

**ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR:
TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE**

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

29-30 septembrie 2023

Chișinău, 2023

Recomandat pentru publicare de către Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău, Proces-verbal nr.3, din 26 octombrie, 2023.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE
MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR.**

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Învățământul superior: tradiții, valori, perspective”, conferință științifică internațională (2023; Chișinău). Învățământul superior: tradiții, valori, perspective: Materialele conferinței științifice internaționale, 29-30 septembrie 2023/coordonare științifică: Diana Antoci; colegiul de redacție: Alexandra Barbăneagră [et al.]. – [Chișinău]: [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 389 p.: fig., diagr. color, tab.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Texte: lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-816-9.

37(082)=135.1=111=161.1

Î-59

© Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2023

**Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**

Coordonare științifică:

Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor habilitat, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID 0000-0002-7018-6651

Colegiul de redacție:

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID 0000-0003-4777-1550

Eduard COROPCEANU, profesor universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID 0000-0003-1073-828X

Puiu-Lucian GEORGESCU, profesor universitar, doctor inginer, rector, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România, ORCID 0000-0001-9455-9291

Cezar Ionuț SPÎNU, profesor universitar, doctor, rector, Universitatea din Craiova, România, ORCID 0000-0001-7589-5505

Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID 0000-0002-2653-0320

Silvia CHICU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-6822-7426

Cătălina ITICESCU, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România, ORCID 0000-0001-8350-9424

Anton FICAI, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Politehnica București, România, ORCID 0000-0002-1777-0525

Andrey DAVIDENKO, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Cernigov, Ucraina, ORCID 0000-0003-1542-8475

Norbert G. PIKUŁA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică din Cracovia, Polonia, ORCID: 0000-0001-7862-6300

Gina Aurora NECULA, conferențiar universitar, doctor, decan, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România, ORCID: 0000-0001-7151-1471

Siranush KARAPETYAN, profesor universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Khachatur Abovyan”, Armenia, ORCID: 0000-0001-9560-9414

Aurora Adina COLOMEISCHI, profesor universitar, doctor, decan, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România, ORCID: 0000-0002-9663- 8302

Armine KIRAKOSYAN, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Khachatur Abovyan”, Armenia, ORCID: 0000-0001-7524-039X

Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-7868-4439

Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0001-9832-2531

Maria POPESCU, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-5383-2121

Vitalie MAMOT, conferențiar universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0002-4680-2610

Marcela VÎLCU, lector universitar, doctor, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, ORCID: 0000-0003-4406-7058

CUPRINS

PUȚUNȚICĂ Anatolie MODIFICĂRI ALE COMPONENTELOR DE MEDIU DIN BAZINUL HIDROGRAFIC BĂC	8
DAVIDENKO Andrey HOW TO IMPROVE THE QUALITY OF TRAINING FUTURE SCIENCE TEACHERS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	16
BOCANCEA Viorel ASPECTE ALE ASIGURĂRII CONEXIUNLOR PLURI-, INTER-, TRANSDISCIPLINARE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ȘTIINȚELOR.....	22
ANTOCI Diana, BIRTOK ANDRASCIUC Vasilica SOCIALIZAREA PREȘCOLARILOR: CONTEXTE DE EVALUARE ȘI STIMULARE	25
BOTNARI Valentina, REPEȘCO Gabriela EVALUAREA CRITICĂ A PROPRIILOR VIZIUNI: ABORDĂRI TEORETICE ȘI APLICAȚII PRACTICE	36
MIHĂILESCU Natalia DEPENDENȚA DE INTERNET ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR PEDAGOGI.....	49
SABĂU Lidia IMPLICAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN EDUCAȚIA FINANCIARĂ A ELEVILOR	55
MÎSLIȚCHI Valentina, ISACOVA Aliona ASPECTE ALE EDUCAȚIEI PENTRU SOCIETATE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ.....	67
ȚIFRAC Maria ROLUL ACTIVITĂȚII LITERAR-ARTISTICE ȘI AL LITERATURII PENTRU COPII ÎN FORMAREA PREȘCOLARULUI.....	81
VRAJMAȘ Tatiana, MÎSLIȚCHI Valentina ADAPTAREA COPIILOR LA MEDIUL EDUCAȚIONAL DIN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR.....	88
RAILEAN Elena, CEOBANU Marius Ciprian REFERITOR LA ANALIZA CONCEPTELOR ÎN SINTAGMA ȘTIINȚIFICĂ.....	97
ZHOROVA Iryna, DANYLYUK Serhiy, KHUDENKO Olha CIVIC EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF LITERATURE: EUROPEAN EXPERIENCE.....	108

POPA Violeta DIRECȚII DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE LA NIVELUL ORGANULUI LOCAL DE SPECIALITATE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI.....	123
OBOROCEANU Viorica COMPETENȚELE DE LITERAȚIE VERSUS ATITUDINI INTERPRETATIVE.....	136
GOLUBIȚCHI Silvia ASPECTE EVALUATIVE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE SCRISĂ ÎN CLASELE PRIMARE	147
KARAPETYAN Siranush Ghevorgovna, KIRAKOSYAN Armine Armenovna ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	153
GLAVAN Aurelia, BALANUȚA Tatiana PSIHOEDUCAREA ȘI FORMAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE PENTRU APARTINĂTORII PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI	159
RACU Iulia, SOROCHIN Elena CORELATELE PSIHOLOGICE ALE STĂRII DE BINE LA ADULȚI	167
LOSÎI Elena MANIFESTAREA STRESULUI OCUPAȚIONAL LA ANGAJAȚII DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL.....	173
DRUGUȘ Olga ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE PRIN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE	185
STROESCU Daniela-Iulia ORIENTAREA PROFESIONALĂ A TINERILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE	195
MAN Adriana STIMA DE SINE RIDICATĂ REDUCE RISCUL APARIȚIEI BOLILOR (CANCERUL).....	215
CIUNTU Rita, ADĂSCĂLIȚĂ Viorica REZISTENȚA LA STRES ȘI TOLERANȚA LA CADRELE DIDACTICE	221
ZAHARIA Anca Mihaela ADAPTAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV PENTRU ELEVII CU CES	227
BACIU Ana-Maria, BODEA Angela REALISM ȘI NATURALISM ÎN LITERATURA ROMÂNĂ	236
BĂLAN Georgiana Alina STRUCTURI ALE IMAGINARULUI ÎN MITOLOGIA PĂMÂNTULUI.....	251

