора педагогических наук, Челябинск, 2010, стр. 40.

## Reflecții privind jurământul cadrului didactic în calitate de act social public în cadrul procesului educațional

Nicolae Sadovei,

conf. univ., dr. în drept,

Universitatea de Stat din Moldova

### Summary

*The oath is a social public act, representing a solemn pledge, usually expressed by a particular formula; someone undertakes to do its duty towards the country. As a social public act contains, in addition to outer expression, and undetectable mind's eye elements of researcher, bare right and necessary knowledge, skills and special abilities and psychological sciences to distinguish and appreciate, with measurements and recognized scientific indicators in the area, its hidden valences. Nowadays, in Republic of Moldova, make oath over than 20 categories of persons. They may have different functions or have a certain status, without ever holding function, although teachers are not from this category, in their role as actors of the educational system. In educational literature have expressed positive views to the necessity of taking the oath by teachers, educators, professors, etc.. Although it supports the view on the need for swearing by teachers, the author has debated the possibility of taking the oath by the persons concerned, since-and the position from different angles: the sociological, legal, psychosocial, etc.*

### Preliminarii

Potrivit surselor enciclopedice explicative, cuvântul *jurământ* provine din latinescul *juramentum* și are mai multe înțelesuri. Unul dintre înțelesurile atribuite lui *jurământ* este „act social public”, iar microstudiul de față are drept obiect inclusiv cercetarea acestei calități a jurământului. În acest sens, jurământul este *un angajament solemn, exprimat, de obicei, printr-o anumită formulă (sau cuprinzând o formulă), prin care cineva se obligă să-și facă datoria față de țară (popor, stat etc.)*<sup>1</sup> O analiză atentă a

---

<sup>1</sup> A se vedea, în acest sens, Cobeț, Doina, Dima, Eugenia, Faifer, Florin ș.a., *Dicționar enciclopedic*, ed. a V-a, Ch., Cartier, 2004, p. 476; Coteanu, Ion, Seche, Luiza, Seche, Mircea, *Dicționarul explicativ al limbii române*, ed. a II-a, București, Univers enciclopedic, 1996, p. 551. Definiții cu un conținut relativ identic găsim și în alte surse enciclopedice și explicative, inclusiv în cele provenind din alte spații lingvistice, diferite de cel românesc.

definiției respective, de sorginte enciclopedico-explicativă, ne permite să evidențiem anumite aspecte ale jurământului, în calitatea acestuia de act social public de esență *sacramentum fidelitas*, expuse prin intermediul elementelor-cheie:

- jurământul este un act social exprimat de către o *persoană (ființă umană)*;
- jurământul este un act social care exprimă o *ofrandă adusă țării (poporului, statutului)*, ca destinatar;
- jurământul este un act social expus sub forma unui *angajament solemn*;
- jurământul este un act social *exprimat printr-o anumită formulă prestabilită*;
- jurământul este un act social conținând *obligația persoanei în cauză să-și facă datoria*.

Suntem conștienți de faptul că aspectele consemnate nu reprezintă nici pe departe totalitatea, ba chiar nici majoritatea valențelor posibile ale jurământului. Aceste valențe reprezintă numai partea vizibilă și, dacă doriți, palpabilă, a esenței jurământului, dar acesta conține și o parte ascunsă, mai puțin sesizabilă. Fațeta respectivă a jurământului, ca și în cazul unui ghețar-iceberg, este partea cea mai solidă și care dă forță, dar și imprimă teamă; ea este ascunsă de privirea ochiului liber, fiind necesare instrumente și cunoștințe speciale pentru a-l putea expune unei cercetări științifice amănunțite. Ca act social public, acesta conține, pe lângă exprimarea exterioară, și elemente insesizabile pentru ochiul minții cercetătorului neechipat adecvat, fiind necesare cunoștințe, deprinderi și abilități speciale din domeniul științelor psihologice și sociopsihologice, pentru a distinge și aprecia corect, cu ajutorul unor măsurători și indicatori recunoscuți în arealul științific, valențele ascunse ale acestuia. Jurământul, ca act social public, depășește limitele profanului, fiind, totodată, și un act mai puțin sesizabil, cu elemente de ordin ritualic, mistic și tainic.

Națiunile moderne, în majoritatea lor (inclusiv Republica Moldova), indiferent de forma organizatorico-juridică a statului (democratică sau autoritară, republicană sau monarhică), cer și obligă tot mai multe categorii de persoane să-și depună jurământul, inclusiv la accederea într-o anumită funcție, care nu este întotdeauna și în mod obligatoriu o funcție de natură publică. Din categoriile celor care depun jurământul fac parte atât înalți demnitari de stat, cum ar fi regii, președinții, prim-miniștrii și miniștrii, precum și categorii care, sub aspectul funcțiilor deținute și obligațiilor exercitate, nu dețin în genere funcții publice: medicii, farmaciștii, avocații etc.

La ziua de astăzi, în Republica Moldova depun jurământul, atât reglementat legal cât și, uneori, în lipsa unui suport legal, peste 20 de categorii de persoane. Acestea pot deține diferite funcții sau pot avea un anumit statut, fără a deține vreo funcție. Oricum însă, din categoria acestora nu fac parte și cadrele didactice, în calitatea acestora

de actori ai sistemului educațional, indiferent cărei subcategorii socioprofesionale ar aparține: educatori, învățători, profesori gimnaziali, liceali sau din cadrul colegiilor, lectori, conferențieri sau profesori universitari. Totodată, să nu uităm că există și o categorie aparte de actori ai sistemului educațional național care sunt obligați, în virtutea legii, să depună jurământul: studenții de la anumite instituții de învățământ superior, precum și absolvenții unor instituții universitare. Menționăm aceste momente, deoarece în literatura pedagogică de specialitate din Republica Moldova au fost expuse un șir de opinii versus necesitatea depunerii jurământului de către cadrele didactice.

### **Jurământul – act social exprimat de către o persoană**

În calitate de act social public, depunerea jurământului presupune existența unui cerc de participanți la actul în cauză, adică a unor actori direct implicați în această piesă solemnă, sobră și totodată mistică. Acești participanți la actul respectiv, datorită implicărilor de ordin reglatoriu ale statului în materia depunerii jurământului, obțin calitatea de subiecți legal implicați. Subiecții respectivi întotdeauna sunt doi: unul vizibil și altul mai puțin vizibil, dar ambii implicați în cel mai direct mod în actul depunerii jurământului. Primul actor al piesei respective este persoana care depune jurământul și care poate fi numai o ființă umană, adică o persoană fizică. Menționăm acest lucru deoarece subiecții corporativi, cunoscuți drept persoane juridice, nu pot avea calitatea de persoane care depun jurământul tocmai datorită faptului că, spre deosebire de ființele umane, nu există *de facto*, fiind, pur și simplu, niște creații de natură pur juridică, *de jure*, ale statului; existența acestora este una oarecum virtuală. Astfel, nicio întreprindere, instituție sau organizație, indiferent de caracterul public sau privat al acesteia, nu poate nici să-și asume acest rol, nici să fie obligată să joace rolul respectiv. Cu referință la sistemul educațional, menționăm că avem în vedere excluderea completă și necondiționată a instituțiilor implicate în sistem, începând cu grădinițele, în calitatea acestora de instituții educaționale primare (publice sau private), și finalizând cu autoritatea publică națională abilitată cu executarea politicii statului în domeniul educațional – Ministerul Educației – de la posibilitatea depunerii jurământului. În multitudinea persoanelor care depun jurământul și care include notari, avocați, procurori, miniștri, președinți de țară, judecători, polițiști, medici, militari etc., nu vom observa niciun cadru didactic (pedagog), deoarece legea nu condiționează sub nicio formă obținerea statutului de cadru didactic cu necesitatea depunerii jurământului.

În literatura pedagogică de specialitate s-au exprimat opinii, inclusiv în formă imperativă, privind necesitatea depunerii jurământului și de către cadrele didactice: educatori, învățători, profesori etc.<sup>2</sup> În acest sens, prof. univ. Virgil Mândăcanu menționează, printre altele, și faptul că „analiza structurii deontologiei pedagogice permite a purcede la trasarea liniilor generale ale unui proiect al codului deontologic la *jurământul și secretul profesional*...”<sup>3</sup> Deși nu susținem opinia citată privind obligativitatea depunerii jurământului de către cadrele didactice (pedagogi), pentru corectitudinea unei cercetări științifice adecvate, menționăm că nu este unica opinie *pro*, exprimată și susținută mai mult sau mai puțin argumentat. În acest sens, opinia dată are și un anumit suport istoric în materie. Astfel, potrivit *Legii României pentru numirea profesorilor la gimnazii, licee și școli profesionale din 17 martie 1879*, profesorii titulari ai respectivelor instituții de învățământ, anterior intrării în exercițiul funcției de profesor, trebuia să depună jurământul, cunoscut drept *jurământul profesorului*. Un astfel de jurământ a fost depus și de către poetul Mihai Eminescu, după ce i s-a comunicat, în data de 6 octombrie 1884, numirea în postul de profesor la Școala Publică Comercială din Iași, printr-un act al respectivului ministru de atunci în domeniul învățământului. Fără a ne asuma răspunderea asupra faptului cum ar putea fi privit la ziua de astăzi textul jurământului respectiv de către cititorii revistei, ne vom permite totuși transcrierea acestuia: „*Jur, în numele lui Dumnezeu, și declar pe onoarea și conștiința mea credință și supunere Maiestății Sale Regelui României, Carol I, și Constituției țării de a îndeplini cu sfințenie toate datoriile ce-mi impune funcția mea; de a aplica legile și regulamentele școlare precum și toate celelalte legi și regulamente ale țării; de a mă conforma întru toate și pentru toți, atât în litera, cât și în spiritul lor, de a lucra din toate puterile mele și în cuget curat, pentru a da școlărilor mei o creștere în principiile de muncă onestă, de supunere absolută la legile țării, de respect către autorități, de iubire și devotament nețărmurit pentru țară, de iubire către toți concetățenii lor fără deosebire; de a nu lăsa ca spiritul copiilor să fie infestat și de a dezrădăcina dintr-însul*

---

<sup>2</sup> A se vedea, în acest sens, opinia exprimată și susținută de către prof. univ. dr. hab. Virgil Mândăcanu, în Mândăcanu, Virgil, *Etica pedagogică praxiologică*, Ch., Pontos, 2010, p. 244-245; Mândăcanu, Virgil, *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Ch., Lyceum, 1997, p. 83-84.

<sup>3</sup> Mândăcanu, Virgil, *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Ch., Lyceum, 1997, p. 83.



*sentimentele de ură, de invidie, de cupiditate, și de nesupunere la legile țării, la principiile morale. Așa să-mi ajute Dumnezeu”.*<sup>4</sup>

Opinia noastră sceptică referitor la obligativitatea depunerii jurământului de către cadrele didactice are, considerăm, mai mulți piloni, dintre care îi vom menționa doar pe cei mai importanți. Astfel, potrivit datelor oficiale publice, lista categoriilor de persoane care sunt obligate prin lege să depună jurământul la accederea într-o anumită funcție este, începând cu anii de după declararea independenței Republicii Moldova, în continuă și constantă creștere, producându-se, în felul acesta, și o creștere exagerată a numărului de persoane legate prin jurământ legal public. Acest fapt a dus, în mod inevitabil, la devalorizarea actului extrem de important al depunerii jurământului de către o persoană.<sup>5</sup> Vom fi sceptici dacă vom crede că includerea în lista respectivă a cadrelor didactice va duce la creșterea prestigiului profesiei de pedagog și, respectiv, la creșterea calității actului educațional în urma prestării muncii de către un pedagog care a depus jurământul, în comparație cu unul care nu a depus jurământul în cauză.

Un alt pilon al opiniei noastre contra obligativității depunerii jurământului de către cadrele didactice constă în faptul că, potrivit rezultatelor furnizate de diferite barometre ale opiniei publice, majoritatea persoanelor obligate prin lege să depună jurământul fac parte din categoria grupurilor profesionale cu un grad de credibilitate foarte scăzută în ochii societății, iar încrederea față de acestea este, din nefericire, în continuă diminuare. Astfel, este foarte puțin probabil că prestigiul cadrului didactic în ochii societății și gradul de încredere față de acesta se va ameliora dacă acesta va fi obligat să depună jurământul.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> <http://www.curierulnational.ro/Actualitate/2009-01-05/Porti+spre+cunoastere+--modele+si+amintiri>.

<sup>5</sup> Obligativitatea depunerii jurământului în Republica Moldova este reglementată prin intermediul a peste 25 de acte normative de diferit nivel: Constituție, legi, hotărâri ale Parlamentului, decrete ale Președintelui, acte ale Guvernului etc. Pentru detalii, a se consulta pagina web oficială a Ministerului Justiției, unde se publică actele normative adoptate de către autoritățile puterii publice și executive ale statului: [www.lex.justice.md](http://www.lex.justice.md).

<sup>6</sup> Pentru argumente suplimentare, în acest sens, recomandăm consultarea rezultatelor barometrelor opiniei publice, realizate de către diferite instituții de analize și investigații sociologice. Drept exemplu menționăm că, potrivit datelor furnizate de către Centrul de Analize și Investigații Sociologice, Politologice și Psihologice „CIVIS”, în urma barometrului opiniei publice din mai 2010 (<http://www.ipp.md/libview.php?l=ro&idc=156&id=552&parent=0>), gradul de neîncredere a populației în organele de justiție (judecătoria, procuratură etc.) din Republica Moldova era de 68%.

Și al treilea argument (dar nu și ultimul, deoarece se poate continua și cu alte, suficiente argumente): există riscul, deși nu putem afirma că este unul major, că o categorie de persoane vor refuza, din motive de libertate a conștiinței, garantate constituțional, să depună jurământul.<sup>7</sup> Refuzul respectiv ar echivala implicit obligativitatea în cauză cu interdicția de a exercita profesia de pedagog; profesie care totuși nu este una de natura funcției publice, făcând parte din așa-zisa categorie a profesiilor de natură privată, în sensul că poate fi exercitată de către orice persoană cu studii, calificări și calități morale adecvate, indiferent de domeniul public sau privat, obligațiile și drepturile cele mai importante ale acesteia rămânând a fi aceleași, vechi de când există actul educațional ca atare: grija pentru educația generației de mâine.

### **Jurământul – angajament public și ofrandă adusă țării (poporului, statutului) în calitate de destinatar**

După cum am menționat deja, jurământul, în calitate de act social public, nu se autolimitează la formalitatea exprimării unui conținut prestabilit de către persoana care-l depune, ci reprezintă mai mult decât se poate observa cu ochiul liber. Una dintre fațetele mai puțin vizibile ale acestuia, ascunsă în ritualul depunerii jurământului, constă în ofranda adusă de către persoana care depune jurământul ca semn de devotament față de destinatarul jurământului în cauză. Ofranda respectivă este uneori nelimitată, în sensul că se admite chiar și posibilitatea morții persoanei, ca jertfă supremă. În mod obligatoriu, ofranda respectivă are un destinatar, care este menționat direct sau implicit în formula jurământului. Cel mai adesea destinatarul respectiv al ofrandei aduse prin intermediul jurământului este țara, poporul sau statul, dar nu se limitează doar la acești subiecți; poate fi prima persoană a țării (în special se referă la cazurile statelor conduse de către monarhi) sau poate avea mai mulți destinatari concomitenți.

În cazul supus discuțiilor, cel al acceptării sau inacceptării depunerii jurământului de către un cadru didactic, s-a propus de către unul și același autor cel puțin un model de jurământ complet (2010)<sup>8</sup>, dar și un model de început de jurământ (1997).<sup>9</sup> Pentru o comparație adecvată, vom apela direct la sursele respective, potrivit

---

<sup>7</sup>Potrivit prevederilor art. 31 și 32 din Constituția Republicii Moldova, libertatea conștiinței, precum și a gândirii, le este garantată tuturor cetățenilor.

<sup>8</sup>Mândăcanu, Virgil, *Etica pedagogică praxiologică*, Ch., Pontos, 2010, p. 244.

<sup>9</sup>Mândăcanu, Virgil, *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*, Ch., Lyceum, 1997, p. 83.

căroră un jurământ al cadrului didactic ar avea următoarea formulă de conținut introductiv: „*Eu, educatorul secolului al XXI-lea, conștient de marea mea misiune în fața lui Dumnezeu, a poporului și a întregii societăți, jur ca...*”(1997), iar potrivit modelului recent publicat ar avea următoarea formulă introductivă: „*Eu, educator al tinerei generații de azi și de mâine, mă declar responsabil pentru faptul ca elevii să fie educați cu iubire divină și omenească, ca viața lor să fie în harul lui Dumnezeu, ca descoperirea lumii, descoperirea de sine și cunoașterea Divinității să le permită a-și iubi și a-și respecta legile statului, tradițiile și cultura poporului, ajutându-i să devină creatori de bunuri și apărători ai adevărului și libertății...*”(2010). Pentru comparație, expunem aici și formula introductivă a jurământului profesorului din anul 1879, citat deja de către noi: „*Jur, în numele lui Dumnezeu, și declar pe onoarea și conștiința mea credință și supunere Maiestății Sale Regelui României, Carol I, și Constituției țării de a îndeplini cu sfințenie toate datoriile ce-mi impune funcția mea...*” Este sesizabilă, în opinia noastră, atât diferența dintre formula inițială și cea ulterioară a jurământului propus de către prof. univ. Mândăcanu Virgil, dar și față de formula respectivă a conținutului introductiv al jurământului din anul 1879. În cazul formulei din 1997, destinatarul este multiplu și se manifestă în persoana lui Dumnezeu, a poporului și a întregii societăți (sic!); în cazul formulei din anul 2010 destinatarul este insesizabil, iar în cazul jurământului profesorului din anul 1879 destinatarul ofrandei aduse prin intermediul jurământului era regele țării și constituția, în calitate de act suprem al statului, deci putem afirma cu certitudine că este vorba iarăși despre pluralitatea destinatarilor jurământului.

Orice jurământ este, obligatoriu, un act care se manifestă printr-un angajament solemn. Solemnitatea angajamentului expus prin intermediul jurământului este specifică oricărui jurământ – un jurământ lipsit de solemnitatea angajamentului riscă să se transforme într-o farsă și devine grotesc. Un astfel de jurământ ar fi, drept exemplu, cel conținut în formula «*Jur să nu dăunez*», conținută în Concepția politicii de cadre juridice, adoptate prin Hotărârea Guvernului nr. 1385 din 30.10.2002, prin care se propune, citez: „Ar fi binevenit ca, indiferent de locul de muncă, fiecare jurist, la fel ca și medicul, să depună un jurământ, a cărui esență ar fi: "Jur să nu dăunez!"»<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 149 din 07.11.2002.

Formula completă a jurământului propus de către prof. univ. Virgil Mândăcanu pentru a fi depus de către cadrele didactice conține un astfel de angajament solemn, elementele căruia, în cea mai mare parte, le considerăm a fi adecvate rolului cadrului didactic în procesul educațional. Totodată însă, unele conținuturi sunt, în opinia noastră, pur și simplu irealizabile. Astfel, angajamentul gen „*mă voi pătrunde de optimism pedagogic*” face parte din categoria acestora, deoarece optimismul, la fel ca și pesimismul, ține, în cadrul procesului activității didactice, de aspectele psihopedagogice; acesta presupune existența anumitor stări de spirit de ordin nativ, cunoscute drept stări temperamentale, care foarte greu pot fi supuse schimbărilor.

O altă formulă de angajament, de asemenea irealizabilă în practică, constă în angajamentul gen „*voi respecta normele estetice*”. Esteticul ține de valori asupra cărora nu pot fi aplicate anumite norme prestabilite; este foarte posibil ca ceea ce astăzi se consideră a fi normă estetică să fie considerat absolut inestetic mâine sau viceversa; esteticul nu poate fi, sub nicio formă, normativ. În acest context, așa cum s-a menționat în literatura de specialitate, definirea esteticului în context educativ se confruntă cu un șir de dificultăți, una dintre care este de ordin metodologic<sup>11</sup> și care provine din actul determinării valorilor estetice, care este influențat de subiectivitatea receptorilor, dar și a creatorilor de frumos.

#### **Elementele ritualice ale depunerii jurământului**

Deși se propun mai multe formule ale jurământului cadrului didactic, autorii acestora nu menționează nimic despre partea ritualică a actului social public de depunere a jurământului, fără de care acesta își pierde valoarea. Jurământul presupune mai mult, așa cum deja am menționat, decât partea formalizată și vizibilă a lucrurilor. Ca orice act solemn, și jurământul are componenta sa mistică ritualizată. În calitate de comportament ritualizat, unul dintre scopurile actului de depunere a jurământului constă în transcendența sinelui egoist al omului și proiectarea lui într-o realitate mai vastă, deși insesizabilă cu ochiul liber și cu măsurătorii obișnuite utilizate în procedurile științifice.

În finalul acestui microstudiu, vom prezenta un fragment din excelenta lucrare „*De ce nu dispare Dumnezeu: știința creierului și biologia credinței*” de Andrew Newberg, Eugene D’Aquili și Vince Rause, care este, în concepția noastră, pe deplin aplicabil și în cazul actului de depunere a jurământului „...*Desigur, nu toate ritualurile sunt religioase. Viețile noastre sunt modelate de nenumărate activități și ceremonii ritualizate, de natură pur socială sau civică, inclusiv convențiile politice, inaugurările și încoronările, procedurile judiciare, tradițiile de sărbători, curtea făcută unei femei și chiar evenimentele sportive. Aceste ceremonii structurate este posibil să nu aibă conotații religioase, dar, ca toate ritualurile, conțin elemente de ritm și repetiție și doresc să definească individul ca parte a unui grup sau o cauză mai mare. Aceste rituri seculare ne arată ritualul într-o încarnare mai practică, ca*

---

<sup>11</sup> Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Ch., Litera, 2000, p. 109.

*mecanism pentru promovarea coeziunii sociale, încurajându-i pe indivizi să lase la o parte interesele personale și să se dedice unor interese mai largi ale binelui comun. Beneficiile sociale ale ritualului pot fi, de fapt, un motiv major pentru care comportamentul ritualizat s-a dezvoltat de la bun început”.*

### **Jocul didactic – formă de organizare și metodă eficientă**

#### **în realizarea sarcinilor didactice**

Zinaida Galben-Panciuc,

*LT „Gh. Asachi”, grad didactic superior;*

*lector superior la Institutul de Științe ale Educației*

#### **Summary**

*The didactic game is one of the most original activities that makes learning easier. No matter how difficult it is, any didactic issue can be settled through a game which combines the most accessible and attractive forms of learning for children. The instructive-educative sphere of a didactic game contains very large aspects. It refers to all the problems raised by the learning process. The role of the game in developing children`s speech, enriching the vocabulary and its rousing it, learning it correctly from the grammatical point of view and checking up the knowledge is incontestable.*

Școlii îi revine sarcina de a se ocupa de problema formării competențelor comunicative la copii, pentru a răspunde exigențelor vieții contemporane, precum și perspectivelor societății. Acestea se pot realiza adecvat prin stabilirea unor conținuturi adecvate, a unor strategii, forme eficiente și atractive de organizare a actului educațional. Pe lângă o gamă largă de materiale didactice, introducerea elementului de joc în sarcina didactică dinamizează acțiunea elevului prin intermediul motivațiilor ludice subordonate obiectivului activității de *predare – învățare – evaluare* într-o perspectivă pronunțat formativă. Orice sarcină didactică, în aparență chiar și insipidă, aridă, poate fi rezolvată prin joc, dacă acesta întrunește formele cele mai accesibile și atractive pentru copii. Sfera instructiv-educativă a jocului didactic e atotcuprinzătoare. Ea se referă, deopotrivă, la toate problemele pe care le ridică competența de dezvoltare a vorbirii la copil, îmbogățirea vocabularului și activizarea lui, însușirea corectă a acestuia, din punct de vedere gramatical, la verificarea și precizarea cunoștințelor. *Rolul și importanța jocului didactic* în clasele primare constă în faptul că acesta facilitează

procesul de asimilare, fixare, consolidare și evaluare a cunoștințelor, iar prin caracterul său formativ influențează pozitiv dezvoltarea personalității copilului. Învățând prin joc, copilul devine interesat de activitatea care se desfășoară, interpretează diverse roluri cerute de context. Jocurile didactice sunt mijloace sigure de activizare a întregului colectiv de elevi, dezvoltând și spiritul de echipă, de ajutor reciproc. Jucându-se, copiii reușesc să se integreze în climatul socioafectiv al mediului în care se desfășoară activitatea. Jocul dinamizează *gândirea, memoria, atenția, spiritul de observație, imaginația, creativitatea, cultivă abilități de muncă intelectuală, independentă*, oferindu-le astfel copiilor un randament sporit de învățare și oportunitatea de a participa activ la propria formare. Antrenați în jocul instructiv, copiii sunt capabili să depună eforturi mari pentru realizarea sarcinilor didactice. Prin caracterul viu și atractiv, jocul aduce varietate și o bună dispoziție funcțională, de destindere, ceea ce previne apariția monotoniei, plictiselii, oboselii, iar grație specificului euristic al jocului copilul își poate manifesta pe deplin *istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, toleranța, curajul*.

Pedagogia modernă îi conferă jocului nu doar o semnificație funcțională, ci și una de asimilare a realului în activitatea proprie a copilului, de reflectare și transformare a realității în plan imaginar. Din acest motiv, jocul a devenit una din principalele metode atractive și eficiente, lucru argumentat de psihologii ruși *L.S. Vâgotski, V.I. Leontiev, D.B. Elconin, A.V. Zaporozjeț ș.a. D.B. Elconin* a demonstrat experimental că jocul asigură dezvoltarea la copii a capacității de orientare în problemele și motivele activității umane. Din tezele cercetătorilor din republică, precum și ale celor din România (*S. Cemortan, L. Mocanu, L. Granaci, A. Lavrinescu, C. Popovici, H. Barbu*) am dedus că *viața spirituală a copilului are o valoare deplină numai când el se manifestă în planul relațiilor cu semenii prin diverse tipuri de jocuri, care, prin regulile și stările afective pe care le declanșează, oferă condiții prielnice educării copiilor și le îmbogățește experiența socială*.

Mai mulți pedagogi și psihologi notorii au pledat pentru introducerea unor elemente de joc în procesul instructiv-educativ nu numai la școlarii mici; anume epoca noastră este cea care a făcut din joc un adevărat instrument educativ didactic. *A juca și a învăța* sunt activități care se complinesc perfect. Prin joc, copilul învață mai ușor, direct să iubească, să fie înțelept, învață să trăiască nu numai pentru el, ci și pentru cei din jur. Și totul se petrece în mod plăcut, cu bucurie!

Studiul literaturii științifico-metodice întreprins relevă varietate și un areal bogat al recomandărilor ce vizează utilizarea jocului în practica educațională mai ales în învățământul preprimar și primar. În noile condiții ale modernizării procesului educațional, se impune reconsiderarea rolului caracteristicilor esențiale și al modalităților de utilizare a jocului în procesul educațional prin tendința de utilizare a jocului în scopul soluționării unor probleme lingvistice corecționale. Aplicat în activitățile de zi cu zi, crește considerabil interesul, motivația pentru studiu ale elevilor, îmbunătățindu-se astfel și rezultatele școlare. În situația consolidării și verificării cunoștințelor, jocul didactic are o eficiență formativă crescută: actualizarea, fixarea sau evaluarea cunoștințelor copiilor prin intermediul sarcinilor didactice se realizează diferit, în funcție de scopul activității, de forma pe care o îmbracă acțiunea jocului și de mijloacele utilizate. Pentru noile generații de elevi, utilizarea calculatorului în procesul de învățământ devine o necesitate, în condițiile dezvoltării accelerate a tehnologiilor informaționale. Chiar dacă putem vorbi despre posibilitatea unei înlocuiri parțiale a educației convenționale, odată cu evoluția sistemelor de învățământ asistat de calculator, acestea sunt considerate o completare a învățământului tradițional. Concepute cu miză pe interdisciplinaritate, softurile educaționale permit abordarea subiectelor din mai multe perspective. Sarcinile didactice sunt prezentate sub forma unor jocuri ce cuprind exerciții vizualizate într-o formă grafică atractivă, cu elemente de animație și sunet. Elementele de joc pe care softul le conține sunt provocatoare, declanșează curiozitatea, mențin atenția un timp mai îndelungat și dezvoltă fantezia copiilor, oferindu-le, în același timp, și o motivație intrinsecă, deosebit de importantă pentru îmbunătățirea performanțelor în activitățile cu conținut lingvistic sau literar.

Învățarea asistată de calculator este un factor de progres în activitatea didactică. Așa cum lumea contemporană reprezintă o permanentă și inedită provocare pentru educație, tehnologiile digitale trebuie să fie integrate pe deplin „în serviciul educației” la toate nivelurile sistemului școlar și sub orice formă.

Modalitățile de realizare a sarcinilor didactice cu formă ludică angajează mai multe criterii psihopedagogice de clasificare a jocurilor didactice (Cerghit, Ioan; Neacșu, Ioan, *Didactica...*): *după obiectivele prioritare, după conținutul instruirii, după forma de exprimare, după resursele folosite, după regulile instituite, după competențele psihologice stimulate* etc. După conținutul instruirii, cunoaștem: *jocuri*

*matematice, jocuri muzicale, jocuri literare/lingvistice, jocuri tehnologice, jocuri sportive, jocuri intelectuale, jocuri virtuale etc.*

Jocurile literare și lingvistice sunt concepute pentru formarea competențelor specifice ce vizează prioritar dezvoltarea comunicării orale și scrise la elevii de vârstă școlară mică. Acestea contribuie atât la formarea abilităților de comunicare prin fixarea, activarea vocabularului, utilizarea corectă a structurilor gramaticale, cât și la corectarea, perfecționarea, evaluarea acestora. Deseori, copiii transformă în joc episoadele din povești, se costumează, creează jocuri. Materialul lingvistic, spre deosebire de cel literar, se caracterizează printr-un grad înalt de abstractizare, ceea ce vine în contradicție cu gândirea concret-intuitivă a școlarului mic. Jocul vine să asigure armonia între aceste aspecte contradictorii, deblochează cel mai eficient energiile creatoare. În acest scop, învățătorul poate propune jocuri extrase din literatura de specialitate, dar și create de el însuși, de către copii sau în colaborare cu ei. Iată câteva denumiri care pot sugera crearea de jocuri: *Călătorie prin țara Cuvintelor, Trenul ortogramelor, Telefonul gândului, Moara cuvintelor, Invitația personajului (...), Gândurile unui cuvânt (...), Treptele cunoștințelor, Șapte cuvinte etc.* Așadar, jocurile didactice recomandate în perioada treptei primare de învățământ constituie *o excelentă școală a educației, a conduitei, a fanteziei și imaginației, a energiei.*

Problema identificării de noi metode și forme de depășire a procesului negativ de scădere a interesului și de stimulare a motivației pentru învățarea limbii materne rămâne a fi în continuare obiectul cercetărilor în domeniu. Prin acest demers, am urmărit câteva obiective: *1) relevarea noilor caracteristici ale jocului didactic; 2) reconsiderarea rolului jocului didactic în procesul instruirii; 3) elaborarea de modele de jocuri.* Pentru a realiza aceste obiective, este necesar să fie respectate anumite condiții:

- *să se antreneze pe deplin efortul propriu al elevului în găsirea soluțiilor;*
- *să se evite repetarea (supărătoare) a acelorași jocuri;*
- *să se asigure gradarea conform dificultăților;*
- *să se utilizeze într-o manieră echilibrată jocuri pentru activitățile individuale, pentru cele în perechi și în grup.*

Fiecare joc didactic trebuie să cuprindă următoarele laturi constitutive:



- *obiective operaționale, definite în termeni de comportament observabil și măsurabil;*
- *conținuturi, pentru evocarea cunoștințelor anterioare ale copiilor;*
- *sarcina didactică, sub forma unei probleme de gândire/recunoaștere/ghicire/comparație etc.;*
- *dotarea cu materialele necesare;*
- *regulile jocului să le arate copiilor cum să se joace, cum să rezolve problemele;*
- *acțiunea de joc propriu-zisă să cuprindă momente de așteptare, surprize, descoperire, ghicire, întrecere și să creeze stări emoționale care să întrețină interesul, să dea un colorit deosebit activității.*

Jocurile devin, de facto, o metodă eficientă de realizare a sarcinilor didactice în cazul unei bune organizări și al succesiunii implicate de logica cunoașterii, învățării și evaluării. În cazul în care formele de joc sunt adecvate, acestea satisfac nevoia de activitate a copilului, generată de dorințe, tendințe specifice acestuia. În acest mod, putem vorbi despre un învățământ centrat pe copil, care este considerat un deziderat al curriculumului modernizat în curs de implementare. Disciplina *Limba română* oferă un cadru propice pentru organizarea și desfășurarea diverselor forme de joc: *jocuri cu obiecte simbolice; jocuri constructive; jocuri de imitare/de rol; jocuri regizorale/dramatizări*. Prin intermediul acestora, copiilor li se creează posibilități de a formula predicții, de a indica verbal locul, timpul și personajele operei, de a raporta propriile fapte la cele ale personajelor și viceversa, de a compara două personaje, găsind similitudini, diferențe dintre acestea.