CHERECHES Roxana	
BASMELE POPULARE ROMÂNEȘTI ȘI INTERNAȚIONALE	261
COMORAȘU AURA	
PARADIGMA EXPRESIVITĂȚII LA NIVEL LEXICO-SEMANTIC ÎN <i>VRĂJILE ADUNATE</i> , DE ȘTEFANIA CRISTESCU.....	271
DANU-STRAISTARI Elena, STRĂJESCU Natalia	
LITERATURA ȘI ARTELE ÎN ROMANUL „ACTORUL ANONIM”, DE AURELIAN SILVESTRU. ASPECTE DIDACTICE	281
MUȘAT Liliana	
MANIFESTAREA SIMBOLISMULUI ÎN ROMÂNIA	288
STANCIU Carmen	
COMPREHENSIUNEA ȘI INTERPRETAREA OPEREI LITERARE.....	296
TABURCEANU Polina	
SIMBOLUL ȘI ALEGORIA ÎN PROZA SCURTĂ A LUI ION DRUȚĂ.....	302
TARȚA Cristina Victoria	
INTEGRAREA CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂRII PRIN METODA PROIECTELOR. PROIECTUL TEMATIC	312
ADAMCIUC Aurelia	
INTEGRAREA ȘI VALORIFICAREA RESURSELOR DIGITALE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE ÎN CADRUL DISCIPLINEI BIOLOGIE	321
CICANCI Alexandra	
EXPERIMENTUL DEMONSTRATIV CA METODĂ EFICACE UTILIZATĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE A CHIMIEI	321
COȘCODAN Diana, MOȘANU-ȘUPAC Lora	
MANIFESTAREA INDICILOR CARDIOVASCULARI ȘI RESPIRATORI LA STUDENȚII CU DIFERIT TIP DE RITMICITATE CIRCADIANĂ.....	332
BOTEZ Alexei, CRECIUN Vitalie	
UTILIZAREA MATERIALELOR VIDEO ÎN SCOPUL FACILITĂRII ÎNSUȘIRII OBIECTULUI «GEOMETRIE DESCRIPTIVĂ»	338
CAZACIOC Nadejda, ȘEREMET Ileana Simona	
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR-CHEIE LA ELEVI ÎN DOMENIUL ȘTIINȚE EXACTE ȘI ALE NATURII PRIN PROIECTE STE(A)M	342
CIORUȚA Andreana, AGACHI Mariana	
ABORDĂRI INOVATOARE ALE ÎNVĂȚĂRII LA LECȚIILE DE CHIMIE PRIN INSTRUMENTE MATEMATICE	348
LIOGCHII Nina, FASOLA Regina, MOTELICA Liliana	
STAREA ECOLOGICĂ ACTUALĂ A ELEMENTELOR VALOROASE DIN SITUL EMERALD „POHREBENI”	356

CICIOS Maria, CICIOS Dan Augustin ARTA NUMERELOR.....	363
NEAGU Marieta, DUMITRAȘCU Doina Maria ABORDĂRI ALE EVALUĂRII COMPETENȚEI DE INVESTIGARE PRIN PROIECTE DE CERCETARE	367
CIOBANU Eugeniu, GRIGORCEA Sofia, NEDBALIUC Boris, URECHE Dumitru, COROPCEANU Eduard, BOTEZATU Ion INFLUENȚA COMPUSULUI COORDINATIV CU BARIU ASUPRA RODUCTIVITĂȚII MICROALGEI <i>CHLORELLA VULGARIS</i> BEIJER	376
ARSENE Ion, PURCEL Viorica STUDIUL TEORETIC AL ACTIVITĂȚII ANTIRADICALICE A 3,4,4'-TRIHIDROXI- TRANS-STILBEN	383

**MODIFICĂRI ALE COMPONENTELOR DE MEDIU
DIN BAZINUL HIDROGRAFIC BÂC ¹**

**CHANGES IN THE ENVIRONMENTAL COMPONENTS
OF THE BAC HYDROGRAPHIC BASIN**

PUȚUNTICĂ Anatolie, dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-0446-7738

putuntica.anatolie@upsc.md

CZU: 504.453(478)

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p8-16

Abstract. In the presented article, the changes in the environmental components of the Bâc hydrographic basin were investigated. From the environmental components, aspects of the geological structure, the exploitation of natural resources, the state of water quality, changes in some thermal aspects related to climate change, manifestations of weather-climate hazards, as well as the estimation of the demographic pressure of some suburbs from Chisinau municipality. A series of digital cartographic materials have been developed, such as the numerical terrain model map, the hydrographic network of the basin, the atmospheric precipitation map, the geological, pedological map, the slope map, etc. Also, register tables were compiled with the inclusion of plant and animal species threatened with extinction in the basin, consulting the Red Book, 2015 edition.

Keywords: watershed, digital maps, hazard, change, demographic pressure.

Introducere

Necesitatea studiului sistemelor naturale și sociale este cauzată de impactul tot mai mare a omului asupra mediului. În acest sens, unele studii din domeniul geografiei sunt abordate în cadrul bazinului hidrografic. Bazinul hidrografic este o unitate teritorială morfohidrografică bine evidențiată, cu componente și funcționalități omogene și complementare. Diferențierile teritoriale față de unitățile vecine sunt impuse de criterii și repere ce se circumscriu, în principal, domeniului geomorfologic și hidrografic. Astfel, cumpăna de ape, ca linie de demarcație, ce urmărește punctele interfluviale cu valorile altimetrice cele mai mari [3].

¹ Elaborat în cadrul Proiectului PS ANCD, Prioritatea III, Mediul și Schimbările Climatice, cu tema: „Modificări și tendințe ale componentelor de mediu din bazinul hidrografic Bâc sub impactul factorului antropic” cu cifrul 20.80009.7007.24

Bazinul hidrografic ca geosistem este supus unui impact antropic semnificativ datorită activităților desfășurate în limitele acestuia din cele mai vechi timpuri, ca dovadă fiind și concentrarea localităților de-a lungul râurilor. Bazinul hidrografic generează, transformă și stabilizează repartiția energiei și a schimbului de substanțe. Orice structură a unui bazin care s-a dezvoltat în spațiu și timp, se autoreglează sub influența condițiilor factorilor externi și este decisiv pentru păstrarea funcționării durabile a geosistemelor natural-antropice. Din punct de vedere al abordării structurale și funcționale, bazinul hidrografic este un sistem complex, caracterizat printr-o structură verticală a componentelor pe niveluri și cu o diferențiere spațială morfostructurală pe orizontală. Reieșind din axioma integrității complexului peisajer al bazinului hidrografic, este necesar un program științific unic de gestionare a naturii în limitele bazinului, ca un sistem complex autoorganizat [3].

Din etapele de realizare a cercetărilor din bazinul hidrografic Bâc, vom menționa următoarele: documentarea surselor bibliografice, formularea ipotezelor de lucru și alegerea metodologiei de cercetare, investigarea componentelor de mediu din bazin, prelucrarea datelor și diferențierea modificărilor spațio-temporale a componentelor de mediu, elaborarea strategiei și opțiunilor de protecție a componentelor de mediu.

Materiale și metode. Pentru realizarea studiului au fost organizate cercetări în baziunul hidrografic Bâc, dar și documentate și analizate sursele bibliografice. Acestea au permis să elucidăm în retrospectivă conceptul bazinului hidrografic utilizat în studiile geografice, precum și stabilirea acelor modificări induse de factorul antropic mediului natural al respectivului bazin. În procesul studiului au fost folosite metoda descrierii interpretative, metoda analizei și sintezei, comparativă, deductive, cartografică, etc.