**În concluzie**, considerăm că, din punct de vedere didactic, este necesar să se asigure un echilibru între joc și muncă, între elementul distractiv și cel al efortului fizic și intelectual. Îmbinarea judicioasă a elementelor de joc cu cele de învățare constituie un mijloc important de pregătire și formare a elevului în școală. Pentru o desfășurare eficientă a jocului didactic, se impune respectarea unor exigențe metodologice:

- *asigurarea unui cadru propice în funcție de particularitățile jocului, de materialul didactic utilizat;*
- *crearea unei atmosfere favorabile pentru desfășurarea jocului: relaxantă, de bună dispoziție, favorabilă performanțelor;*
- *utilizarea materialelor didactice corespunzătoare subiectului, accesibile, atractive, estetice, sugestive;*

- prezentarea sarcinii, regulilor, elementelor de joc, etapelor de joc, îmbinarea elementelor de joc cu sarcinile didactice;
- activizarea tuturor elevilor;
- aprecierea modului și rezultatelor desfășurării jocului;
- conceperea altor variante de joc după realizarea cu succes a sarcinilor (se pot organiza jocuri didactice interdisciplinare, în care să se îmbine sarcini didactice din diferite domenii de cunoaștere).

În acest context, prezentăm câteva modele de jocuri didactice.

### Clasa I

#### Jocul: „Fluturașul mesager”

**Obiectivul:** Dezvoltarea capacității de aplicare corectă a normelor gramaticale.

**Conținutul:** Scrierea lui *m* înaintea literelor *b* și *p*

#### Sarcini didactice:

- Completați cu litera potrivită termenii scriși pe fluturaș.
- Depistați intrusul, motivându-vă opțiunea.
- Formulați mesajul fluturașului în baza acestor cuvinte.

**Reguli:** Fiecare elev va scrie litera potrivită în cuvintele de pe fluturaș. În timpul lucrului, se va menține liniștea, fiecare elev așteptându-și rândul.

**Dotarea:** fluturași, conform numărului de elevi din clasă (o foaie A4 pentru 4 fluturași), pe care sunt scrise cuvinte cu litera *m* (omisă) înaintea literelor *b* și *p*.

**Termeni-reper:** *împodobit, compunere, zâmbet, împăcat, combină, îmbrăcat, trâmbiță, îmbrățișat, competiție, îmbătat, improspătat, împădurit, împrietenit, îmbucurător, împărat, împiedicat, împlânzit, compară, împărțit, îmbărbătat, îmbibat, împușcat, companie, compot, computer, îmbunătățit, îmbunat.*

**Termeni-distractori** (câte unul pe fiecare fluturaș): *întâlnire, închidere, confort, control, andrea, condei, continent, Comrat, omletă, somnoros, semn.*

**Desfășurarea jocului:** Fluturașul va trece de la un copil la altul, aceștia completând termenii cu litera omisă. Apoi vor descoperi cuvântul-intrus.

Împreună, vor formula regula, enunțând-o. (*Înainte literelor b și p se scrie întotdeauna litera m.*)

**Sarcini complementare** (concurs):

- Exemplificați în scris, timp de 2 minute, cât mai multe cuvinte ortografiate cu *m* înaintea literelor *b* și *p*. Se stabilesc 5 elevi învingători.
- Care dintre cuvintele date au vreo legătură cu *fluturașul*: *împodobit*, *compunere*, *combină*, *competiție*, *împădurit*, *împrietenit*, *îmbucurător*? (Se vor aduce argumente, se vor alcătui enunțuri.)

**Sarcini emergente**

- Ce mai poate zbura? (pasărea, avionul, zmeul, gândul, Baba-Cloanța etc.)
- Ce s-ar întâmpla dacă fluturașul n-ar avea aripi?
- Cum ar fi lumea fără fluturași?
- Se dă informația: Fluturilor le este dată o viață foarte scurtă: unele specii trăiesc doar o zi. Ia atitudine față de dispariția fulgerătoare a fluturelui, interpretând pe rând rolurile unei persoane: *optimiste*, *realiste*, *exuberante*, *pesimiste*, *sceptice*.
- În ce mod este folosită imaginea fluturelui în alte domenii? (ca element decorativ la confecționarea hainelor, a jucăriilor pentru copii; ca accesoriu pentru bărbați (papionul); în fabricarea produselor culinare etc.)

**Jocul: „Roata misterioasă”**

**Obiective:**

1. Pronunțarea și scrierea corectă a cuvintelor ce conțin grupuri de litere
2. Alcătuirea propozițiilor utilizând cuvinte ce conțin grupurile de litere învățate.

**Conținutul:** Grupurile de litere *ce*, *ci*, *che*, *chi*; *ge*, *gi*, *ghe*, *ghi*

**Sarcini didactice:**

1. Rostiți corect cuvântul ce denumește obiectul din căsuța discului.
2. Despărțiți cuvântul în silabe, arătând locul grupului de litere.
3. Exemplificați încă 3-5 cuvinte cu acest grup de litere.

### **Reguli:**

1. Participă toți elevii.
2. Elevii vor răspunde conform culorii sau numărului scris pe frunzulițe, în scopul menținerii ordinii și disciplinei pe tot parcursul jocului.

### **Dotare:**

a) Din două discuri de carton egale, un ac scurt cu gămălie (pentru a prinde discurile) și o bucățiță de plută (pentru ac) se va asambla o roată mobilă. Unul dintre discuri se va segmenta, iar pe fiecare segment se va lipi ușor câte o imagine cu un obiect a cărui denumire conține unul din grupurile de litere învățate. Celălalt disc va avea un segment decupat, formând astfel o *ferestruică*. La rotire, o imagine va ajunge în această fereștrucă.

b) **Imagini-reper:** *cireșe, cercei, geamantan, covrigi, ochelari, chitară, gheară, ghirlandă.*

**Desfășurarea jocului:** Un elev mișcă roata și oprește la o imagine. Se îndeplinesc sarcinile propuse, dar alcătuite și de către învățător, elevi.

### **Sarcini complementare:**

- Stabiliți numărul de cuvinte în propoziția alcătuită.
- Îmbogățiți propoziția cu încă un cuvânt/două/trei.
- Răspundeți la întrebările:
  - a) Când se coc cireșele? Cum sunt cireșele?
  - b) Cine poartă cercei? De ce?
  - c) Ce este un *geamantan*?
  - d) Cum înțelegi expresia: *a se alege cu borta covrigului*?
  - e) Unde poți afla ochelarii bunicii când aceasta nu și-i găsește?
  - f) (Se așteaptă un răspuns-glumă ingenios de felul *Chiar pe nas!*)
  - g) Ce fel de instrument este chitara? Ce instrumente muzicale mai cunoști?  
La care ai dori să cânti?

h) Cine crezi că are cele mai mari gheare? Desenează-l.

**Sarcini emergente:**

- Găsește utilizări originale pentru: *cireșe, gheară, geamantan, covrigi.*
- Unește două obiecte pentru a obține altul nou, de exemplu: *chitara și ghirlanda.*

**Clasa a II-a**

**Jocul: „Cuvintele buclușe”**

**Obiectivul:** Ordonarea logică a cuvintelor în propoziție și a propozițiilor în text.

**Sarcini didactice:**

- a) Ordonezi cuvintele astfel încât să obțineți o comunicare.
- b) Restabiliți textul, dându-i un titlu potrivit.

**Reguli:** Se va lucra în echipă, apoi în plen. Fiecare elev va lua câte un cuvânt, astfel vor participa toți.

**Dotarea:** Se va alege un text nu prea mare, cu un număr de propoziții corespunzător numărului de echipe. În echipă, se va restabili ordinea cuvintelor în propoziție, apoi, frontal, se va restabili textul. În final, se va da un titlu potrivit, cu motivare.

**Text-reper:**

*E luna martie. Pe cer **apar** două unghiuri de cocori. Zboară împreună, unul lângă altul.*

- *Priviți! se miră Melcul, zboară litera M. Toți și-au țintit privirile spre cer.*

(După Arcadie Suceveanu)

**Desfășurarea jocului:**

Învățătoarea va începe activitatea cu lectura povestioarei „Cărticica cu bucluc”, despre niște *cuvinte buclușe*:

*Într-o zi, Ionuț, pornit să citească o carte de la bibliotecă, aude mare gălceavă, ce venea chiar din aceasta. Nu-i venea să-și creadă urechilor. Deschise în grabă cartea*

și făcu ochii mari. Pe foaie nu văzu decât un morman de cuvinte care se certau, aruncând vorbe grele unul asupra altuia. Cu mare greu, reuși să deslușească pricina buclucului. Toate vroiau să se posteze la începutul propozițiilor! Ba și mai rău! Unele se vedeau chiar în fruntea textului. Băiatul le calmă și le rugă să-l asculte. Când se instaură liniștea, Ionuț începu să citească cuvintele la întâmplare, unul după altul. Acestea îl ascultau nedumerite: Ce tot spune el acolo, că nu înțelege nimeni nimic. Dar băiatul se prefăcu că nu le aude, continuând să citească. Într-un sfârșit, unuia dintre cuvinte îi veni mintea la loc. Acum înțelese: Orice în lumea asta își are locul și rostul său. Își ogoi suratele, ajungând cu toate la concluzia că numai la locul lor sunt principale. De aceea, mândre și pline de importanță, porniră spre locurile lor.

Ionuț, răsuflând ușor, luă cartea în mâini și începu să citească cu zâmbetul pe buze.

#### **Sarcini complementare:**

- Schimbați cuvintele evidențiate în text cu termeni egali ca sens.
- Completați unele propoziții cu cuvinte care ar înfrumuseța sau completa comunicarea.
- Formulați o propoziție care să continue ideea textului.

#### **Sarcini emergente:**

- Găsiți asocieri pentru situația din poveste. (*Se pot întâmpla cazuri similare într-o familie, de ex., o ceartă între frați; la școală – între colegi, în timpul jocului cu alți copii etc.*)
- Discuție în baza subiectului „Valoarea lucrurilor”.

*Plan de discuție:*

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| 1. Valorează aerul ceva?                             | 5. Ai putea trăi fără corp?    |
| 2. Dar ploaia, cât valorează?                        | 6. Cât valorează mintea ta?... |
| 3. Ce s-ar întâmpla dacă s-ar certa aerul cu ploaia? | 7. Ce valoare are un om?       |
| 4. Ar putea trăi oamenii fără aer, fără ploaie?      | 8. Cât valorează o carte?      |

## Jocul „Bărcuța cu silabe”

**Obiectivul:** Divizarea cuvintelor în silabe ca pentru trecere dintr-un rând în altul

### Sarcini didactice:

- a) Stabiliți cuvintele divizate corect în silabe. Corectări erorile de divizare a cuvintelor rămase.
- b) Arătați toate posibilitățile de divizare ca pentru trecere dintr-un rând în altul a cuvintelor evidențiate.

### Reguli:

1. Un copil va fi desenat „bărcuță”.
2. „Bărcuța” va trece pe celălalt mal al râului doar copiii care au divizat corect cuvintele pe silabe.
3. Ceilalți vor fi trecuți și ei „peste râu” după corectarea erorilor și rezolvarea unei probleme similare suplimentare
4. Evaluarea o vor face tot copiii ghidați de către învățător.

**Dotarea:** Pe podea se vor trasa cu cretă două linii – „râul”. Cuvintele se vor scrie pe fișe, unele despărțite silabic corect, altele – intenționat greșit. Fiecărui elev îi va reveni câte un cuvânt.

**Cuvinte-reper:** *arici, școală, munte, luntre, umbră, aflare, exotic, dreptunghi, ploaie, plutește, laleaua, plini, codru, extraterestru, acrobat, fioros.* (Învățătorul poate aduce alte exemple potrivite subiectului lecției.)

**Desfășurarea jocului:** Fiecare elev va sustrage câte un cuvânt, stabilind dacă cuvântul ales este divizat corect în silabe. Dacă este greșit, corectează. Evaluându-se fiecare cuvânt în parte, „bărcuța” ia de mână elevii și-i trece de cealaltă parte a râului. În continuare, se examinează cuvintele divizate incorect. Elevii care au comis erori primesc alte cuvinte pentru divizare din partea colegilor sau a învățătorului.

### Sarcini complementare:

- Stabiliți sunetele marcate de *x* în cuvintele evidențiate.

- Consultați un dicționar, pentru a afla cel puțin două sensuri ale cuvântului *a pluti*.
- Cum înțelegeți expresia *a se face luntre și punte*?

#### **Sarcini emergente:**

- Numiți mijloace de transport maritime.
- Desenați mijlocul de transport preferat.

#### **Bibliografie**

1. Chateau, J., *Copilul și jocul*, E.D.P., București, 1973.
2. Șchiopu, U., *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, E.D.P., București, 1970.
3. Claparède, E., *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
4. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972.

#### **Assessment and Evaluation of Learning**

Veronica Baltag,

*lector , Catedra de limbă engleză , UPS „Ion Cteangă”*

*Articolul dat își propune să abordeze problematica pe care o generează realizarea proceselor de evaluare îndreptate asupra rezultatelor studenților/elevilor și, prin urmare, principalele funcții și implicații pe care acestea le au în contextul actului didactic. Obiectivele și conținutul sugerează comportamentele ce urmează să fie dezvoltate la cei instruiți, dar și modul adecvat de evaluare a efectelor produse.*

*Evaluarea este o componentă esențială a activității de învățământ în general, a procesului didactic în special. O limbă străină se referă la disciplinele care necesită o evaluare minuțioasă sistematică a cunoștințelor studenților.*

English has now acquired the title of the world's leading "global language" [ 1, p 8 ].

A foreign language refers to those subjects which require careful systematic checking of the pupils' (students') knowledge. Assessment is typically used to describe processes to



examine or measure student learning that results from academic programs. Assessment is an ongoing process aimed at improving student learning, more so than evaluation, which is usually a final (or summative) result. Improving learning from assessment sometimes occurs immediately in classrooms or later because of changes for future students. However, these terms are often used interchangeably and so it is important to be aware of the larger context of the discussion at hand. Checking the pupils' progress properly and systematically organized gives the teacher the opportunity to have a clear idea how each of his (her) pupils learns, studies, works. While analyzing the results of the control of the pupils' knowledge the teacher sees the drawbacks both in methods and devices of teaching and in the progress of every pupil and in this way the teacher can improve his work in future. Systematical checking of the pupils' knowledge is of great importance. The pupils become accustomed to the systematic work at their English. This insures favorable conditions for a good mastering of the language.

The check on the pupils' knowledge takes place not only during questioning, or when we have tests, quizzes, but while consolidating the new material and sometimes during its presentation. Recording the pupils' knowledge and progress may be:

a) regular at every lesson;

b) concluding, when a theme, a topic, a section, a part of the material has been covered or at the end of the school quarter a half year or the school year.

Regular recording of the pupils' knowledge is one of the most important elements of the whole system of checking and recording of the pupils' progress. The teacher keeps a record of his pupils or students' progress by means of questioning or quiz, according to Cohen A. [ 2, p.105 ]. Oral quiz is of great importance in teaching English and it should be mentioned that the achievements in mastering the subject must depend to a certain extent on how the quiz is organized. In order to organize regular recording and checking the pupils' progress correctly it is necessary to base this work on the analysis of the progress of attention [3, p. 231 ]. Modern psychology determines attention as a psychic activity connected with its direction to and concentration on a certain object or action. Attention by its nature may be: primary (involuntary) and secondary attention should be developed because it gives an opportunity to strive for lasting practical knowledge of the language. That is why the teacher must have a clear idea what can attract the pupils' attention in teaching.

The pupils' attention in teaching a foreign language may be drawn and held by those facts and phenomena which are directly connected with their needs and interests,

with their inclination and outlook. Their previous experience also influences the pupils' attention. Therefore when a new material is introduced it must be connected with that already assimilated. Under this condition it is easier to draw the pupils' attention. Thus such Principles of Foreign Language Teaching as consecutiveness, systematicness, continuity and succession should be respected.

The span of attention is connected with a person's desire to fulfill his work to comprehend its meaning, taking into account not an immediate objective. Learning a foreign language the pupil wants to read and speak that language. His interest to the language induces and motivates the pupil to be attentive during the class-hour and while preparing his home work, assignment or task. All these factors must be taken into consideration when a quiz, test control is organized. Besides, successful questioning the pupils depends on a number of pedagogical and didactic requirements which must be strictly followed. Many methodologists distinguish such requirements as:

1. Oral quiz, control or test cover all the skills, habits and aspects of knowledge;
2. Oral testing must be conducted in a definite sequence and in accordance with a plan previously worked out, which ensures systematic assimilation of knowledge and gradual development of skills and habits. That means that general principles of didactics must be respected as. Systematicness, continuity succession:
3. Oral control must consolidate the material studied, learnt and covered as to prepare the pupils (students) for future understanding and assimilation of the one; this being in accordance with such principles of didactics as durability and accessibility:
4. Methods and devices applied by the teacher while questioning the pupils must vary as it is known that monotonous work makes the pupils to be tired and the flagging of attention occurs, the attention becomes dispersed: this being the principle of activeness in teaching English.
5. The questions must be asked in the way attracting the pupils "attention, in this context the principles for accessibility and individualization should be respected"
6. The quiz should be conducted in the way every student to take part in the work done during the class hour, making them be more active.

While questioning the class the teacher keeps a record on the one hand of the pupils' knowledge on grammar, vocabulary, phonetics and rules of reading and habits in understanding speaking, reading and writing. Of course different methods and devices are applied by the teacher for questioning the class depending on the grade, stage,

material. Regular recording may be oral or written, besides it may be: questioning the class, individual questioning , mixed questioning.