Rezultate și discuții. În arealul Bazinului Hidrografic Bâc, cercetările au fost realizate cu scopul de a identifica particularitățile specifice ale structurii substratului geologic care constituie un factor natural foarte important în procesele actuale de modelare ale scoarței terestre și a creării diverselor tipuri și forme de relief. În limitele bazinului predomină depozitele de origine sedimentară și anume:

- argile-nisipoase, nisipuri, argile acumulate în diverse zone litofaciale, aparținând ca vârstă a Sarmațianului (subetajele Volhynian și Basarabian - în faciesuri marine; subetajul Chersonian - în faciesuri deltaice și marine-avandeltaice);

- depozite de calcar cu incluziuni biogerme de vârstă Sarmațianului;
- gresie cu nucleeele de calcar;
- depozitele loessoidale, intercalate cu orizonturi de soluri fosile de vârstă cuaternară.

A fost stabilită variația structurii geologice din cadrul bazinului hidrografic Bâc în baza corelării coloanei stratigrafice din partea superioară a bazinului hidrografic Bâc (forajul 14 din apropierea or. Cornești) și a coloanei stratigrafice din partea centrală a bazinului hidrografic Bâc (forajul 338 din zona municipiului Chișinău) [12].

Comparând rezultatele obținute s-a constatat că în partea superioară lipsește complet orizontul 1 – rocile sarmațianului superior, ce denotă că partea superioară a bazinului hidrografic a fost supusă proceselor de eroziune mai active, care se manifestă până în prezent.

S-a studiat factorii principali care generează alunecările de teren în bazinul hidrografic Bâc: fragmentarea verticală a reliefului, alcătuirea litologică, gradul de utilizare a terenurilor și distribuția precipitațiilor medii anuale. Fragmentarea verticală a reliefului, sau energia reliefului, este un factor morfometric, care indică diferențele de altitudine dintre nivelul interfluviilor și albiilor, evidențiind adâncimea văilor. În partea superioară a bazinului hidrografic Bâc adâncimea văilor variază între 250-350 m, uneori și mai mult, iar în partea inferioară a bazinului acest indice constituie 100-150 m.

Pentru realizarea hărții „*Utilizarea terenurilor*” a fost aplicat programul ESRI Land Cover cu rezoluția de 10 metri din anul 2021, preluat de pe portalul ESRI Arc GIS, după care a fost decupată forma bazinului și s-au identificat clasele de utilizare a terenurilor conform ESRI. Astfel, în bazinul hidrografic al râului Bâc au fost identificate 6 categorii de utilizare a terenurilor: *ape, păduri, terenuri agricole, pajiști, zone inundabile și așezări umane*. Aceste categorii de terenuri au o răspândire neuniformă în cadrul bazinului hidrografic. În partea superioară a bazinului hidrografic ponderea pădurilor și pajiștilor este mai mare, dar alți factori, precum fragmentarea reliefului și litologia, dictează fenomenul de alunecare, iar gradul de împădurire doar limitează acest fenomen care ar putea fi unul critic. În partea inferioară a bazinului hidrografic predomină terenurile agricole, dar energia reliefului este mai mică, astfel se reduce și intensitatea alunecărilor de teren.

Alcătuirea litologică a bazinului hidrografic Bâc este complexă, fiind formată din mai multe tipuri de roci sedimentare, dar impact direct în declanșarea alunecărilor de teren au straturile de roci superioare, care se află sub influența proceselor exogene de modelare a reliefului. În partea superioară a bazinului hidrografic predomină rocile de vârstă sarmațiană medie alcătuite din argilă și nisip în asociere cu gresie. Iar în partea de mijloc și inferioară a

bazinului hidrografic predomină rocile de vârstă sarmațiană superioară, alcătuite predominant din nisip și gresie, mai rar este răspândită argila, iar în lunca cursului inferior al râului Bâc, ponderea argilei carbonatice este totuși semnificativă. Un alt factor care generează alunecările de teren în bazinul hidrografic al râului Bâc este *utilizarea terenurilor*. Diferite tipuri de utilizări a terenurilor au impactul diferit asupra manifestării alunecărilor de teren. De exemplu, vegetația silvică stabilizează pantele, deoarece rădăcinile arborilor și vegetației ierboase menține solul împreună. Prin urmare, îndepărtarea vegetației poate crea o condiție propice pentru declanșarea alunecărilor de teren, la fel ca și dezvoltarea infrastructurii (construcția drumurilor etc.), ce impune modificări ale pantelor, astfel conducând la creșterea riscului producerii alunecărilor de teren. Defrișarea pădurilor și activitățile agricole accelerează procesul de eroziune pe versanți și în cele din urmă crește riscul producerii alunecărilor de teren.

Un alt factor important care provoacă alunecările de teren în bazinul hidrografic Bâc sunt *precipitațiile atmosferice*. Cantitatea medie anuală a precipitațiilor în bazinul hidrografic al râului Bâc scade de la nord-vest spre sud-est. Astfel, în partea superioară a bazinului hidrografic cu altitudinile mai mari ale reliefului, cad anual 600-650 mm, iar în partea inferioară a bazinului hidrografic, cu relieful de câmpie joasă, cad 450-550 mm de precipitații. Circa 75-80% din cantitatea medie anuală de precipitații cade în perioada caldă a anului [12].

Factorii care generează alunecările de teren în bazinul hidrografic al râului Bâc au un impact combinat, iar efectele acestora sunt specifice în partea superioară, de mijloc și partea inferioară a bazinului hidrografic. Astfel, în partea superioară a bazinului hidrografic frecvența alunecărilor de teren este cea mai mare, fiind de 3-16%, unde rolul dominant în declanșarea alunecărilor de teren îl are fragmentarea verticală a reliefului în asociere cu caracterul litologic și precipitațiile atmosferice. Iar în partea inferioară a bazinului hidrografic, alunecările de teren constituie 1%, fiind provocate de aspectul litologic, panta redusă a reliefului, gradul de utilizare a terenurilor și precipitațiile atmosferice.

În baza documentărilor bibliografice, cartografice și a realizării aplicațiilor practice de teren a fost identificată variația structurii geologice din bazinul hidrografic Bâc în corelare cu prezența amplasamentelor cu situri de faună și floră fosilă, care constituie semnificative monumente geologice și paleontologice. De asemenea, au fost evidențiate câteva file din istoria cercetării a 3 (trei) monumente geologice și paleontologice din Bazinul hidrografic Bâc, precum și date despre reminiscențe de organisme fosile, descoperite aici. Multiplele valențe ale acestor monumente naturale prezintă un deosebit interes și importanță științifică,

cognitivă, educativă în spiritul promovării acțiunilor și măsurilor de protejare și conservare ale acestora pentru dezvoltarea durabilă și educația ambientală a generațiilor prezente și viitoare.

Articolul 1 al Convenției ONU privind Schimbările de Climă, definește „schimbările climatice” ca „schimbări ale climei ce sunt atribuite direct sau indirect activității umane și care determină modificarea compoziției atmosferei globale, suprapunându-se variabilității climatice naturale observate în aceeași perioadă de timp” (*Climate Change 2007: The Physical Science Basis Summary for Policymakers Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the IPCC*). Modificările climatice din bazinul hidrografic Bâc, se încadrează în tendința globală de încălzire, iar aceste schimbări, pot fi observate analizând frecvența unor fenomene meteorologice de risc (ceața, poleiul, chiciura, viscolul, grindina). Analiza tendinței de manifestare a **ceții** în aspect evolutiv ne demonstrează o scădere în bazinul hidrografic Bâc, începând cu anii '90 ai sec. XX, când ritmul încălzirii climei crește. Analiza tendinței de modificare a numărului de zile anual cu **polei** ne constată o tendință generală de micșorare, mai semnificativ fiind exprimată în partea de sud-est a bazinului, ceea ce se explică prin modificările regionale ca consecință a schimbărilor de climă. Datorită alternărilor dese de temperatură din ultimele decenii din timpul iernii, în aspect regional începând cu anii 80 ai secolului XX, se observă o descreștere a fenomenului dat. Analiza teritoriului bazinului Bâc, față de manifestarea **chiciurii**, ne denotă, că teritoriile cele mai vulnerabile față de acest fenomen revine părții de nord-vest, datorită altitudinii reliefului mai înalt, cu predispoziție favorabilă advecției de aer rece, iar sud-estul bazinului, este cumva mai protejat de aerul rece, relieful coborând semnificativ ca altitudine. Analiza datelor obținute ne denotă, că în aspect evolutiv fenomenul de chiciură manifestă o tendință de majorare, mai ales în partea de nord și centrală a bazinului, unde alternările de temperatură sunt mai semnificative. Anual, cel mai mare număr de zile cu viscol, se produc în regiunile de câmpie inferioară a râului Bâc. Majorarea numărului de zile cu viscol în partea sud-estică s-ar putea explica prin poziția fizico-geografică a acestei stații, la „gura porțiței” de intrare în Câmpia Română, „străjuită” la nord de Curbura Carpaților și la sud de Masivul Dobrogei de Nord, care determină o canalizare a maselor de aer rece de origine arctică din nordul și nord-estul Europei, concomitent cu interacțiunea lor cu cele calde, de origine tropicală de pe Marea Mediterană. O scădere a numărului anual de zile cu viscol s-a constatat în regiunile de topoclimat urban (Chișinău 1,0 zile), unde densitatea mare a clădirilor înalte diminuează manifestarea acestuia [12].

În arealul bazinului hidrografic Bâc a fost identificată structura etajată a vegetației naturale (*vegetația de podiș, vegetația de câmpie, vegetația de luncă*), a speciilor de plante și animale incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova.

Vegetația de podiș (Podișul Codrilor). Flora vegetației de podiș se compune din specii de plante, care provin din 3 regiuni fitogeografice: **mediteraneană forestieră** (dintre speciile mediteraneene se întâlnesc: stejarul-pufos (*Quercus pubescens*), cornul (*Cornus mas*), cărpinița (*Carpinus orientalis*), dârmozul (*Viburnum lantana*), vița-de-padure (*Vitis sylvestris*) etc; **central-europeană forestieră** - păduri de foioase de gorun (*Quercus petraea*), stejar-pedunculat (*Quercus robur*), fag (*Fagus sylvatica*), carpen (*Carpinus betulus*), ulm (*Ulmus laevis*); **euroasiatică stepică** - mestecanul (*Betula*), negara (*Stipa*), păiușul (*Festuca*), pelinul (*Artemisia*). Vegetația silvică zonală este reprezentată prin păduri de foioase de tipul celor din Europa Centrală cu formațiunile de fag (*Fagus sylvatica*), de gorun (*Quercus petraea*) și de stejar-pedunculat (*Quercus robur*). Vegetația interzonală s-a format în spații depresionare (văgăuni etc), fiind reprezentată prin fâșii înguste și pâlcuri de plopișuri, sălcișuri, răchitișuri și pajiști mezofile. Aici și-au găsit extremitatea estică a arealului unele specii central europene: fagul (*Fagus sylvatica*), feriga (*Dryopteris filix-mas*), orhideia (*Orchis*) și extremitatea sudică: bumbăcărița (*Eriophorum latifolium*), mălinul (*Padus avium*). În componența subarboretului se întâlnesc speciile de corn (*Cornus mas*), de dârmoz (*Viburnum lantana*), de sânger (*Swida sanguinea*), de lemnul-râios (*Euonymus verrucosa*), de salbamoale (*Euonymus europaea*) etc. Învelișul ierbos variază în funcție de gradul de închidere a coronamentului și de componența granulometrică a solului. Plantele ierboase cresc în grupuri. Componența floristică a învelișului ierbos variază. Abundent cresc rogozurile (*Carex pilosa, Carex brevicollis*), urzica (*Urtica dioica*), baraboiul (*Chaerophyllum bulbosum*), podbalul (*Tussilago farfara*), leurda (*Allium ursinum*), piciorul-caprei (*Aegopodium podagraria*) etc.

Vegetația de câmpie (Câmpia Bâcului Inferior) cuprinde comunități de stejar pedunculat (*Quercus robur*), stejar pufos (*Quercus pubescens*), salcâm (*Robinia*), gorun (*Quercus petraea*) și, nu în ultimul rând, asociațiile vegetale de stepă cu negară (*Stipa*) și păiuș (*Festuca*). În aria câmpiei se disting trei districte geobotanice: districtul de păduri foioase (gorun, stejar, carpen etc); districtul dumbrăvilor subaride din stejar pufos; districtul stepelor de negară și vegetație a luncilor inundabile. În conformitate cu cele relatate, pe teritoriul Câmpiei Bâcului Inferior, în limitele bazinului hidrografic Bâc, se întâlnesc următoarele comunități vegetale: păduri de stejar pufos (*Quercus pubescens*), care sunt prezente preponderent în partea de sud a câmpiei, în spațiul dintre râurile Botna și Bâc, cu

precădere în raionul Anenii Noi; păduri petrofite de stejar pedunculat (*Quercus robur*) cu porumbar (*Prunus spinosa*) care sunt prezente pe versanții abrupti ai văii râului Bâc; comunități vegetale de stepă și vegetație a luncilor inundabile. Pădurile de stejar pedunculat cu porumbar reprezintă un tip de păduri ce s-au format în condițiile unei clime calde și aride pe versanții cu expoziție sudică și sud-estică ale câmpiei, în ocolul silvic Anenii Noi. Teritoriul ocupat de păduri, în cea mai mare parte, reprezintă Rezervația peisagistică „Pădurea Hârbovăț” și câteva spații mici de pe versantul stâng al văii râului Botna.

O problemă gravă pe teritoriul Câmpiei Bâcului Inferior reprezintă defrișarea pădurilor sau a fâșiilor forestiere de protecție. În ultimii ani statistica relatează că se înregistrează o creștere a teritoriilor împădurite în acest spațiu.

Vegetația de luncă. Vegetația de luncă include subtipurile: pajiștile de luncă inundabilă și pajiștile de luncă neinundabilă. Pajiștile de luncă inundabilă prezente în lunca văii râului Bâc și în luncile afluenților săi (Ișnovăț, Bucovăț, Calintir) sunt ocupate cu asociații de plante hidrofite: stuf /trestie (*Phragmites*), papură (*Typha*), dentiță (*Bidens*), coada-calului (*Equisetum*) etc. În funcție de schimbările condițiilor hidrologice și pedologice ale luncii, acestea sunt acoperite cu comunitățile pajiștilor de luncă propriu-zisă, unde se întâlnesc și desișuri de salcie (*Salix*), iar pe alocuri s-au mai păstrat exemplare solitare de porumbar (*Prunus spinosa*), de măceș (*Rosa crenatula*) și de păducel (*Crataegus curvisepala*). Vegetația dintre sălcii și terenurile arate, precum și din preajma malurilor râurilor, este prezentată de grupări de plante ruderales și de camp [12].