Questioning the class:

Questioning the class when all the pupils of the class are asked has positive and negative points, has its merits and demerits:

1. It allows the teacher to stimulate the pupils to work hard at the lesson:
2. It discloses the shortcomings of some pupils who are not prepared for the lesson;
3. It mobilizes the pupils' attention , makes the pupils or students be more responsible for the work done;
4. Due to questioning the class the teacher can give many marks to the pupils at the end of class.
5. It stimulates the pupils "Thinking because while conducting the questioning the teacher can easily hold the attention of the class as he asks questions which follow one after another.
6. Questioning the class stimulates the pupils' interest to the subject as they apply their knowledge to practical needs, they hear English spoken and understand it, they speak the language.
7. Questioning the class, being one of the inseparable parts of the lesson , combined with individual questioning helps the teacher check up thoroughly the practical knowledge of each pupil or student.
8. Questioning the class the teacher can check up the pupils" practical knowledge of the language, how his students understand spoken English, how they read and understand texts.

Questioning the class gives the teacher the opportunity to have a clear idea of the pupils' success in learning and studying English. The well known methodologist Galina Rogov says: "Analyzing the results of testing, the teacher will see his shortcomings both in methods and techniques applied and in the progress of each pupil. It allows him to improve his own work".

Individual and Mixed questioning:

Individual questioning allows the teacher to test the pupils' knowledge. It is more advantageous than one questioning the class.

Individual questioning may be complete and incomplete. Complete questioning occurs when he teacher wants to evaluate the pupils" knowledge or progress in oral speech

both understanding and speaking his skills and habits in carrying on a short conversation on a topic or theme covered using the words, grammar forms and structures the pupils have learnt both in reading a text or in writing the past material.

Incomplete questioning occurs when the teacher evaluates pupils' or a students' progress in oral speech only, or in reading and understanding a text or his habits and skills in writing.

When complete individual; questioning is conducted the teacher sees the pupils' progress much better and more thoroughly. When incomplete individual questioning is conducted the teacher can not see how his pupils or students master the language both oral and written that is speaking, writing and reading.

Incomplete individual questioning is more advantageous as the teacher does not pay much attention to the pupil who is called, his pupils have many marks. The mark stimulates the pupils or students to work as hard as possible at their English. Individual questioning is usually conducted orally.

Mixed questioning is a combination of both individual questioning and questioning the class, the individual questioning as a principal component of mixed questioning being as it was mentioned complete and incomplete.

Mixed questioning is conducted in the following way.: the pupil is called but he does not answer all the questions, some of them being answered by the rest of the pupils. The pupil is asked not only by the teacher but by the pupils of the class as well. They may ask him questions or the new words, speech patterns.

Mixed questioning gives the opportunity to stimulate the pupils to work at the lesson and evaluate the progress of some pupils or of all pupils in general the teacher must be like a good conductor conducting the orchestra. The teacher must show due attention to each pupil of the class. Success in teaching depends to a great extent on the teachers' skill to conduct questioning in particular and to give a lesson. I consider that it is quite wrong when we, teachers, check up the pupils' knowledge of vocabulary, grammar, phonetics only and give marks for such knowledge separately. It is not correct when teachers call on the students and ask them the new words only as isolated elements of the language or a grammar rule. Checking the students' knowledge of vocabulary of grammar etc., as no speech is possible without the knowledge of vocabulary, phonetics, grammar. It is known and it is proved by our practice that when the teacher presents some new material and consolidate it the teacher must call on bright and advanced students first to pronounce the sounds, the words, the sentence he wants

them to assimilate, after that he calls on average students and ask them to repeat, read or write. In conducting the questioning it is advisable to take the inverted order. It is better to begin with asking backward students as far as oral speech habit is concerned.

1) There are a lot of methods and devices which depend on the grade, students and the material the teacher presents to his listeners, in other words checking depends on many circumstances which should be taken into consideration individually to every student:

2) A foreign language should be learnt from the point of view of a system inseparably.

#### **References:**

1. Crystal, D. *English as a global language*. 2<sup>nd</sup> ed. 2003.
2. Cohen, A. *Testing language ability in the classroom*. Rowley, Mass Newbury House, 1980.
3. Diane E. Papalia, Sally Wendkos, Olds Ruth, Duskin Feldman. – 8<sup>th</sup> ed. *Human development*, 1998.
4. Angelo, T., and Cross. K. *Classroom assessment technique*. San Francisco: Jossey – Bass, 1993.

**Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности  
студентов на принципах здоровьесохраняющей технологии**

Туркот Т.И., Южноукраинский  
региональный институт последипломного  
образования педагогических кадров  
(г. Херсон, Украина),  
Осадчук И.В., Херсонский  
государственный  
аграрный университет  
(г. Херсон, Украина)

**Summary**

*Acest articol tratează problema organizării lucrului individual al studenților în Universitatea Agrară din Herson. Lucrul individual al studenților este considerat un element important în sistemul de învățământ, care facilitează formarea cunoștințelor și aptitudinile profesionale; dezvoltarea gândirii intelectuale și culturale; educarea calităților personale (de exemplu, încrederea în propriile forțe și perseverența). Acestea duc la formarea personalității studentului. Pregătirea studenților pentru studiul individual trebuie să conțină motivație și organizare. Funcția profesorului, în procesul studiului individual, nu este de verificator, ci de consultant, de manager care le ajută studenților la rezolvarea problemelor cu care se confruntă aceștia. Un lucru important în organizarea eficientă a studiului individual este acordarea unei atenții majore necesităților individuale ale fiecărui student în parte, fapt care poate deveni un factor de valoare în dezvoltarea multilaterală a personalității viitorului specialist.*

Научно-технический прогресс, ускорение темпов жизни современного общества, информационные потоки оказывают серьезное воздействие на самочувствие человека. Систематические учебные перегрузки и, как их следствие, состояния постоянного физического и психического напряжения становятся, к сожалению, нормой жизни современного школьника и студента.

Исследования в области профессиональной педагогики и психологии [6], педагогики высшей школы [2, с. 91-99], наши лонгитюдные наблюдения позволяют констатировать, что в процессе обучения в высшем учебном заведении студенты часто находятся в стрессовых состояниях – состояниях психофизиологического перенапряжения, которые возникают при действии эмоционально отрицательных и экстремальных факторов [1, 4, 6, 7]. Эти напряженные состояния можно охарактеризовать как явления информационного, эмоционального и коммуникативного стрессов, которые имеют разные причины возникновения, но общие отрицательные психологические следствия, в частности: ухудшение здоровья, психологическое выгорание, потеря молодым человеком интереса к обучению и будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим, целью статьи определено освещение опыта организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов с учетом требований здоровьесохраняющей технологии. При разработке системы руководства самостоятельной работой студентов (СРС) нами была творчески осмыслена и адаптирована к особенностям аграрного ВУЗа система квалиметрии студента, предложенная В.М. Дорофеевым, С.М. Петрушовим, Л.В. Шевцовим [3], что позволило преподавателям кафедры менеджмента организаций Херсонского государственного аграрного университета (Украина) получать данные о потенциальных учебных возможностях студентов, информацию об уровне развития и структуре их интеллекта, использовать полученный массив информации для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов на основе здоровьесохраняющего подхода. При этом самостоятельная работа считается важным элементом в структуре здоровьесохраняющей образовательной системы и рассматривается как средство:

- а) формирования профессиональных знаний и умений;
- б) развития интеллектуальных умений, элементов умственной культуры;

в) воспитания личностных качеств (активности, уверенности в своих силах, адекватной самооценки, коммуникативной культуры, целеустремленности и т.п.), которые в комплексе направлены на формирование личности с высоким уровнем стрессоустойчивости и способности к творческой жизнедеятельности в условиях

конкуренции, рыночной экономики, лавиноподобного возрастания объемов информации.

Подчеркнём, что подготовка студентов к самостоятельной работе, ее организация и руководство ею на основе здоровьесохраняющего подхода должны интегрировать в себе три блока: мотивационный, технологический и организационный.

Важнейшей функцией мотивационного блока, по мнению Ю.И. Палехи, В.И. Герасимчука и О.М. Шияна, является „целенаправленное формирование преподавателем у студентов понимания значимости самостоятельной работы для овладения всей системой знаний по определенной дисциплине и наличия связи выполнения ими той или иной работы с будущей практической деятельностью. Важно вдохновить студентов на восприятие, закрепление, проверку и развитие знаний по дисциплине и помочь им осознать содержание японского принципа обучения: „Делай правильно с первого раза” [5, с. 24] .

Умение самостоятельно учиться – настоящее искусство, но и умение помочь другому учиться самостоятельно есть не меньшим искусством. В связи с этим подчеркнем, что функции преподавателя с точки зрения потребности защиты студента от психотравмирующих факторов существенно расширяются. Он начинает, кроме традиционных – образовательной и контролирующей функций – , выполнять роли диагноста, консультанта, мотиватора, поставщика и аналитика информации, менеджера, который помогает в решении проблем, с которыми встречается студент в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Каждый этап СРС должен быть полноценно обеспечен информационно (первоисточниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями, INTERNET-ресурсами и т.п.). Однако, по нашему мнению, чрезмерное количество рекомендованной литературы приносит не пользу, а вред. Ведь студенты, ощутив себя перегруженными через неумение определить, что в рекомендованной литературе есть наиболее важным для усвоения конкретной темы, могут потерять интерес к самостоятельной работе или ориентироваться на формальное ее выполнение. Кроме того, общеизвестным есть выражение древнегреческого философа Гераклита: „Многознание не является мудростью”.



В основе технологического блока, по нашему мнению, кроме задачи научить студентов умело пользоваться информационными источниками, выбирать то, что в наибольшей степени отвечает конкретной теме, лежит еще одна не менее, а возможно и более важная задача: объяснить студентам, как рационально распределять собственные силы, как правильно использовать собственные личностные качества. С целью качественного выполнения первой из названных задач, преподаватель должен ненавязчиво обратить внимание студента на наиболее значимые, проблемные аспекты материала, предлагаемого для самостоятельного изучения. Важным здесь может быть предостережение от чрезмерного увлечения информацией, которая хоть и касается каким-то образом данной темы, но направлена, в основном, на освещение другого вопроса. Педагогу следует помнить, что 20% программного материала – это информация, которая где-то, в какой-то близкой, но предметно другой дисциплине, повторяется. Качество выполнения второй задачи зависит от умения преподавателя использовать знание индивидуальных психологических особенностей студента при конструировании содержания и методов самостоятельной работы, которые должны быть ориентированы как на усвоение профессиональных знаний, так и на развитие когнитивной, регулятивной и коммуникативной сфер личности студента.

С позиций здоровьесохраняющего подхода к самостоятельной работе важно использовать также технологические основы ее организации, которые бы максимально содействовали активизации познавательной деятельности студентов. Мы считаем, что при конструировании этой технологии следует учитывать такие обстоятельства:

1. Несмотря на вариации количественных соотношений, цель преподавания каждой учебной дисциплины сводится к тому, чтобы на оптимальном объёме теоретических знаний предоставить студентам более широкое поле самостоятельности для использования их на практике.

2. Важным условием эффективности организации самостоятельной работы есть предоставление специального времени для её выполнения, поскольку обучение, как и любая деятельность, имеет объективную меру — реальный бюджет времени. При этом следует обеспечить студентам возможность выбирать индивидуальный темп самостоятельной работы,

учитывая, что время, нужное для индивидуального усвоения темы, большей частью, имеет тенденцию к корреляции с интеллектуальным потенциалом студента. Желательно предоставлять студентам свободу действий, в частности, следует учитывать, что обучение может проходить в удобное для каждого студента время и в оптимальных для него условиях (в учебной аудитории ВУЗа, в библиотеке, дома и т.п.).

3. Детально планируя самостоятельную работу студентов, администрация ВУЗа и преподаватель обязаны создать дидактические условия для ее выполнения (обеспечить учебниками, методическими рекомендациями, письменными или устными инструкциями и т.п.).

4. Самостоятельность действий студента зависит прежде всего от доверия к нему со стороны преподавателя.

5. Преподаватель должен принимать во внимание, что самостоятельное обучение, как и обучение вообще, осуществляется поэтапно:

I-й этап – усвоение учебного материала;

II-й этап – применение на практике (в стандартных ситуациях);

III-й этап – творческое применение приобретенных знаний и умений.

6. При подготовке системы самостоятельных задач для студентов преподавателю необходимо предусматривать определенный, очерченный учебной программой, минимум и разумный максимум учебной информации, предусмотренный для усвоения студентами. То есть, преподаватель должен, помня слова великого Й.С. Баха: „Никто не знает силы своего ума, пока его не проверит”, правильно определить объём и содержание учебных задач и уровень их сложности. Этот уровень должен иметь границы, определенные учебной программой. По желанию, студент может выполнять дополнительные задачи повышенного уровня сложности, упражнения на углубление знаний, творческие индивидуальные задания и др. При этом следует рекомендовать студентам не забывать правило: „Слушая – забываю, записывая – запоминаю, действуя – понимаю”.

7. Для большей эффективности самостоятельной работы студентов нужна систематическая обратная связь, которая выступает как в форме самоконтроля,

так и предусматривает контроль со стороны преподавателя. Внешняя обратная связь, которая осуществляется преподавателем, есть общеизвестным компонентом руководства самостоятельной работой студентов. В то же время, путем самоконтроля, осуществляемого на основе, к примеру, теста, студент не только проверяет, насколько им усвоен учебный материал, но и формирует привычки самооценки и самокоррекции своей деятельности. Такой подход снижает риск стрессовой ситуации, которая возможна во время традиционной проверки знаний.

8. Непреложным фактом есть то, что оптимальное руководство познавательной деятельностью студентов в целостном педагогическом процессе должно быть в высочайшей мере индивидуализированным. Поэтому учет индивидуальных отличий студентов может быть катализатором усовершенствования самостоятельного обучения. Принцип индивидуализации в обучении предусматривает: переход к изучению нового материала только после качественного усвоения предшествующего; индивидуальный темп обработки материала; использование письменных источников знаний, которым предоставляется преимущество; привлечение более подготовленных студентов как консультантов (тьюторов); использование лекций с целью мотивации самостоятельной познавательной деятельности и вооружения студентов методологией познания и т.п.

9. Для правильной организации самостоятельной работы большое значение имеет деятельностный подход к учебным заданиям. Например, использование заданий, которые в интересной для студентов форме будут принуждать их задумываться над значением конкретной дисциплины в профессиональной деятельности или в личной жизни.

10. Разрабатывая разные виды учебных заданий, надо уметь обращаться к личности и самостоятельности студента, осуществлять соответствующую мотивацию и стимулирование к выполнению задания.

В завершение, ещё раз подчеркнём, что неотъемлемым требованием к эффективной организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в здоровьесохраняющей образовательной системе является обеспечение индивидуального подхода: оптимальный учет индивидуальных

особенностей студентов в процессе самостоятельной работы может стать положительным фактором усовершенствования её результатов и залогом всестороннего развития личности будущего специалиста на основах обеспечения его физического, психического и духовного здоровья.

### Литература

---

1. Аксьонова, О.В., *Методика викладання економіки: Навч. Посібник*, К.: КНЕУ, 1998, 280 с., Укр.
2. Вітвицька, С.С., *Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури*, К.: Центр навчальної літератури, 2003, 316 с., Укр.
3. Дорофеев, В.М., Петрушов, С.М., Шевцов, Л.М., *Використання кваліметрії студентів для управління навчальним процесом*//Матеріали міжнародної наукової конференції „Стратегічні напрями розвитку вищої освіти в Україні, Київ – Судак, 2003, с. 44-53, Укр.
4. Михасенок, Н.И., Киндсфатер, Е.А., *Реализация здоровьесохраняющих технологий в обучении физике*//Психодидактика высшего и среднего образования, Ч. II.: Материалы пятой Всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, Изд-во БГПУ, 2004, с. 232.
5. Палеха, Ю.І., Герасимчук, В.І., Шиян, О. М., *Основи психології та педагогіки: Навч.-метод. Посібник*, 2-ге вид., доп. К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2001, 164 с., Укр.
6. Самоукина, Н.В., *Психология и педагогика профессиональной деятельности*. Изд. 2-е, дополн, М.: Ассоциация авторов и издателей „ТАНДЕМ”, Изд-во ЭКМОС, 2000, с. 186-221.
7. *Школа и психическое здоровье учащихся*/Ред. Громбах, С.М., М.: Медицина, 1988, 272 с.