Pentru fiecare poluant, coeficientul presiunii urbane asupra râului este diferit. Din toate formele minerale de azot și fosfor studiate, prezența azotului amoniu și a fosforului mineral în apa râului Bâc reflectă în cel mai direct mod impactul antropic și gradul presiunii urbane asupra râului. Calculele presiunii urbane cu referire la concentrațiile medii anuale ale nutrienților (suma formelor minerale de azot și fosfor) se distribuie astfel: or. Călărași – 0,57 (presiune urbană puternică), or. Strășeni – 0,20 (presiune urbană scăzută), or. Chișinău – 0,90 (presiune urbană foarte puternică) și or. Anenii Noi – 0,05 (presiune urbană foarte scăzută). Clasa de calitate pentru fiecare parametru hidrochimic calculat conform „Regulamentul cu privire la cerințele de calitate pentru apele de suprafață”, indică clasa de calitate V (apă foarte poluată) pe majoritatea cursului râului Bâc, pentru azotul de amoniu, azotul de nitrit și fosforul mineral. Pentru azotul nitrat, apa râului Bâc se referă la clasa de calitate I (în amonte de satul Temeleuți) și clasa de calitate II pe tot cursul râului din aval de orașul Călărași până la gura de vărsare în râul Nistru. Valorile nitraților sunt mai reduse în apa râului Bâc,

deoarece deficitul de oxigen dizolvat în apa râului nu conduce la nitrificare (oxidarea azotului de amoniu până la nitrați).

S-a calculat indicii medii anuali din valorile hidrochimice sezoniere (azotul de amoniu, azotul de nitrit, azotul de nitrat și fosfor mineral – principalii poluanți de genă antropică). Aceste date au fost necesare pentru calcularea clasei de calitate a apei râului Bâc. Evaluând cantitatea sumară a formelor minerale de azot și fosfor pe cursul râului Bâc, s-a constatat gradul înalt de încărcare a râului cu nutrienți, dar și capacitatea lacurilor amplasate pe cursul râului (lacul Ghidighici) la autopurificarea apei râului.

S-a calculat clasele de calitate pentru formele minerale de azot și fosfor în corespundere cu „Regulamentul cu privire la cerințele de calitate pentru apele de suprafață”. Rezultatele indică clasa de calitate V – apă foarte poluată, pe majoritatea cursului râului Bâc, pentru azotul de amoniu, azotul de nitrit și fosfor mineral. Concentrația azotului de nitrat în apa râului Bâc se atribuie la clasa de calitate II (bună) [9].

Au fost identificate speciile de plante și animale incluse în Cartea Roșie a Republicii Moldova (Ediția - III, 2015). Astfel, în limitele bazinului hidrografic Bâc sunt identificate: 72 specii de plante, 17 specii de ciuperci, 21 specii de mamifere, 19 specii de păsări, 8 specii de amfibieni, 5 specii de reptile [2].

În concluzie, putem afirma că problemele de mediu din limitele bazinului hidrografic Bâc, cu impact asupra calității apei, au fost clasificate în trei grupe: *a. Activități antropice cu impact nesemnificativ* – activități rezidențiale desfășurate în gospodării individuale, pentru care nu se emit autorizații de mediu. *b. Activități antropice cu impact redus* – activitățile agricole, dintre care unele necesită autorizație de mediu. *c. Activități antropice cu impact antropic semnificativ* – activitățile industriale, care necesită autorizație de mediu obligatorie (expertiză, evaluare a impactului de mediu sau audit ecologic).

BIBLIOGRAFIE

1. Cartea Roșie a Republicii Moldova = The Red Book of the Republic of Moldova/Min. Mediului al Rep. Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Grădina Botanică & Inst. de Zoologie; Comisia Naț.: Valeriu Munteanu [et al.]; col. red.: Gheorghe Duca (președinte) [et al.]– Ed. a 3-a. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2015 (Combinatul Poligr.). – 492 p. Tip. paral.: lb. rom., engl. – Apare cu sprijinul financiar al Fondului Ecologic Naț. ISBN 978-9975-67-998-5502.7(478)(03);
2. MIRONOV, I., PUȚUNȚICĂ, A., *Conceptul bazinului hidrografic în studiile geografice*. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*, 1-2 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 1, pp. 149-152. ISBN 978-9975-76-361-5.
3. Statistica meteorologică a Serviciului Hidrometeorologic de Stat (SHS);
4. TOPOR N., *Ani ploioși și secetoși în Republica Populară Română*, C.S.A. Institutul Meteorologic, pag. 55, 1963;
5. БАБИЧЕНКО, В.Н. *Стихийные метеорологические явления на Украине и Молдавии*, Ленинград, 1991, с. 223;

6. КОНСТАНТИНОВА, Т.С., *Жаркие и душевные дни в центральной части Молдавии* // Сб. Проблемы географии Молдавии, 1972;
7. Научно-прикладной справочник по климату СССР, выпуск II: Молдавская ССР, Ленинград, 1990, с. 127;
8. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=48703&lang=ro;
9. www.meteo.md;
10. http://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/06/SR15_Full_Report_High_Res.pdf;
11. www.meteomoldova.ro.
12. <https://ancd.gov.md/sites/default/files/Raport%20Putuntica%202022%20PDF.pdf>

HOW TO IMPROVE THE QUALITY OF TRAINING FUTURE SCIENCE TEACHERS AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

CUM ÎMBUNĂȚĂȚIM CALITATEA FORMĂRII VIITORILOR PROFESORI DIN DOMENIUL ȘTIINȚELOR LA O UNIVERSITATE PEDAGOGICĂ

DAVIDENKO Andrey,

K.D. Ushinskyi Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»

ORCID: 0000-0003-1542-8475

davidenko_an@ukr.net

CZU: 378.126

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p16-21

Abstract. The article is devoted to the problems of improving the quality of natural science teacher training at a pedagogical university. After posing the problems, the author sets out his vision of solving them. His proposals and conclusions are based on his own experience as a teacher at school, on his scientific research, and on many years of teaching at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education and Pedagogical University.

Keywords: teacher, quality of training, training, education, innovations, pedagogical university, school.

Rezumat. Articolul este dedicat problemelor de îmbunătățire a calității formării viitorilor profesori din domeniul științelor la universitatea pedagogică. Autorul își expune viziunea proprie privitor la soluționarea problemelor formulate. Propunerile și concluziile sale se bazează pe propria experiență în funcția de profesor practicant, dar și pe rezultatele cercetărilor sale științifice și activitatea de predare la Institutul de Educație Pedagogică Postliceală și Universitatea Pedagogică.

Cuvinte-cheie: profesor, calitatea formării, formare, inovații, universitate pedagogică, școală.

„People believe that a sheikh should show miracles and demonstrate his education. Meanwhile, the teacher is only required to possess everything that the student needs.”

Ibn Arabi

The problem of improving the quality of teacher training at a pedagogical university not only continues to remain important. It is becoming increasingly relevant and requires solutions. The reason for this is changes in the demands of modern school education. And who, if not the teacher, is obliged to react to this.

At the same time, it is necessary to take into account some of the extremes that we saw during the implementation of previous reforms in the education system.

One of them was that experienced teachers were slow to respond to innovations. They hoped that a certain part of them did not pass experimental testing and would be canceled as useless, or even harmful.

The second extreme was that teachers sharply abandoned everything that had proven positive in many years of teaching practice, and took on faith everything that was proposed by the reformers. Again, quite often this new thing also did not have any scientific basis and was not tested during a pedagogical experiment. The result was negative, but no one understood its reasons. New education organizers appeared who proposed the following reforms of the industry... Let us at least remember how they changed the age at which children had to start studying at school and the duration of study at it. It's also worth remembering how many times student projects, as well as group teaching methods, were introduced into the educational process. However, how is it different for students to work in brigades, groups or teams? But every next time it was presented as an innovation. It's good that this is not observed in the fundamental sciences. After all, the ratio of the opposite side to the adjacent side in a right triangle was originally called the tangent, and no one else dared to propose another name for this trigonometric function, presenting himself to the whole world as a new "outstanding" mathematician.

It is possible that after reading these discussions, someone may think that I am an inveterate conservative who does not accept any pedagogical innovations. In this regard, I will try to give a short note. For more than ten years I worked as a physics teacher in rural and several urban schools. It was at that time that I carried out scientific research, which ended with the defense of my Ph.D. dissertation on the topic "Experimental tasks as a means of increasing the level and quality of students' knowledge in physics" [4]. I defended my doctoral dissertation while working in higher education institutions. Its topic: "Theoretical and methodological foundations for the development of students' creative abilities in the process of teaching physics" [5]. The results of this research have been introduced into

pedagogical practice: on my initiative, the country's Ministry of Education and Science established the annual All-Ukrainian tournament of young inventors and innovators.

If I managed to protect myself from the emergence of thoughts in anyone regarding my possible conservatism, then I will return to my previous reasoning. Although now I will talk about positive aspects in the development of education. Schools and universities received a lot of equipment that is still being successfully used today. We are talking about laboratory and demonstration equipment, as well as technical teaching aids, which have now given way to computer technology. The best remains of the teaching techniques and methods developed (usually by the teachers themselves). And it must also be said that pedagogical educational institutions trained good teachers. I dare say that a positive role in this regard was played by the fact that there were competitions for admission to such universities. The reason for this was the prestige of the teaching profession.

To continue, I will quote a text from Cyril Northcote Parkinson's book "Parkinson's Laws". At the same time, please take into account that the book was first published in 1958 and immediately became a bestseller in business circles in the UK and the USA and around the world. "A male teacher in the United States," writes the author of this work, "is the man who remains with women and children when other men of his tribe go to work or to war. ... Having devoted himself to his half-childish profession, he learns "how to teach" without knowing the meaning of the subject." In the same paragraph, his thought is further developed: "Those who can teach teach, those who cannot teach teachers how to teach other teachers the art of teaching. This brotherhood of methodological scientists is a kind of state within a state, where people who have devoted themselves to the study of Nothing have gathered" [7].

This work is written in the genre of subtle intellectual satire, but its content sometimes leads to reflection... Therefore, I will move on to the stated topic of the speech. My reasoning is based not only on my experience as a physics teacher at school, but also on my long (since 1990) work at the Institute of Postgraduate Pedagogical Education, as well as part-time work at T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". Communication with students of the Faculty of Physics and Mathematics, and later with them, but as teachers, allows to draw appropriate conclusions, on the basis of which I have the opportunity to make a number of proposals related to the topic of my speech. Although, I want to warn you that this is my personal opinion and does not claim to be the absolute truth.

The first thing I would do is to recruit school graduates who have the inclination to work with schoolchildren to study at pedagogical educational institutions. We see applicants

with such inclinations during their studies at school. Other children are drawn to them, with whom they enjoy communicating. They are able and willing to explain the material being studied or the solution to a problem. They have excellent knowledge of relevant academic subjects. By adding other characteristics, you can create the image of a future applicant to a pedagogical university. It would not be bad if the school at which he studied supported him in this regard.

Second. During the preparation of a future teacher, I would suggest teaching all psychological and pedagogical subjects when the student feels the need for it. And this needs to be brought to a conclusion.

These subjects should take into account all the achievements of psychology and pedagogy, and not be based on what they came to in the times of John Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi and others. Let us remember at least one of the principles of teaching - visibility. Students are told that about 80% of information a person receives through the organs of vision. From this the conclusion was drawn about the dominant role of visibility. The more it is, the better it is for the perception of educational material, current teachers also claim. As a result, we got the fact that the child immediately looks for a picture in a book or other manual. There are memes everywhere, emoticons everywhere... Children don't want to bother reading, which requires thinking. At the same time, the famous psychologist Lev Semenovich Vygotsky wrote the following in 1935: "It turned out that such a teaching system, which is based solely on visualization and excludes from teaching everything related to abstract thinking, not only does not help the child overcome his natural disadvantage, but also perpetuates this deficiency, accustoming the child exclusively to visual thinking and drowning out in him those weak beginnings of abstract thinking..." [3]. It should be noted that in this case we were even talking about teaching children with mental retardation.

In our country, without visualization, which includes computer presentations made in the ppt program, only physical education classes are conducted. And even then not always. At the same time, we complain that our children have poorly developed abstract thinking, forgetting that it, like everything else, needs to be developed.

I would like to draw attention to the teaching process itself in a pedagogical educational institution. If we intend to expect pedagogical excellence from a future teacher, then we must demonstrate it in our lectures. The future teacher expects this from the teacher, considering

him a role model. However, we often act differently: we read the same lecture text, safely hiding behind the pulpit and holding it with both hands.

If we talk about training a future teacher of natural and mathematical subjects, then during lectures and practical classes on them, the teacher must demonstrate what the teacher will need to work at school. This includes the ability to see the unusual in the ordinary, the ability to formulate a hypothesis for a potential study, choose research methods, apply a creative approach to solving a problem, draw appropriate conclusions, and the like. Ion Botgros, Viorel Bocancea and Nikolae Constantinov wrote physics textbooks for grades VII and VIII that contain research laboratory work [1]. The author of this text is also developing similar research works [6]. This was done independently of each other (we didn't know each other then). In schools in several countries, the idea of involving students in research activities directly in physics lessons has been put into practice. This idea later extended to students completing educational projects. As it turned out, all this was later united by STEM education.