## Probleme de integrarea socială a copilului adoptat

Nionela Cioinac,  
*doctorandă,*  
*Catedra de sociologie,*  
*Universitatea de Stat*  
*din Moldova*

### Summary

*The success of an adoption is a better social integration of the child. In this article we propose to analyze the integration of children adopted into the family and society, problems and obstacles that arise in the integration process. Adopted child integration is possible but requires a greater contribution from the family, the entire society and the specialists.*

Succesul unei adopții îl reprezintă o integrare socială bună a copilului. Abandonul le provoacă copiilor traumă profundă, deoarece conduce la pierderea punctelor de referință și la percepția faptului de a fi refuzat. Acestea sunt două momente esențiale, care coincid și se răsfrâng în mod negativ asupra personalității copilului, care abia se naște, se dezvoltă. Un copil nou-născut abandonat pornește la drum dezavantajat, în comparație cu copiii din familii. Pentru majoritatea copiilor mici, adopția are consecințe benefice pe plan emoțional, social și educațional, în timp ce în cazul copiilor mai mari sunt „înfiat” și amintirile, și trăsăturile de comportament însușite până atunci. În acest articol, ne propunem să analizăm procesul de integrare a copiilor adoptați în familie și în societate, problemele și obstacolele care apar în procesul de integrare.

Pentru început, este necesar a preciza ce include procesul de integrare.

*Integrarea socială* reprezintă ansamblul legăturilor sociale care fac ca un individ să fie înscris într-o anumită societate sau într-un anumit grup social. Integrarea socială reprezintă principiul activ și, în același timp, o dimensiune esențială a socializării, prin intermediul căreia are loc asimilarea și transmiterea reciprocă a unor valori cu scopul de a spori gradul de eficiență și coeziune socială. Integrarea socială este „un proces de fixare a individului în realitatea vremii sale”. (M. Bulgaru). Din această perspectivă, părinții trebuie să-și perceapă copilul ca pe o personalitate ce vine cu un bagaj de cunoștințe, idei și aptitudini pe care urmează să le dezvolte pe parcursul vieții. Părintele adoptiv trebuie să cunoască copilul, să nu-i atribuie performanțe pe care nu le va putea

atinge, astfel dezvoltându-se și alte colizii psihologice, pe lângă cele pe care deja le are copilul.

Conform *Dicționarului de sociologie* (Zamfir, C., Vlăsceanu, L.), **integrarea socială** este un proces de interacțiune dintre individ sau grup și mediul social specific, prin intermediul căreia se realizează un echilibru funcțional între părți. Integrarea reprezintă o relație, o interacțiune dinamică între sistemul care se integrează și sistemul care integrează. În cursul acestui proces, atât în sistemul care se integrează, cât și în sistemul ce se integrează au loc schimbări, în funcție de caracterul activ al primului și de capacitatea de răspuns a mediului care integrează. Familia adoptivă, la fel ca și cea biologică, după apariția copilului, trebuie să își adapteze modul de viață la cerințele copilului. În acest proces, se disting următoarele faze ale integrării: *acomodarea, adaptarea, participarea și integrarea propriu-zisă*.

Smaranda Mezei, cunoscut specialist în domeniu, menționează că integrarea socială poate fi privită ca *un proces social* – prin intermediul interacțiunii dintre individ și mediul social au loc modificări/adaptări atât la nivelul individului care se integrează, cât și la nivelul sistemului care integrează; ca *o stare de echilibru social* – definită prin absența marginalității, armonie și acțiune cooperantă, adică de bună integrare a celui adoptat, aceasta depinde atât de capacitatea copilului adoptat, cât și de capacitatea părintelui adoptator; ca *apartenență și participare neimpusă* a individului la un set de norme, valori și atitudini comune ale grupului; *conformare la necesitățile sociale și internalizarea* normelor sociale impuse în grup. Dacă ne referim la copiii de vârste mai mari sau la copiii adoptați peste hotarele țării, atunci este bine-venită clasificarea făcută de W. Landecker referitor la cele patru tipuri de integrare. Potrivit acesteia, identificăm *integrarea culturală* – procesul prin care copilul acceptă, respinge sau modifică anumite modele culturale; *integrarea normativă*, care se referă la respectarea normelor și reglementărilor juridice ale grupului; *integrarea comunicațională*, care este concretizată în modul de distribuție și transmisie a modelelor normative; *integrarea funcțională*, ce semnifică, în plan general, unitatea și armonia din cadrul unui sistem social, datorită interdependenței membrilor, iar în plan particular se referă la diviziunea și sincronizarea sarcinilor într-un grup. Referindu-ne la adopțiile internaționale, am putea completa această clasificare cu încă un tip de integrare – *integrarea lingvistică*. Drept confirmare a necesității acestei completări servesc și afirmațiile unui reprezentant al adopției internaționale, spicuite din interviurile cu experții: „Un obstacol cu care ne confruntăm,

în cazul copiilor mai mari, este că aceștia și părinții adoptivi vorbesc limbi diferite, ceea ce le face dificilă comunicarea”. O soluție pentru rezolvarea acestei probleme ar fi ca părinții care vin cu scopul adopției în Republica Moldova să învețe limba română, pentru a facilita integrarea copilului în familia adoptivă.

În procesul de integrare a copilului în cadrul familiei adoptive, este important să se țină cont de următoarele aspecte: prezentarea copiilor și familiilor; plasamentul copilului și adopția propriu-zisă. Odată ce socializarea într-o familie diferă de socializarea din instituția rezidențială, putem identifica un alt concept, și anume cel de resocializare, care este specific pentru copiii care sunt adoptați la vârste mai mari. Resocializarea constă într-un proces de învățare a unor roluri noi și de abandonare a unor roluri anterioare. Funcția de socializare a familiei se realizează în patru stadii specifice: *situațiile de educație morală*, prin intermediul căreia i se furnizează copilului regulile morale; *situațiile de învățare cognitivă*, prin care copilul învață sistemul de cunoștințe, aptitudini și deprinderi necesare conviețuirii în societate; *situațiile care angajează invenția și imaginația*, prin intermediul cărora se dezvoltă capacitățile creatoare și gândirea participativă; *situațiile de comunicare psihologică*, ce dezvoltă afectivitatea copilului. În cazul copilului instituționalizat care este adoptat la vârste mai mari, toate aceste stadii sunt afectate negativ sau nu se realizează deloc, de aceea este necesară o resocializare și, respectiv, integrarea decurge mai dificil. Deși în Republica Moldova nu există o statistică a întreruperilor (refuzul copilului până la legalizarea adopției) sau desfacerilor (refuzul copilului după adopția legală) adopției, aceasta nu înseamnă că toate adopțiile sunt realizate eficient și toți copiii se integrează favorabil în familiile adoptive. Deocamdată, Republica Moldova nu dispune de indicatori statistici în funcție de care poate fi evaluat procesul de integrare. În unele state, acest indicator statistic funcționează stabil. De exemplu, în SUA rata întreruperii adopțiilor este de 18,25%, iar rata desfacerii adopției este de 4,4% și aceasta se întâmplă în pofida faptului că se pune un mare accent pe evaluarea și instruirea părinților adoptivi.

Integrarea copilului în noul cadru social se poate realiza pe baza respectului din partea tuturor părților implicate, a culturii pe care el o aduce cu sine, a originilor sale și a caracteristicilor fizice. Procesul, de fapt, se realizează prin intermediul acceptării dublei origini, biologică și adoptivă, și este fundamental ca, în acest parcurs, copilul să fie susținut de către familia sa. Organele implicate în procesul adopției sunt obligate să monitorizeze integrarea copilului chiar din momentul intrării acestuia în familia

adoptivă. Motivul unei atare decizii este favorizat de faptul că, așa cum avem eșec de îndeplinire a rolurilor în cazul familiei cu copii biologici, nu trebuie să excludem acest lucru și în cazul familiilor cu copii adoptivi. Este necesar ca organele competente să desfășoare o anchetă continuă și precaută, ținând cont de următoarele componente: *mediul familial, mediul social, mediul preșcolar sau școlar, aspectul medical, aspectul psihologic* (Adopția pas cu pas, p. 100).

În ceea ce privește participarea comunității la integrarea copilului, de asemenea lucrurile lasă de dorit: *„...în situația când părintele se străduiește să ascundă faptul că copilul a fost adoptat, deseori se găsește un „binevoitor” care o să-i spună acestuia, cu răutate, adevărul, creând anumite probleme”*. *„Trăim la sat și oricum lumea vorbește, se discută în familie, iar copiii aud; dacă părinții vorbesc pozitiv, au și ei o atitudine pozitivă față de copiii adoptați, dacă vorbesc negativ, atunci și ei discriminează copiii adoptați”* (secvențe din interviul cu un părinte adoptiv). *„Mediul școlar, de asemenea, se implică extrem de puțin în sensibilizarea opiniei publice privind adopția. Școala, astăzi, este axată numai pe instruire, valorile general-umane nu sunt promovate nicicum. Îmi aduc aminte de orele de dirigenție, noi discutam despre valori, care erau analizate, se făceau asocieri dintre copii. Astăzi, pedagogii nu se implică în integrarea acestor copii. Un actor important din comunitate ar fi asistentul social comunitar, care ar prelua, pe lângă multele sale atribuții, și rolul de educator. Dacă monitorizează în localitate un copil care a fost înfiat sau dat la un asistent parental, el trebuie să discute cu directorul școlii, cu pedagogii, ca aceștia să aibă altă atitudine, nu mă refer la note, dar la atitudine, să fie tratați cu respect, ci nu să fie puși în ultima bancă și ai uitat de ei. Copilul are nevoie să fie valorizat, valorificat, luat în seamă, să fie o perioadă în centrul atenției, pentru a se simți un pic important. Asistentul social comunitar trebuie să lucreze în parteneriat cu ceilalți actori sociali, căci singuri nu vor rezolva problema.”*

În cazurile în care integrarea copilului nu este adecvată, organele specializate trebuie să solicite intervenția organelor judecătorești, pentru a lua măsurile necesare. În acest caz, este bine ca acești copii să fie plasați pentru o perioadă de timp într-o casă de tip familial. Între timp, familia va fi susținută din punct de vedere psihologic și educativ, astfel încât integrarea copiilor adoptivi în familia respectivă să aibă loc cât mai repede sau, în cazuri extreme, copiii vor fi dați spre adopție unei noi familii. Aceste situații ar fi



foarte puține dacă cuplul adoptiv ar beneficia de cursuri de instruire a părinților adoptivi.

Părinții, acceptând istoria copilului adoptat, fac posibilă integrarea „trecutului într-o experiență comună”. Pentru a fi posibilă integrarea în familie și în societate, este necesară și din partea părinților o disponibilitate pentru schimbare și o capacitate de adaptare a propriilor așteptări la copilul real întâlnit. Un cuplu fără copii, în momentul în care acesta sosește, trebuie să își revizuiască toate modalitățile relaționale definite și consolidate în timp, pentru a putea permite acceptarea copilului în noua familie. Acest lucru nu se poate realiza doar prin simpla prezență a acestuia. În cazul în care copilul intră într-o familie în care deja există un copil, trebuie acordată o atenție deosebită la dinamicele care se dezvoltă, în special, în planul rivalității dintre cei doi frați. Manifestările de rivalitate sunt experiențe normale, prezente și la apariția unui alt copil biologic. La baza acestei rivalități stă faptul ca fiecare dintre ei trebuie să aibă părinții „în întregime” pentru el, excluzând astfel din relație celălalt frate. Din interviurile cu experții, constatăm că, în cazul în care în familie apare copilul biologic, procesul de integrare suferă eșec, părinții deseori încep a face diferență și a discrimina copilul adoptat. Din cele expuse, constatăm că adopția copiilor de către cuplurile care au deja copii biologici decurge, în majoritatea cazurilor, deosebit de dificil, părinții adoptivi involuntar vor face diferență între aceștia.

Posibilitatea de adaptare a copilului depinde, în mare măsură, de părinții adoptivi, de disponibilitatea lor față de schimbările ce au loc referitor la așteptările lor și, în egală măsură, de capacitatea lor de a comunica în sensul cel mai larg al termenului. Părinții adoptivi care au o personalitate rigidă sau autoritară au mari dificultăți în a-și schimba poziția prestabilă din punct de vedere al educației; această poziție va fi transmisă rapid copilului. Ba mai mult ca atât, ei au tendința de a modifica copilul, făcându-l la fel ca ei, mai degrabă, decât să îl învețe să accepte diversitatea și să încerce să stabilească o relație cu el prin metode de comunicare, să îi vină în ajutor din punctul de vedere al nevoilor sale afective.

Copilul adoptat poate să se integreze pozitiv dacă personalitatea lui nu este negată, ci primită și trăită ca o valoare de către familie și comunitate; a fi adoptat nu înseamnă să valorezi mai puțin decât ceilalți, să-ți lipsească ceva, să te rușinezi și această înțelegere trebuie conștientizată de copil în timp și cu ajutorul părinților și al persoanelor din jur. Din interviurile spicuite, în urma discuțiilor cu un copil adoptiv,

consemnăm: *„nu m-am simțit niciodată parte componentă a familiei, ca mai apoi să aflu că am fost adoptat”*. Părintele trebuie să iubească copilul adoptat necondiționat, fără a aștepta mulțumire din partea lui pentru fapta realizată. În acest sens, Carl Rogers menționează că, în devenirea lui, omul poate ajunge la nivelul cel mai înalt al posibilităților sale cu ajutorul persoanelor apropiate (familie, prieteni) – acestea trebuie să ofere ajutor necondiționat. Ei trebuie să iubească și să respecte copilul așa precum o face părintele biologic; în pofida comportamentului copilului adoptat, părintele adoptiv trebuie să facă abstracție de la faptul adopției și să facă față responsabilității asumate. *„În fiecare zi îmi spunea să le mulțumesc pentru că m-au luat din internat”* (E. I., copil adoptat). Dacă adopți cu scopul ca să te mulțumească cineva pentru ceea ce ai făcut, mai bine să nu o faci deloc. *„În loc să fie recunoscător pentru că l-am adoptat, el ne creează probleme, probabil așa sunt părinții lui biologici”* (dintr-un interviu cu un părinte adoptiv). Această afirmație a părintelui adoptiv confirmă situația de eșuare în educație. Este cel mai simplu să dai vina pe aspectul genetic. Această secvență le aparține unor părinți care, după adopție, au născut copilul propriu. Pe tot parcursul interviului, au specificat cât de problematic este copilul adoptiv și cât de bun este copilul lor biologic. Acest caz însă nu este unicul depistat în procesul interviuării actorilor încadrați în procesul adopției.

În ceea ce privește atitudinea rudelor față de adopție, ele se împart în două categorii: cele care acceptă și încurajează părinții adoptivi – *„rudele s-au bucurat de adopție, dar acum se bucură și mai mult, când văd ce copil deștept este”, „chiar dacă, la început, au fost câteva replici negative, noi le-am făcut față, acum atitudinea lor s-a schimbat”*, *„toți vecinii, rudele veneau în ospeție să vadă copilul; care spuneau ca e frumos, care spuneau că seamănă cu noi, ceea ce ne-a încurajat mult”* – și cele care sunt împotriva adopției – *„rudele spun că nu-și închipuie cum e să crești un copil străin, mai bine să trăim singuri”*, *„rudele au fost împotriva ca noi să adoptăm, chiar ne aduceau toate argumentele că nu merită”*, *„sora mi-a spus că, dacă adopt, nu le va permite copiilor ei să se joace cu copilul meu”*.

Atitudinea negativă față de adopție este dovada lipsei de informație în mass-media autohtonă. În acest sens, ar fi bine-venit efortul Asociației Naționale a Părinților Adoptivi, împreună cu familiile adoptive, realizat în vederea promovării adopției, prezentând-o din perspectiva supremului act de caritate și responsabilitate umană. În

acest mod, se va favoriza o mai bună integrare a copiilor în familie, școală și comunitate.

În concluzie, afirmăm că o bună integrare a copilului adoptat este posibilă, dar printr-o contribuție mai mare din partea familiei, a specialiștilor în domeniu și a întregii societăți. În pofida comportamentului copilului adoptat, acesta are nevoie de respect, acceptare și dragoste din partea celor din jur.

### **Bibliografie**

1. *Adopția pas cu pas*, Chișinău, 2005.
2. *Sociologie*, vol. 1, coordonator M. Bulgaru, CE USM, Chișinău, 2003.
3. Zamfir, C., Vlăsceanu, L., *Dicționar de sociologie*, Babel, București, 1998.

### **Determinantele motivației școlare la elevii mici**

Galina Focșa, *psiholog*,

*Colegiul Național de Comerț al ASEM*

### **Summary**

*This article reflects the particular learning needs of early school age students, the main factors influencing the formation of long-term positive motivation to the learning activity. The author examines the conditions necessary for the formation the young pupil's learning motivation.*

Activitatea de învățare ocupă, practic, toți anii de formare a personalității, începând cu grădinița și terminând cu studiile medii și superioare. Primirea educației este o condiție neapărată pentru orice personalitate, de aceea problema motivației de învățare este una centrală în pedagogie și în psihologia pedagogică.

Prin motivul activității de învățare se înțeleg toți factorii care condiționează manifestarea activității de învățare: necesitățile, scopurile, montajele, sentimentul de datorie, interesele. Este firesc că motivele învățării evoluează odată cu trecerea elevului dintr-o clasă în alta.