I would also like to say something about creative STEM projects. During my studies at the pedagogical institute, we were asked to make various models and working technical devices. Future chemistry teachers made models of molecules, mathematicians made models of three-dimensional figures, and we (physicists) assembled various electronic devices - switches for oscilloscopes, radios, audio frequency generators and much more. Then it all stopped. As a result, the future, and then the current physics teacher, began to be afraid of the soldering iron, wrench and screwdriver. This was at a time when students were being asked to create various technical devices to participate in various national and international competitions. Of course, physics teachers such as Victor Ciuvaga (IPLT "C. Stere", mun. Soroca, Moldova), Andrey Shariy, Yuriy Krasnovid (Chernihiv region) and others were in an advantageous position. For example, the installation of sundials made from scrap materials in the courtyard of a rural school aroused great interest (Figura 1). A well-known device, but with an original quadrant (scale).



Figura 1. Sundial with original quadrant

The clock shows the time of lessons, breaks, lunch, etc. Of course, children are interested in learning from a teacher like Yuri Krasnovid. The developments of his students are annually awarded with diplomas at All-Ukrainian exhibitions of technical creativity. Of course, the pedagogical experience of such teachers should become the property of all future and current physics teachers.

A pedagogical university must not only carry out licensed programs, but also introduce future teachers to all pedagogical innovations. To do this, it is necessary to invite leading teachers to conduct master classes. It would be bad if a young teacher learns about STEM education [2], tournaments for young inventors [5], Intel-Techno competitions and other things not while studying at a pedagogical university, but upon coming to work at school.

Based on the above, we can conclude that high-quality training of future teachers of *natural* sciences can only be carried out by a pedagogical university whose teachers will be role models for students, when the material they teach will be based on modern scientific research, when they will be introduced to pedagogical innovations.

REFERENCES

1. Botgros, Ion; Bocancea, Viorel; Constantinov, Nikolae. Fizica. Manual pentru clasa a VIII-a; trag: Galina Ivanova, Evelina Bocancea, Evgenii Gabunia. Ed.1. Cartier, 2003, 128 pad. (colectia Cartier educational).
2. Maria Xanthoudaki from stem to steam (education): a necessary change or 'the theory of whatever'? Spokes, No, 28. march 2017.
3. Выготский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. В кн.: Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Сост. В. В. Мироненко. М.: Просвещение, 1987. 447с., С. 377-383.
4. Давиден А. А. Экспериментальные задачи как средство повышения уровня и качества знаний учащихся по физике: Автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. Київ.1991. 22 с.
5. Давиденко А. А. Теоретичні та методичні засади розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики: Дис... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2007. 467с.
6. Давиденко А.А. Лабораторные работы в процессе обучения физике. Фізика: праблеми викладання. 1997. Випуск 6. С.26-29. (Минск).
7. Паркинсон С. Н. Законы Паркинсона: Сборник / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. 448 с.

**ASPECTE ALE ASIGURĂRII CONEXIUNLOR PLURI-, INTER-,
TRANSDISCIPLINARE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ȘTIINȚELOR**

**ASPECTS OF ENSURING MULTI-, INTER-, TRANSDISCIPLINARY
CONNECTIONS IN SCIENCE TEACHING-LEARNING**

BOCANCEA Viorel, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-7055-678X

vibocancea@gmail.com

CZU: 37.025

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p22-24

Abstract. Ensuring pluri, inter, transdisciplinary connections represents a challenge for general education. STEM education requires a new approach to the integration of curricular contents. In this work the author presents examples of ensuring these connections.

Keywords: pluri, inter, transdisciplinary connections, sciences, STEM education.

Asigurarea conexiunilor pluri, inter, transdisciplinare reprezintă o provocare pentru învățământul general. Educația STEM presupune o nouă abordare a integralizării conținuturilor curriculare. În continuare, propunem câteva exemple privind realizarea acestor conexiuni în predarea științelor în învățământul general.

Asigurarea conexiunilor pluridisciplinare. Aceste conexiuni sunt cele mai răspândite, grație faptului că unele subiecte de la careva disciplini nu pot fi studiate fără reactualizarea cunoștințelor de la alte discipline. La acest nivel o unitate de conținut se analizează din perspectiva mai multor discipline înrudite, fără a se parcurge la careva integrare. Fiecare disciplină contribuie la înțelegerea subiectului cercetat. La acest nivel vorbim de „o corelare a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din mai multe unghiuri de vedere” [1, p. 123-124]. Prezentăm în continuare câteva exemple.

Exemplul 1. La studiul mecanismelor simple în clasa a 7-a [2], se dă un exemplu de pârgie din organismul uman (Figura 1).

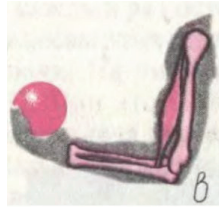


Figura 1. Exemlu de pârghie din organismul uman

Evident că este posibilă și referința la cunoștințele despre pârghie, studiate la fizică, la studiul aparatului locomotor la biologie. Aceasta ar asigura o înțelegere mai profundă a principiului de funcționare al aparatului locomotor. Însă în manuale, această referință de regulă lipsește.

Exemplul 2. La studiul opticii geometrice în clasa a 9-a [3], se analizează formarea imaginii pe retina ochiului uman (Figura 2).

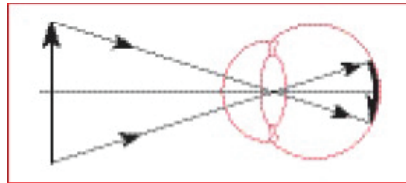


Figura 2. Formarea imaginii pe retina ochiului uman

Studiul acestui subiect, este imposibil fără reactualizarea cunoștințelor despre structura ochiului, dobândite la biologie. În schimb structura ochiului poate fi studiată fără descrierea mecanismului optic de obținere a imaginii pe retină.

Asigurarea conexiunilor interdisciplinare. Reprezintă un nivel mai înalt de integrare, inclusiv apariția unei discipline de frontieră (Biofizica, de exemplu). Acest nivel presupune generarea unor aplicații practice concrete în baza transferului de metode [2, p. 126].

Exemplul 3. La rezolvarea unor probleme de fizică [4] se recomandă elevilor să alcătuiască algoritmul rezolvării problemei în careva limbaj de programare (de exemplu, Pascal). Aceasta ar permite să se facă economie de timp la efectuarea calculului, dar și la formarea abilităților de programare. Cu același succes, la lecțiile de informatică, elevii pot alcătui algoritmul soluționării unei probleme concrete din fizică.

Asigurarea conexiunilor transdisciplinare. Reprezintă cel mai înalt nivel de integrare, care asigură fuziunea obiectelor de studiu. „O asemenea abordare nu se mai centreează pe discipline, ci le transcende, subordonându-le subiectului formării” [5, p. 207]. Abordarea

transdisciplinară oferă situații de învățare noi, aproape de cele cu care elevii se confruntă în viața reală.

Exemplul 4. Cursul opțional „Robotica” integrează cunoștințe și abilități din domeniul, ingineriei, programării, fizicii, tehnicii, matematicii etc.