Motivul de intrare la școală nu este identic cu cel al învățării, necesitățile care-l aduc pe copil la școală, în afară de cele de cunoaștere, pot fi: prestigiul (creșterea

statutului său social), tendința către maturitate și dorința de a se numi deja elev, dar nu copil de grădiniță, dorința de a fi ca toți, de a nu rămâne în urmă de copiii de aceeași vârstă în executarea rolurilor sociale. L. Bojovici (1969) scrie: „La început, am presupus că motivul primar de intrare la școală a copiilor preșcolari este dorința de o atmosferă nouă, de noi impresii, de prietenii noi. Copiii de 6-7 ani încep, evident, să nu atragă atenția la compania elevilor mici, ei privesc rechizitele școlare ale celor mai mari (frați, surori) cu respect și invidie, visează la timpul când ei singuri vor poseda toate aceste obiecte.

Putem crede că, pentru preșcolari, dorința de a deveni școlar e legată de tendința de a se juca de-a elevul și școala. Din discuțiile cu copiii însă, o astfel de impresie este pusă sub semnul întrebării. Mai întâi de toate, s-a descoperit că toți copiii, în primul rând, vorbesc despre dorința lor de a învăța, iar venirea la școală este, pentru ei, ca o condiție de realizare a acestei dorințe. De menționat că nu la toți copiii dorința de a învăța coincide cu dorința de a frecventa școala în mod obligatoriu.”

E. Ilin consideră că L. Bojovici apreciază prea optimist motivul dorinței de venire la școală. El sugerează să se ia în considerare și tendința copilului de a îndeplini cerințele părinților.

Motivele învățării includ: interesul față de învățare în general (bazat pe necesitatea de noi impresii pe parcursul acumulării cunoștințelor), dorința de a primi o educație datorată conștientizării necesității acesteia pentru viață și pentru activitatea profesională, dorința de a merita lauda, satisfacerea mândriei (a fi exemplar, a fi cel mai bun).

Stimularea motivului de frecventare a școlii depinde mult, după cum arată H. Hekhausen (1986), de faptul ce atitudine are profesorul față de elev. Autorii au evidențiat cinci stiluri de atitudini ale profesorului față de elevi: *activ-pozitiv*, *situațional*, *pasiv-pozitiv*, *pasiv-negativ*, *activ-negativ*.

La întrebarea „Ai dori să te întorci la grădiniță?”, toți elevii profesorilor activ-pozitivi au răspuns „nu”. 29% din elevii profesorilor „pasiv-pozitivi” au răspuns „da”. În cazul stilului „situațional” folosit de profesor, astfel de răspunsuri au constituit deja 33%, în cazul celui „pasiv-negativ” – 58%, iar a celui „activ-negativ” – 67%.

Factorii principali care influențează formarea motivației pozitive de lungă durată față de activitatea de învățare sunt:

- conținutul materialului de învățare;
- organizarea activității de învățare;
- formele colective ale activității de învățare;
- aprecierea activității de învățare;
- stilul activității de predare al învățătorului.

**Conținutul activității de învățare.** Conținutul celor învățate apare, pentru elevi, ca o formă a informației pe care o primește de la profesor, din literatura școlară, din emisiunile televizate. Însă informația care nu îi este necesară copilului nu are pentru el vreo importanță oarecare, nici nu-l stimulează la activitatea de învățare, de aceea este necesar să fie luate în considerare necesitățile copiilor, atunci când prezentăm un material pentru învățare. Acestea sunt: necesitatea de activitate permanentă, în exersarea diferitor funcții, inclusiv a celor psihice – ale memoriei, judecății, imaginației –, necesitatea de satisfacere emoțională, necesitatea de reflexie și autoapreciere. De aceea, materialul trebuie prezentat într-o formă care să găsească la elevi un răspuns emoțional, să le provoace mândrie, să fie destul de complicat pentru a activa procesele psihice de cunoaștere. Un material sărac ilustrat și cu un conținut prost nu deține putere motivațională și nu contribuie la trezirea interesului față de învățare.

**Organizarea activității de învățare.** A. Markova menționează că studierea fiecărei teme din programul de învățământ trebuie să se compună din trei etape principale: motivațională, operațională (de cunoaștere) și reflexivă (de apreciere).

La etapa motivațională, este necesar ca profesorul să comunice de ce și pentru ce elevii trebuie să cunoască această parte a programei, care este sarcina de bază a activității date. Această etapă e compusă din trei activități de învățare:

1. crearea situațiilor problematice de învățare, care inițiază în conținutul temei;
2. formularea sarcinii de bază ca concluzie a discuției pe marginea situației problematice. Această sarcină reprezintă, pentru elevi, scopul activității lor la lecția dată;
3. evaluarea întrebărilor de autocontrol și autoapreciere ale posibilităților în cadrul învățării acestei teme.

La etapa de cunoaștere (operațională), elevul însușește tema, asimilează operațiile de învățare în legătură cu conținutul ei.

Etapa de apreciere (reflexivă) este legată de analiza celor îndeplinite, comparându-se rezultatele realizate cu scopul propus, și de evaluarea lucrului.

**Forma colectivă de activitate.** E cunoscut faptul că în multe situații învățarea colectivă oferă o motivație mai bună decât cea individuală. Această formă îi implică în activitate și pe elevii pasivi, slab motivați; ei nu pot să refuze îndeplinirea lucrului fără a fi muștrați de către colegii lor. Mai mult ca atât, în mod inconștient, apare spiritul competitiv, dorința de a nu fi mai rău ca alții.

**Evaluarea rezultatelor activității de învățare.** Rolul motivator al evaluării rezultatelor activității de învățare este incontestabil, însă de foarte multe ori aprecierea face ca procesul de primire a notelor bune să devină un scop personal. Astfel, de la proces și rezultat, motivația învățării se deplasează la notare, care se dobândește de mulți elevi pe căi necinstite. Aceasta duce la stingerea motivului activității de învățare proprii și la deformarea dezvoltării personalității elevului.

Este important ca în timpul notării să se dea analiza calitativă, și nu cantitativă, a activității de învățare, să se evidențieze momentele pozitive, neajunsurile în însușirea materialului, să se evidențieze cauzele neajunsurilor avute, nu numai să se constate prezența lor.

**Stilul de activitate al învățătorului.** Formarea motivației de învățare este influențată de stilul de activitate pedagogică al profesorului; respectiv, diferite stiluri formează diferite motive. Stilul autoritar formează motivația „externă”, motivul de „evitare a insuccesului” reține formarea motivației „interne”. Stilul democratic, dimpotrivă, stimulează motivația „internă”, iar în cazul stilului liberal scade motivația de învățare și se formează motivul de „speranță la succes”.

Analiza literaturii de specialitate relevă faptul că motivația activității de învățare este un proces dinamic, ea se schimbă din momentul intrării la școală până în clasa a patra. A. Markova menționează că motivele de cunoaștere se formează pe parcursul învățării, de aceea sunt importante modalitățile de organizare și conținutul activității de învățare, posibilitatea elevilor în îndeplinirea ei, atitudinea lor față de învățare, față de sine, ca subiect al acestei activități, precum și stilul pedagogic al învățătorului și

particularitățile de educație în familie. Un astfel de fenomen multifactorial, pe de o parte, îl face complicat pentru studierea științifică, iar pe de altă parte, lărgiște posibilitățile de cercetare a acestui proces.

### **Bibliografie**

1. Божович, Л.И., *Личность и ее формирование в детском возрасте*, Москва, 1969.
2. Ильин, Е.П., *Мотивация и мотивы*, Санкт-Петербург, 2000.
3. Маркова, А.К., *Психология обучения*, Москва, 1975.
4. Хекхаузен, Х., *Мотивация и деятельность*, в 2 т., т. I, II, Москва, 1986.

### **Casele de copii de tip familie - oportunitate de dezvoltare armonioasă**

Maricela Dascal, *doctorandă*,

*Universitatea de Stat din Moldova*

### **Summary**

*Families come in all shapes and sizes. Some kids live with both parents. Others live with either just mom or just dad or go back and forth between their parents' homes. Others might live with a grandparent. And some kids live with a foster family. All children need someone to take care of them. Kids need a house, a place to sleep, nutritious food to eat, clothes to wear, and toys to play with. Kids also need someone who will take them to the doctor and dentist, make sure they get a bath, and get them up in the morning so they get to school. And just as important, kids need someone who loves them and does not hurt or abuse them.*

*An well-monitored foster care can ensure that children who cannot be cared for by their families still grow up in a family environment and respect for a child's right to grow up in a family environment.*

Orice copil are necesități și cerințe specifice pentru a se putea dezvolta, crește și integra cu succes în societate. Copilul are nevoie permanent de sprijinul familiei, în evoluția personalității lui. Familia este mediul vital care asigură și influențează destinul copilului. Acesta are nevoie de familie pentru a crește firesc și fericit, într-o atmosferă prietenoasă și sigură, de un mediu protector și plin de dragoste. Toți copiii trebuie să

beneficiei de aceste oportunități, în special cei ce au avut experiențe negative care le-au afectat viața.

În cazul când copilul nu poate fi crescut în familia biologică, el este plasat într-o instituție ce i-ar putea satisface necesitățile într-un mod cât mai eficient și la un nivel înalt, prin intermediul caselor de copii de tip familial, cu personal stabil și experimentat. Aceștia pot oferi serviciu specializat în cazul copiilor pentru care s-a constatat, în urma evaluării, că au nevoie de mai mult ajutor.

Copiii plasați în îngrijire în casele de copii de tip familial vin în noul mediu cu experiențele și dezamăgirile lor în ceea ce privește relațiile cu adulții. Părinții educatori sunt persoanele-cheie în dezvoltarea relațiilor familiale, relații care vor contribui la adaptarea și integrarea copilului atât în familia-gazdă, cât și în mediul social. Membrii familiei contribuie la dezvoltarea lui, dacă îl iubesc, îl sprijină, îi acordă înțelegere, dacă îl tratează cu răbdare și tact, cu atenție și respect; astfel ajung să se bucure de reușitele acestuia.

Scopul caselor de copii de tip familial (CCTF) este de a contribui la îmbunătățirea vieții fiecărui copil rămas fără îngrijire părintească și plasat aici. În CCTF, se acordă atenție fiecărui copil în parte, lucru imposibil de realizat într-o instituție cu un număr mare de copii. De asemenea, acest cadru familial le oferă copiilor șansa să experimenteze într-un mediu în care învață să interacționeze cu membrii unei familii.

Incontestabil, responsabilitatea îi revine și comunității din care face parte copilul. Autoritățile locale au obligația de a sprijini părinții, prin asigurarea de servicii cât mai accesibile, care să corespundă nevoilor copilului și familiei – prin acordarea priorității familiilor aflate în dificultate. Intervenția statului este complementară în ceea ce privește drepturile familiei. Este necesar să schimbăm atitudinea și mentalitatea societății noastre legată de abandonul și instituționalizarea copiilor. Protecția drepturilor copilului nu presupune nicidecum încălcarea drepturilor părinților. Ei trebuie să-și asume obligațiuni permanente, fără de care dezvoltarea armonioasă a copilului n-ar fi posibilă [2, p. 5].

Potrivit actelor normative în vigoare, casa de copii de tip familie (CCTF) reprezintă o instituție creată în baza unei familii în scopul întreținerii parțiale și educației copiilor orfani și a celor rămași fără îngrijire părintească. Fondatorii caselor de copii de tip familie se numesc părinți educatori [4, p. 4].



Această formă de plasament, CCTF, este mediul unde copilul își afirmă identitatea, își dezvoltă respectul de sine și pentru ceilalți, învață să trăiască conform normelor umane.

Fiecare copil are particularități și trăsături individuale, care necesită evaluare și aprobare personalizată. Ca toți ceilalți copii, și copiii din CCTF au aceleași cerințe de creștere și dezvoltare: nevoia de afecțiune și securitate, de apreciere și atitudine pozitivă, de încredere în sine, responsabilitate și independență, având, în același timp, și cerințe particulare, specifice, individualizate [2, p. 21].

Copiii trebuie să crească într-un mediu plin de afectivitate, dragoste și siguranță. Adultul, în viața cotidiană, îi arată copilului că este important, este o personalitate unică, manifestând, față de el, o atitudine binevoitoare și caldă. Această atitudine dezvoltă sentimentul de securitate și încredere, care formează comportamentul copilului și asigură relaționarea lui cu alți oameni și cu lumea în ansamblu, ajută copilul să deosebească binele de rău. Copilul va reflecta față de ceilalți comportamentul pe care l-a învățat în familie. Dacă copilul crește într-un mediu violent și plin de tensiune, acest lucru va dauna dezvoltarea copilului, făcând ca el să acumuleze supărare și frustrare, care se vor manifesta în viitor.

Copilul iubit este deschis și încrezător. El le comunică părinților cu bucurie despre necesitățile și descoperirile sale, mizând pe atenția, sfatul și ajutorul lor. El primește lecții de dragoste adevărată, matură, atunci când observă cum au părinții grijă de el. Copilul se identifică cu părinții și se străduiesc să ia exemplul de la ei. El soluționează situații conflictuale și învață să asculte de părinți, să le exprime respect și recunoștință. Astfel, el își însușește treptat iubirea de copil. Această pricepere pune bazele modelului de relații cu maturii și cu persoanele autoritare din viața lui. Pe măsură ce copilul își însușește valorile pe care le posedă părinții lui, se dezvoltă conștiința lui și el învață să asculte de glasul ei. Acest fundament al moralei va conduce faptele lui pe parcursul întregii vieți.

Este necesar să ne jucăm cu copiii, să discutăm și să le oferim libertatea de a explora, de a se juca singuri, dar și cu alții, pentru a-și satisface curiozitatea, pentru a-și spori cunoștințele și încrederea; de asemenea, copilul are nevoie de un spațiu intim, unde să se simtă în siguranță, ceea ce i se poate oferi doar în cadrul familiei. Este

important ca copilul să observe cu ce se ocupă părinții și să fie implicat în lucrul cotidian al familiei, pentru a însuși deprinderile necesare în viață.

Pentru o mai profundă cunoaștere a situației copiilor plasați în CCTF, gradul lor de integrare în societate, a fost elaborat un chestionar, în anul 2009, care a fost aplicat în cadrul a zece familii din diferite regiuni ale republicii și la 47 de beneficiari ai acestei forme de plasament.

Famiile investigate păstrează legături cu copiii care au fost educați în casele de copii de tip familie, excepție făcând doar trei copii, despre care părinții educatori nu știu nimic, fapt care denotă prezența unei relații afective create între copilul plasat în familie și părinții educatori; totodată, majoritatea copiilor din CCTF au studii medii și superioare.

Este îmbucurător faptul că copiii din CCTF merg mai departe la studii, ceea ce probează o bună integrare a copiilor în societate. Copiii sunt motivați să continue studiile, se simt susținuți de către părinții educatori. Părinții educatori urmăresc succesele copiilor plasați în familia lor și le acordă ajutorul necesar când aceștia au nevoie, astfel încurajându-i să învețe. Mergând la studii, acești copii își pot asigura un viitor mai bun și au mai multe șanse de integrare în viața socială.

Comunicarea eficientă și interacționarea membrilor în cadrul familiei conduc la păstrarea echilibrului emoțional, la rezolvarea cu succes a problemelor apărute, la cunoașterea personalității membrilor familiei și la stabilirea raportului de putere echilibrat între copil și adult, ceea ce permite ca copilul și părintele să poată lucra împreună pentru construirea unor relații bazate pe respect. În timp ce apare o problemă cu care se confruntă copilul la nivel personal sau social, este foarte important ca părinții să discute cu copilul, să-l încurajeze să depășească situația problematică și copilul să participe în mod activ la soluționarea problemelor care îl vizează. Copiii, de la cea mai mică vârstă, trebuie priviți ca membri activi ai societății și trebuie să participe la propria lor creștere, pentru a se integra cât mai eficient în societate.

În urma aplicării chestionarului pentru părinții educatori din casele de copii de tip familie, am constatat că toți respondenții apreciază drept pozitiv impactul plasării copiilor în propria familie asupra formării lor și confirmă faptul că se înțeleg bine cu ei. Părinții educatori își petrec timpul cu copiii toată ziua, comunică cu aceștia, participă

activ la viața socială a copilului, probează relații de respect, demnitate și recunoaștere reciprocă. Un cuvânt potrivit spus la timpul său, o acțiune educativă corectă, un remediu medical, dacă este cazul, evitarea stărilor prelungite de anxietate – toate acestea îl pot face pe copil să se dezvolte bine și armonios.

Părinții care stau de vorbă cu copiii și-i îndeamnă să povestească ce au citit și ce au văzut, să poarte corespondență sunt buni educatori. Ei își ajută astfel copiii să-și disciplineze gândirea logică, să povestească coerent, să-și îmbogățească vocabularul, au prilejul să-și cunoască mai bine copiii și preferințele lor și stabilesc împreună o comunitate de idei și sentimente extrem de valoroase din punct de vedere educativ. Necesitatea de a comunica este o urmare firească a dezvoltării gândirii și a limbajului [3, p. 29].

Aproape toți părinții educatori, cu excepția a două cazuri, au încredere deplină în copiii plasați în propria familie, ceea ce le permite să dezvolte o relație de atașament bună cu aceștia. Copiii intervievați au apreciat și ei relația lor cu părinții educatori ca fiind: excelentă (7), bună (20), satisfăcătoare (3). Este important că și copiii apreciază gradul de relaționare între ei și părinții educatori ca fiind preponderent pozitivă. Acest lucru denotă că între copil și părinte s-a stabilit o relație sănătoasă, de încredere. Viața afectivă are importanță majoră în desăvârșirea personalității. Copilului, la orice vârstă, îi este o mare și continuă sete de dragoste și părinții sunt primii care trebuie să i-o dea. Copilul lipsit de dragostea maternă se simte frustrat și reacționează în modul cel mai diferit – poate deveni retras, izolat, agresiv, bănuitor, egoist, nemulțumit, rămâne în urmă cu învățătura [3, p. 32]. Legăturile de atașament contribuie la formarea identității copilului și la o dezvoltare armonioasă a sa. O relație pozitivă și permanentă cu părinții, bazată pe încredere, în care părinții reușesc să vină în întâmpinarea nevoilor copilului, îl ajută pe acesta să capete siguranță interioară, să devină autonom.

Din analiza chestionarelor privind plasamentul inițial al copiilor în familii, se conturează următoarele probleme: deficiențe motorii minore (2), tulburări de limbaj (8), tulburări de relaționare socială (28), probleme de sănătate (26), reținere în dezvoltarea intelectuală (11). La momentul realizării chestionării, când copiii deja aveau diferite perioade de plasament, am constatat diminuarea spectrului de probleme enumerate anterior: tulburări de relaționare socială (2), probleme de sănătate (5), reținere în dezvoltarea intelectuală (1). Rezultatele studiului demonstrează că situația copiilor s-a

îmbunătățit simțitor de la momentul plasării și până la efectuarea studiului. Constatăm că în cadrul CCTF sunt satisfăcute nevoile și drepturile de bază ale copiilor: de a crește și de a fi educați în familie, de a beneficia de îngrijirea necesară pentru o dezvoltare sănătoasă. Copilul aparține unui grup social restrâns (familia), participă activ la organizarea vieții în interiorul familiei și are parte de atașament stabil și sigur față de părinții educatori.

Toți copiii intervievați susțin că sunt un „bun ajutor” pentru părinți. Ei au responsabilități specifice: să-și aranjeze hăinuțele, să păstreze curățenia în camera lor, să o ajute pe mama la bucătărie, băieții au grijă de animale și gospodărie. Este important ca părinții să îndrume copilul, odată cu maturizarea acestuia, să-i ofere mai multă responsabilitate în problemele personale, facilitând exercitarea sporită a autonomiei. Opiniile copilului trebuie ascultate, atribuindu-le importanța cuvenită, în funcție de vârsta și de maturitatea acestuia, realizându-se astfel procesul de implicare a copilului în luarea deciziilor ce îi afectează viața. Copilul se adaptează la cerința de a lua decizii de sine stătător și începe să fie responsabil pentru acestea. Atunci când vârsta copiilor este mică, și responsabilitățile sunt mici, dar, cu înaintarea în vârstă, el va putea face față situațiilor mai dificile și își va atribui și responsabilități mai mari, va fi o persoană echilibrată și cu inițiativă.

Copiii plasați în casele de copii de tip familie în 20 din cazurile investigate mențin legătura cu părinții biologici, merg în vizite la aceștia în perioada de vacanță, ceilalți 10 nu posedă informații despre familia lor biologică. Menținerea legăturii dintre copilul plasat și părinții biologici ai acestuia are caracter pozitiv, deoarece e cunoscut faptul că copilul are nevoie să-și cunoască originile, din ce familie a provenit, ce reprezintă părinții săi, care au fost cauzele ce au dus la separarea de familia biologică. Astfel, copilul nu se concentrează asupra trecutului, spre a afla cine este el, de ce este aici, ci privește cu îndrăzneală spre un viitor prosper, cu realizări personale și profesionale.

De asemenea, situația școlară a copiilor s-a îmbunătățit din momentul plasării lor în cadrul noilor familii, a sporit reușita la învățătură, nota medie fiind „8”. Copiii participă la activitățile extrașcolare și obțin succese. Concomitent cu efortul depus de familie, este important să se implice activ în educarea acestor copii și școala. Părinții educatori și profesorii trebuie să lucreze în echipă, să colaboreze, să se susțină reciproc, spre obținerea rezultatelor dorite.

Atât părinții, cât și copiii au apreciat impactul plasării în familia de plasament asupra lor ca fiind pozitiv și benefic pentru dezvoltarea acestora. În ciuda faptului că părinții educatori și copiii, inițial, au întâlnit diverse probleme – de adaptare, relaționale, de comunicare –, ei au reușit, în final, să stabilească o legătură călduroasă și prietenoasă.

Rezultatele obținute ale studiului poartă caracter pozitiv și demonstrează că plasarea copilului în casele de copii de tip familie este eficientă în cazul în care copilul, din diferite motive, nu poate fi reintegrat în familia biologică. Odată cu plasarea acestor copii în CCTF, ei obțin șansa de a locui în familie, de a prelua anumite comportamente de aici, de a-și forma diferite deprinderi, de a prelua modelul parental. Aici, copilul are șansa să fie tratat ca o identitate aparte, de a i se acorda atenție, de a fi ascultat, de a beneficia de un spațiu intim propriu și de sprijinul părinților educatori.

Cu toate acestea, la plasarea copilului în CCTF trebuie să se examineze minuțios consecințele pe care le va avea plasamentul asupra copilului și asupra părinților educatori. Datele studiului ne arată că, la integrarea copilului în casa de copii de tip familie, au fost înregistrate dificultăți de comunicare, de relaționare cu membrii familiei, acestea manifestându-se prin negativism, pasivitate, agresivitate și izolare de membrii familiei întreținătoare. Aceste efecte au solicitat cunoștințe diverse privind aplanarea relațiilor conflictuale; îmbunătățirea relațiilor de comunicare; scurtarea perioadei de adaptare; sprijinirea și stimularea dezvoltării copilului aflat în dificultate. Iată de ce, până la plasarea copilului în CCTF, trebuie pregătiți atât părinții educatori, cât și copiii. Părinții vor trebui să cunoască cu ce probleme s-ar putea confrunta în timpul plasamentului, să fie pregătiți să le facă față, astfel încât plasarea copilului în familia sa să aibă succes. Înainte ca copilul să fie plasat în CCTF, trebuie îmbogățite abilitățile părinților în ceea ce privește îngrijirea și educarea copilului, informarea părinților în vederea acoperirii nevoilor copilului; ei trebuie pregătiți nu numai pentru schimbările pozitive din partea copilului plasat, ci și pentru cele negative. De asemenea, ei trebuie să cunoască de timpuriu temperamentul copilului, părinții să fie un model pentru copiii lor și să respecte unicitatea lui, așteptările parentale să fie realiste și foarte clar formulate.

După plasamentul copilului în CCTF, este necesar sprijinul familiilor, prin dezvoltarea grupurilor de suport, consilierea părinților, pentru depășirea situațiilor dificile care pun în pericol dezvoltarea copilului sau care pot duce la separarea copilului

de familia substituită, sprijinirea și consilierea copiilor care au dificultăți de dezvoltare sau integrare în familie, școală, grupuri socioprofesionale.

Asistentul social are menirea de a ajuta părinții să conștientizeze că comunicarea este una dintre aspectele cele mai importante ale vieții familiale, ale relațiilor părinți – copii și ale dezvoltării psihice normale a membrilor familiei [1, p. 212].

Viața, relațiile sociale, școala, familia, formele de artă, tehnica influențează permanent și multiplu personalitatea copilului. Accentuarea unei laturi pozitive sau negative depinde de forța factorilor care acționează asupra lui, dar mai ales de forța educativă a părinților. În acest sens, casa de copii de tip familie se prezintă ca o oportunitate de dezvoltare armonioasă pentru copiii aflați în dificultate.

### **Bibliografie**

1. *Asistența socială în contextul transformărilor din Republica Moldova*, „Cu drag” S.R.L., Chișinău, 2008.
2. Gânu, D., *Importanța calității pentru dezvoltarea copilului: Ghid pentru părinți-educatori și profesioniști în protecția copilului*, PRAG 3, Chișinău, 2007.
3. Lăzărescu, O., *Personalitatea copilului*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969.
4. *Regulamentul Casei de Copii de Tip Familie*, aprobat prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 937 din 12 iulie 2002.

### **Stadiile și simptomele arderii profesionale**

Elena Prepelită, *masterandă*,  
*Facultatea de psihologie și psihopedagogie specială*,  
*UPS „Ion Creangă”*

### **Summary**

*This article describes the phenomenon of burning professional health workers. Here, we find phases, the changes affect the personality of the place and development stages of combustion.*

Sunt frecvente cazurile când, adresându-ne cuiva cu vreo întrebare, întâlnim o privire plină de răutate sau suntem priviți cu ochi absenți, care exprimă în mod vădit

dorința persoanei respective de a se debarasa cât mai repede de noi. În viața cotidiană, asemenea comportament este calificat drept mitocănie, bătărănie, insensibilitate. În realitate însă, în fața noastră se poate afla o victimă a așa-numitului *sindrom al arderii emoționale* sau al deformării emoțional-volitivă a persoanei.

G. Selie menționează că *arderea profesională apare în rezultatul interiorizării emoțiilor negative, fără posibilitatea de a le exterioriza sau „elibera”*.

Acest fenomen este bine cunoscut și cercetat în psihologia occidentală. În ceea ce privește spațiul postsovietic, sindromului „arderii” nu i s-a acordat atenția necesară, fiind nu numai puțin studiat, dar și puțin cunoscut. Fenomenul dat a fost investigat de mai mulți autori: H.J. Freudenberg, 1974; C. Maslach, 1981; B.B. Бойко, 1996; B. Винокур, 1997; E. Водопьянова, 2000; С. Захаров, 2002 etc.

În urma cercetărilor, s-au constatat trei manifestări de bază ale sindromului arderii emoționale:

1. surmenaj;
2. inhibiție față de clienți (pacienți, elevi) și față de serviciu;
3. apariția simțului propriei ineficiențe la locul de muncă.

În primul caz, dezvoltarea sindromului de ardere emoțională presupune o perioadă de activism fervent, când omul este încadrat pe deplin într-o activitate dată; atunci apare prima manifestare a sindromului – *surmenajul*.

*Surmenajul* este o stare de supraîncărcare și cheltuire a resurselor emoționale și fizice, o stare de oboseală care nu trece după somnul de noapte. După o perioadă de odihnă (concediu), aceste manifestări se micșorează, însă odată cu întoarcerea la locul de muncă manifestările se reîntorc.

A doua manifestare a sindromului de ardere profesională este *inhibiția personală*. Specialiștii care au ardere profesională folosesc închiderea în sine ca pe o încercare de a învinge stresorii emoționali la locul de muncă, schimbându-și empatia față de client prin închiderea în sine (inhibiție). În manifestările critice, pe omul care are ardere profesională aproape nimic din activitatea profesională nu-l deranjează, nu manifestă emoții nici negative și nici pozitive. Aici, se pierde interesul față de client, care, în viziunea lui, este analog cu un obiect neînsuflit și prezența clientului uneori este neplăcută.

A treia manifestare a sindromului arderii este *simțul de ineficiență proprie și scăderea autoaprecierii*. Oamenii nu văd nicio perspectivă în activitatea lor profesională, scade dorința de a lucra și se pierde încrederea în realizarea profesională (2).

Potrivit lui Spaniol și Caputo, individul afectat de ardere emoțională, la prima etapă, manifestă simptome moderate, pe termen scurt, și simptome ocazionale ale acestui proces. Aceste forme și simptome se manifestă în forme ușoare și constau în prezentarea interesului față de sine, de exemplu, prin relaxare și pauze la locul de muncă.

La cel de-al doilea stadiu al arderii emoționale, simptomele apar regulat și sunt de durată mai lungă, mai greu de corectat.

Medicii se pot simți epuizați chiar și după un somn bun, și după un week-end reușit. Pentru a avea grijă de ei, e nevoie de un efort suplimentar. Pot apărea boli somatice de tipul: ulcer, depresie, iar încercările de a avea grijă de sine, de obicei, nu aduc prea multe rezultate și nici asistența profesională nu poate oferi ajutor rapid.

Semnele și simptomele celui de al treilea stadiu al arderii emoționale sunt cronice. Simptomele arderii profesionale arată trăsături caracteristice stresului îndelungat și suprasolicitare psihică, ce pot duce la dezintegrarea completă din diverse domenii psihice.

Specialiștii suferiți de arderii profesionale manifestă următoarele *modificări în comportament*: de multe ori, se uită la ceas, amână întâlnirea cu pacienții (clienții), întârzie frecvent (vine târziu la serviciu și pleacă devreme acasă), lucrează mult, dar obțin rezultate puține, se retrag și evită colegii, pierd capacitatea de a satisface trebuințele lor în divertisment și în restabilirea sănătății, crește refuzul de a ieși la lucru. La fel, se observă *modificări ale stării emoționale*: se pierde simțul umorului, se atestă prezența sentimentelor de insucces, vinovăție și autoînvinovățire, adesea apar sentimente de mânie, creșterea iritabilității, manifestate atât la serviciu, cât și la domiciliu, sentimente de descurajare și apatie, lipsă de puteri. Ca *modificări în gândire* pot fi consemnate următoarele: toate gândurile sunt centrate pe ideea de a părăsi locul de muncă, se reduce capacitatea de concentrare a atenției, se înregistrează gândire rigidă, rezistență la schimbare, creșterea suspiciunii și neîncrederii, atitudine cinică și



acuzatoare față de clienți, mentalitate de victimă, orientare la propriile nevoi și supraviețuirea personală.

Se produc schimbări în starea de sănătate a specialiștilor: sunt frecvente tulburările de somn, crește sensibilitatea la boli infecțioase, se înregistrează oboseală și epuizare pe parcursul zilei, probleme ale sănătății psihice și somatice.

Rezumând cele spuse, putem conchide că simptomatologia arderii profesionale, în mare măsură, este strict individuală, precum și urmările ei (4).

Apariția arderii profesionale poartă caracter stadial. Astfel, putem evidenția trei stadii:

1. *Reacția nevrotică.* În primul rând, se schimbă starea emoțională și corporală a omului. Schimbarea ia forma unei nevroze sau a sindromului „slăbiciunii iritante”. Acestea sunt manifestări ale extenuării sistemului nervos, cum ar fi creșterea oboselii, scăderea capacității muncii intelectuale, disconfort corporal. Aici, se manifestă iritarea, caracterul conflictual. Omul își poate distruge propria dispoziție, precum și dispoziția celor din jur.
2. *Dezvoltare nevrotică.* Se modifică comportamentul omului. Se schimbă atitudinea față de muncă – se ajunge până la dezgust față de ea. Drept consecință, obligațiile profesionale se realizează formal. Munca se construiește după principiul: „Ni se plătește puțin și noi ne facem că muncim.”. Apare o barieră între el și cei din jur.
3. *Modificarea puternică a personalității.* Aceste modificări se includ în așa-numita *deformare profesională a personalității*. De obicei, se manifestă printr-o asprime sufletească, cinism, dar și printr-o accentuare a agresivității. Astfel, toate acestea duc la faptul că omul pierde posibilitatea de a se bucura de viață. Situația se poate înrăutăți odată cu schimbarea dispoziției, cu apariția unor perioade scurte de declin emoțional sau a unor perioade lungi de depresie (de multe ori, ascunse – situații în care omul se poate afla ani de zile) (5).

În alte studii de origine engleză, găsim, de asemenea, prezentate trei stadii, dar cu o descriere mai succintă:

1. stadiul I se caracterizează prin neliniște, confuzie și apariția frustrării;
2. stadiul II se caracterizează prin frustrare intensă și nemulțumire;
3. stadiul III se caracterizează prin apatie, renunțare, disperare (6).

N.E. Vodopianova relevă cinci grupuri principale de simptome caracteristice sindromului arderii emoționale (3):

1. simptome fizice (oboseală, surmenaj fizic, dereglări alele somnului, probleme somatice specifice);
2. simptome emoționale (irascibilitate, stare de alarmă, depresie, sentimentul inculpabilității, senzație de deznădejde);
3. simptome comportamentale (agresivitate, insensibilitate, cinism, pesimism, dependență de substanțe psihoactive);
4. simptome care se manifestă la serviciu (absențe nemotivate, calitate joasă a muncii, întâzieri, abuz de pauze în timpul lucrului);
5. simptome care se manifestă în relațiile interpersonale (atitudini formale, detașare de clienți, de colegi, dezumanizare).

Psihologul rus B.B. Бойко evidențiază trei faze ale sindromului arderii profesionale: *faza „încordare”, faza „rezistență”, faza „epuizare”* (1). Prima fază servește drept „*prevestitor*”, „*mecanism de pornire*” în formarea arderii emoționale. Fiecare fază, la rândul ei, presupune câteva simptome.

#### **Faza „Încordare”:**

- ❖ Simptomul „*Trăirea circumstanțelor psihotraumatizante*”. Se manifestă prin conștientizarea de către persoană a factorilor psihotraumatizanți ai activității profesionale, care sunt dificil sau imposibil de înlăturat. Treptat, se acumulează disperare și indignare.
- ❖ Simptomul „*Nemulțumire de sine*”. Nefiind în stare să influențeze pozitiv starea lucrurilor, persoanele devin nemulțumite de sine, de profesia aleasă, de postul ocupat. Se include mecanismul „transferului emoțional”, energia se îndreaptă mai mult spre interiorul persoanei. Apare un contur energetic închis – „eu și circumstanțele”. Un rol important în apariția arderii emoționale îl au factorii interni – interiorizarea intensă a obligațiilor, rolul circumstanțelor activității, conștiința înaltă și sentimentul responsabilității.

- ❖ Simptomul „*Strâmtorat în celulă*”. Când circumstanțele psihotraumatice apasă puternic persoana și nu este posibil de a le înlătura, adesea apare sentimentul de disperare. Persoana are senzația că este strâmtorată în celulă.
- ❖ Simptomul „*Anxietate și depresie*”. Acesta constituie punctul extrem în formarea încordării anxioase în procesul dezvoltării arderii emoționale. Persoana se simte în impas.

### **Faza „Rezistență”**

- ❖ Simptomul „*Reacții emoțional neadecvate*”. Persoana încetează de a mai sesiza diferența dintre două fenomene ce diferă principial – manifestarea economică a emoțiilor și reacționarea selectivă neadecvată; utilizează un număr limitat de emoții și de o intensitate moderată – zâmbet imperceptibil, intonație blândă și calmă, reacții reținute la excitanți puternici, forme laconice de exprimare a dezacordului, lipsa afirmațiilor categorice. În cazul în care persoana folosește în mod „economicos” emoțiile, începe a acționa după principiul „vreau sau nu vreau”.
- ❖ Simptomul „*Dezorientare emoțional-morală*”. Aici, apare necesitatea de a se justifica: „aceasta nu e situația când trebuie să-ți faci griji”, „așa oameni nu merită o atitudine binevoitoare”, „de ce ar trebui să am emoții pentru toți?”.
- ❖ Simptomul „*Reducerea obligațiilor profesionale*”. Apar tendințe de a reduce obligațiile care cer investiții emoționale.

### **Faza „Epuizare”**

Se caracterizează prin diminuarea tonusului energetic și slăbirea sistemului nervos. Apărarea emoțională sub formă de „ardere” devine un atribut al persoanei.

- ❖ Simptomul „*Deficitul emoțional*”. Lucrătorul are senzația că nu e în stare să ajute subiecții activității lui. Nu poate fi empatic, nu e capabil de co-participare, nu reacționează la situații care, în mod obișnuit, ar trebui să-l deranjeze, să-i stimuleze intelectul, voința, comportamentul moral. Treptat, emoțiile pozitive devin tot mai rare, iar cele negative – tot mai frecvente. Apare brutalitatea, irascibilitatea, resentimentul etc.
- ❖ Simptomul „*Detașare emoțională*”. Persoana exclude, practic, în întregime emoțiile din sfera activității profesionale. Nimic nu o afectează, acceptând

treptat comportamentul de robot. În alte sfere, persoana trăiește emoțiile din plin.

- ❖ Simptomul „*Detașare personală sau depersonalizare*”. Are loc pierderea parțială sau totală a interesului față de oameni – subiecții activității lui profesionale. Aceștia sunt percepuți ca obiecte neînsuflețite ale manipulării – sunt nevoiți să fac ceva cu el. Metastazele „arderii” pătrund în atitudini, principii de viață, valori.
- ❖ Simptomul „*Dereglări psihosomatice și psihovegetative*”. Chiar și gândul despre subiecții activității lui sau contactul cu aceștia îi provoacă dispoziție proastă, insomnie, frică. Toate acestea vorbesc despre faptul că apare „arderea profesională”, nu se mai descurcă independent cu suprasolicitățile.

După C. Maslach (7), sindromul este constituit din următoarele faze:

- ✚ **Fanatism** – explozie de energie și mândrie de faptul că se lucrează 24 de ore zilnic.
- ✚ **Frustrare** – neînțelegere referitor la ce se întâmplă cu propria persoană, nedumerire și inexplicații ale fluctuațiilor dispoziției, irascibilitate sporită, conflictualitate, indiferență.
- ✚ **Astenie** – extenuare, lipsa senzației de odihnă dimineața, petrecerea uniformă a timpului liber, îmbolnăviri frecvente (răceală, boli respiratorii).
- ✚ **Apatie și indiferență** – apare indiferența față de îmbrăcăminte, stereotipuri în muncă, în viața personală. Dacă omul este absolut uniform în lucru, în familie, atunci personalitatea lui se îngustează și apare singurătatea, chiar dacă în jur sunt mulți oameni.
- ✚ **Ardere** – extenuarea totală. Pericolul constă în faptul că procesul *arderii* nu reprezintă un episod trecător, ci este un proces de durată de *ardere până în temelii*, pe parcursul căruia au loc schimbări negative semnificative ale trăsăturilor de personalitate.

În concluzie, am putea menționa că fenomenul arderii profesionale este vast, cu o simptomatice complexă pentru personalitate. În pofida faptului că acest concept este abordat de diferiți autori în mod diferit, în studiile evoluției prezintă aceeași simptomatice, cu repercusiuni dramatice asupra stării emoționale, comportamentale ale personalității.

## Bibliografie

1. Бойко, В.В., *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других*, Наука, Москва, 1996.
2. Винокур, В., Розанова, М., *Профессиональный стресс губит врача*, Медицина Санкт-Петербурга, СПб, 1997, № 11, с. 28.
3. Водопьянова, Н.Е., *Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях*, в Психология здоровья, под ред. Г.С. Никифорова, СПб, 2000, с. 443–463.
4. [http://forums.rusmedserv.com/show\\_thread.php?t=8748](http://forums.rusmedserv.com/show_thread.php?t=8748). Захаров, С., *Синдром выгорания у врачей – стигмат профессионализма или расплата за сочувствие?*
5. <http://roman.by/r-5422.html>. Самоукина, Н.В., *Синдром профессионального выгорания*.
6. <http://www.scribube.com/medicina/SINDROMUL-BURNOUT22757.php>
7. [http://www.sanatate-publica.md/\\_files/648-Ghid\\_pentru\\_medici\\_de\\_familie\\_inSM\\_comunitate](http://www.sanatate-publica.md/_files/648-Ghid_pentru_medici_de_familie_inSM_comunitate)

## Alcoolul și tutunul – tentațiile adolescenților

Galina Focșa,

*psiholog, Colegiul Național de Comerț al ASEM*

### Summary

*Harmonious development of adolescents personality may be disrupted by some harmful factors such as smoking and alcohol consumption. This article contains statistics that illustrate the practices of young people on alcohol and tobacco, and the reasons that cause young people to consume them. Similarly, it is referred to the need for increased teetotaler and antitabaciste labor among adolescents.*

Ne confruntăm în prezent cu o situație socială și economică dificilă, care afectează o bună parte a populației. Tinerii însă suferă cel mai mult. Ei trec de la adolescență la maturitate, de la educație și instruire la viața profesională, de la starea de membru dependent al familiei la cea de membru independent al societății și de

cetățean. În orice societate, aceste treceri sunt însoțite de multe dificultăți și riscuri. Tinerii se dezvoltă și își caută locul în viață. De aceea ei reprezintă una dintre categoriile cele mai sensibile în fața schimbărilor politice, economice și sociale.

Ocrotirea și întărirea sănătății generației în creștere este obiectul unei griji deosebite a oricărei societăți. Dezvoltarea armonioasă a personalității adolescenților poate fi perturbată de unii factori nocivi, cum ar fi fumatul și consumul de alcool; însă este cunoscut faptul că consumul de alcool și tabagismul au consecințe grave asupra sănătății, asupra dezvoltării mintale și morale a adolescentului (Melnic, p. 3).

Folosirea acestor substanțe toxice lasă urmări deosebit de nefavorabile asupra copilului la vârsta de trecere (10-20 ani), când în organismul în creștere se produce diferențierea și perfecționarea funcțiilor și sistemelor, are loc maturizarea sexuală. Alcoolul poate stagna pentru mult timp formarea categoriilor etice și morale, dezvoltarea formelor superioare de gândire, a noțiunilor estetice. Având sistemul nervos instabil, concepțiile de viață încă neformate, tânărul, în special cel cu unele dereglări intelectuale, sub influența alcoolului și tutunului, devine adesea mai receptiv față de exemplele negative de conduită (Kopât, p. 3).

Din aceste considerente, apare necesitatea intensificării muncii antialcoolice și antitabagiste printre adolescenți, condiționată, în primul rând, de răspândirea tot mai mare a acestor deprinderi în rândurile populației, îndeosebi de folosirea acestora în tradițiile familiale.

În rezultatul sondajului efectuat de dispensarul narcologic republican, s-a constatat că fumează 42% bărbați, 6,2% femei, 11,6% elevi și 3,2% eleve. Fiecare al șaptelea elev suferă deja de dependență de tutun. Majoritatea elevilor au început să fumeze la 13-14 ani. S-au depistat chiar și elevi ai clasei întâi fumători. Cu toate că mulți știu că fumatul ucide, puțini se dezic de această deprindere (Краснобородова).

Conform datelor studiului „Sănătatea și dezvoltarea tinerilor”, realizat în Moldova în anul 2003, majoritatea tinerilor (82,1%) au raportat că cel puțin unul dintre prietenii lor fumează. Tinerii din zonele urbane fumează de 4,4 ori mai des decât cei din zonele rurale (17,3% și 3,9%). Printre fumători, mai frecvent sunt băieți (19,1%) decât fete (6,4%). Răspândirea fumatului crește odată cu vârsta: fumează 3,4% în grupul de vârstă de 10-14 ani, 14,3% din tinerii de 15-18 ani, 24,6% în grupul de vârstă de 19-24

ani. Vârsta la care debutează fumatul este destul de timpurie, astfel, 10,4% au menționat că au început a fuma la o vârstă mai mică de 10 ani, 23,6% – la 10-14 ani și aproape jumătate (49,7%) – la 15-18 ani (Sănătatea și dezvoltarea tinerilor, p. 42-43).

Băuturile alcoolice sunt folosite de către omenire din cele mai vechi timpuri și, până astăzi, această tradiție este tot mai răspândită în obiceiurile diferitor popoare. Devenind o tradiție, consumul băuturilor alcoolice este prezent în cadrul mai multor evenimente din viața omului, cum ar fi diferite sărbători, ceremonii, zile de naștere, dar se atestă și simplul consum zilnic la masă, în cantități mici. Aproximativ 90% din populație menționează că a avut o oarecare experiență versus consumul de alcool.

Conform datelor aceluiași studiu, „Sănătatea și dezvoltarea tinerilor”, 78,4% respondenți au menționat că au consumat băuturi alcoolice cel puțin o dată, majoritatea dintre ei consumă doar la ocazii speciale. Totuși 15,4% au raportat că consumă alcool de 1-2 ori pe lună și mai des. Numărul celor care consumă alcool crește odată cu vârsta: consumă alcool 65,4% în grupul de vârstă de 10-14 ani, 83,9% dintre cei care au 15-18 ani și 96,2% sunt consumatorii de alcool de 19-24 ani. Debutul consumului de băuturi alcoolice îi revine, în 37,3% cazuri, vârstei de 15-18 ani, 28% au început a consuma alcool la vârsta de 10-14 ani, iar 5,2% – la o vârstă mai mică de 10 ani.

Tinerii fumători consumă alcool de 1,3 ori mai des decât nefumătorii. Obiceiul fumatului și cel al consumului de alcool sunt inițiate, de obicei, la aceeași vârstă, de regulă la 15-18 ani. Tinerii care au început să fumeze la o vârstă mai mică de 10 ani, de asemenea, au început să consume băuturi alcoolice la aproximativ aceeași vârstă (Sănătatea și dezvoltarea tinerilor, p. 38).

M. Dilion menționează unii factori inițiali care pot fi numiți predispozanți și susceptibili de a favoriza alcoolismul – aceștia se pot grupa în 4 mari categorii:

- *factori de ereditate* – se presupune că există un factor genetic care predispune la alcoolism, dar acest lucru nu trebuie să ducă la subestimarea rolului pe care îl joacă mediul, deoarece, trăind în condiții similare cu părinții, copiii învață un model de viață și reproduc o serie de condiții de existență;
- *factori de personalitate* – autorii încearcă să explice predispunerea pentru consumul de alcool în conformitate cu tipologia morfo-funcțională a persoanei, de exemplu: alcoolicii cronici aparțin mai mult tipului picnic. În literatura

americană, este menționat rolul glandelor endocrine sau existența unui deficit metabolic premorbid (Williams);

- *factori ocazionali* – mediul sau imitarea duc la crearea unui obicei dobândit. Autorii francezi A. Porot și M. Porot menționează că circumstanțele de mediu, profesie sau meserie joacă un rol preponderent în crearea unor obișnuințe toxice (Porot, p. 160);
- *factori socioeconomi și culturali* – dezvoltarea socioeconomică, educația și modelul cultural se află în corelație directă cu gradul de acceptare socială a consumului de alcool și influențează producțiile viticole, comercializarea băuturilor alcoolice și, respectiv, creșterea consumului de alcool.

Pot fi evidențiați unii factori de risc în apariția alcoolismului la adolescenți în diferite medii de existență și activitate. În mediul familial, aceștia sunt destructurarea și destrămarea, lipsa de angajament sau consumul ridicat de alcool din partea părinților. Problemele de ordin disciplinar, însușita proastă, exmatricularea, presiunile repetate în mediul școlar pot provoca tulburări, frustrare și suferință interioară (Ferreol, p. 27).

Motivele care îndeamnă copiii să guste băuturi alcoolice sunt dintre cele mai diferite. În funcție de vârstă, poate fi urmărită o evoluție caracteristică a acestor motive. Până la 11 ani, copiii gustă băuturile întâmplător sau le sunt propuse de către adulți pentru poftă de mâncare, sau copilul bea singur, din curiozitate. La o vârstă mai mare, drept prilej pentru consumul băuturilor alcoolice servesc ocaziile, serbările tradiționale, iar la 14-15 ani apar motive de genul „n-am vrut să rămân în urma de prieteni”, „pentru curaj”, „prieteni m-au făcut să beau” etc. (Kopît, p. 15).

Cercetările recente realizate în Republica Moldova pun în evidență următoarele motive pentru a consuma băuturi alcoolice, identificate de către tineri:

- pentru a uita de probleme – 54,4%;
- pentru a se relaxa/ a se calma – 42%;
- pentru a urma exemplul prietenilor – 39,8%;
- pentru a fi mai curajoși – 32,9%;
- pentru a respecta tradiția familiei – 31,8%;
- pentru a arăta ca un adult – 31,3%;
- pentru a se afirma printre semenii – 29,5%;
- pentru a fi moderni – 21,2%;



- pentru că sunt dependenți de alcool – 19,9% (Sănătatea și dezvoltarea tinerilor, p. 43).

Participanții la studiul realizat în RM relevă faptul că tinerii fumează din următoarele motive:

- pentru a arăta ca un adult – 48,3%;
- pentru a se calma – 46,6%;
- pentru a părea mai modern – 43%;
- pentru a se afirma printre semenii – 39,8%;
- pentru că sunt dependenți de fumat – 26,1% (Sănătatea și dezvoltarea tinerilor, p. 38).

În concluzie, menționăm că tinerii care depind de mijloace exogene pentru a obține senzația de împlinire și pentru a scăpa de dificultăți merită atenția și tot sprijinul nostru. Este important să fim întotdeauna atenți și să încurajăm adolescenții, să îi asigurăm de faptul că orice problemă în viață este, în fond, o oportunitate de a demonstra lumii și lor înșiși că au puterea de a nu se lăsa doborâți de pericolele care ne pândesc la fiecare colț de stradă și că pot spune cu mândrie: „Viața e prea frumoasă pentru a fi transformată în coșmar”.

### **Bibliografie**

1. Ferreol, G., *Adolescenții și toxicomania*, Iași, 2000.
2. Kopât, N.I., Scvorțova, E.S., *Alcoolul și adolescentul*, Chișinău, 1986.
3. Loranț, E., *Manual de educație pentru sănătate*, Chișinău, 1996.
4. Melnic, B.E., *Propaganda antialcoolică și antitabagistă la lecțiile de biologie și de viață extrașcolară*, Chișinău, 1989.
5. Popescu-Neveanu, P., *Psihologie*, București, 1996.
6. Porot, A., Porot, M., *Toxicomaniile*, București, 1999.
7. *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor. Studiu de evaluare a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor tinerilor*, Chișinău, 2005.
8. Краснобородова, Р., *Курят даже первокласники // Кишиневские новости*, 31.05.2002.