Prezintă interes integrarea domeniilor de cunoaștere în abordarea STEM. Autorul S. Cristea definește educația STEM ca „o direcție necesară în formarea-dezvoltarea elevilor și studenților în societatea informațională, bazată pe cunoaștere, care vizează stimularea învățării științelor naturii aplicate în tehnologie și inginerie, cu o permanentă argumentare logico-matematică” [6, p. 55]. Pornind de la această interpretare, constatăm că educația STEM nu se limitează doar la asigurarea conexiunilor pluri, inter, transdisciplinare, dar își propune scopul integrării disciplinelor academice cu tehnologia și ingineria. Studiul științelor, în special al fizicii, oferă distule ocazii de a cunoaște diverse aplicații ale cunoștințelor studiate în tehnologie și inginerie. Aceasta permite motivarea elevilor în studiul științelor și o integrare mai reușită în câmpul muncii.

Exemplul 5. Studiul vaselor comunicante la fizică în clasa a 7-a reprezintă o ocazie de a descoperi aceste vase în diverse dispozitive tehnice (presa hidraulică, ecluzele, macaraua hidraulică, etc.)

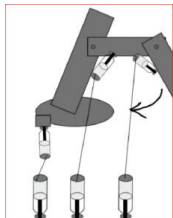


Figura 3. Studiul vaselor comunicante la macaraua hidraulică [7]

BIBLIOGRAFIE

1. Ciolan, L., *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași, 2008.
2. Перышкин А.В., Родина Н.А. *Физика 6-7. М.: Просвещение, 1978.*
3. Botgros I., Bocancea V., Donici V. et al. *Fizică : manual pentru cl. a IX-a*. Chișinău: Cartier, 2016, 112 p. ISBN 978-9975-86-082-6
4. Rîmkevici A. P., Rîmkevici P. A. *Culegere de probleme de fizică : Pentru clasele 8-10 ale școlii medii*. Chișinău, Lumina, 1983. 172 p.
5. *Curriculum național. Învățământul primar, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018.*
6. Cristea S. *Educația STEM. În revista Didactica Pro...*, nr.1 (119). Chișinău, 2020 p. 54-56.
7. *Fizică: Curriculum național : clasele 6-9 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Victor Păgănu ; grupul de lucru: Viorel Bocancea (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 108 p. ISBN 978-9975-3437-5-6.*

**SOCIALIZAREA PREȘCOLARILOR: CONTEXTE DE EVALUARE
ȘI STIMULARE**

**SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS: CONTEXTS FOR ASSESSMENT
AND STIMULATION**

ANTOCI Diana, doctor habilitat, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0000-0002-7018-6651
antoci.diana@upsc.md

BIRTOK ANDRASCIUC Vasilica, drd., profesor învățământ preșcolar,
Grădinița cu program prelungit nr.12, Sighetul Marmației, Maramureș
ORCID: 0000-0002-8143-5801
vasilicaandrasciuc@yahoo.com

CZU: 373.2.018

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p25-35

Abstract. This article addresses the issue of preschoolers' socialization through the educational partnership carried out within preschool educational institutions. In the content of the article, various contexts are analyzed from a theoretical perspective, in which the research, the evaluations of the socialization of preschool children took place; the results of the experimental study on the levels and peculiarities of socialization of preschoolers and the kindergarten-family educational partnership are reflected; the impact produced on children's socialization by making the educational partnership more efficient is established based on the Programs developed for preschool teachers, for parents and preschoolers and the joint activities between the educational partners aimed at strengthening the cooperation of the educational partners.

Keywords: socialization, educational partnership, preschool children, parents, teachers.

1. Introducere

Socializarea preșcolară constituie un proces fundamental în dezvoltarea copiilor, având un impact semnificativ asupra formării personalității și integrării lor în societate. În contextul fluxului de schimbări sociale, economice și tehnologice ale zilelor noastre, evaluarea și stimularea corespunzătoare a socializării preșcolară devin din ce în ce mai importante pentru părinți, educatori și specialiști în domeniul educației.

Această cercetare se concentrează asupra socializării preșcolarilor și explorează contextele parteneriatului educațional în care acest proces are loc. Prin urmare, vom analiza importanța socializării timpurii, influențele educaționale prin intermediul parteneriatului realizat în instituțiile de educație timpurie, rolul educației în dezvoltarea competențelor sociale ale copiilor și modalitățile de evaluare și stimulare a acestui proces esențial. În continuare, vom explora în profunzime aceste aspecte și vom oferi o perspectivă amplă asupra modului în care putem contribui la dezvoltarea socială sănătoasă a preșcolarilor într-o lume în continuă schimbare.

2. Analiza studiilor științifice

Există numeroase cercetări științifice care se concentrează asupra problemei socializării preșcolarilor prin intermediul parteneriatului educațional. Aceste studii explorează diverse aspecte ale acestui proces și analizează impactul colaborării între părinți și educatori asupra dezvoltării copiilor mici. Prin intermediul cercetărilor, se urmărește înțelegerea mai profundă a modului în care familia și instituțiile de învățământ pot lucra împreună pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională și cognitivă a copiilor în etapa lor preșcolară. Astfel, așa tip de colaborare se dovedește a fi o componentă semnificativă a procesului de socializare a preșcolarilor, având un impact semnificativ asupra evoluției lor în ceea ce privește competențele sociale, comportamentul și adaptarea la mediul școlar. Prin intermediul acestor cercetări, se dezvoltă învățăminte și recomandări utile pentru educația timpurie și pentru parteneriatului educațional cu participarea congruentă a copiilor, părinților și cadrelor didactice.

Subiectul socializării copiilor în perioada preșcolară a preocupat mai mulți cercetători, printre ei evidențiem Susanne A. Denham, Daniel Zoller, and Elizabeth A. Couchoud [4], care au scos în evidență valoarea sferei afective în procesul dezvoltării sociale. Cercetătorii menționează, că înțelegerea emoțiilor de către copiii mici reprezintă o componentă esențială în socializarea lor timpurie, deoarece în mare parte în interacțiunile lor sociale se bazează pe această înțelegere. În perioada preșcolară, copiii devin tot mai capabili să identifice expresiile și contextele emoționale, de asemenea, sunt în stare să exprime în mod coerent și fluent cauzele emoțiilor proprii și ale altora, precum bucuria, tristețea și furia. Un aspect semnificativ subliniat de Denham S. et al [idem] constituie contribuția esențială pe care socializarea părinților o aduce la variațiile individuale în înțelegerea emoțiilor de către preșcolarii.

K. Gustafson și D. E. Ladru [5] au realizat un studiu privind tranzițiile și socializarea copiilor în grădinițe mobile axându-se pe analiza rolului preșcolărilor începători (novice children), mai experimentați („old-timers”) și pedagogi produse în procesul educațional. Prin urmare, pentru clarificarea subiectului în cauză prezintă interes analiza mai profundă a tranzițiilor și socializării copiilor în perioada îngrijirii timpurii. Această modalitate de lucru se aplică în special copiilor care își încep educația în practica preșcolară mobilă, pentru care aceste schimbări implică mai mult decât trecerea de la o diviziune la alta în aceeași clădire, întâlnirea de noi pedagogi și materiale, așa cum este de obicei când copiii preșcolari trec la următoarea etapă de vârstă; în curând, acești noi „copii preșcolari mobili” se mută într-o diviziune cu o organizare spațială-temporală foarte specifică și călătoresc zilnic cu autobuzul în diferite locații, întâlnind diverse medii, materiale și oameni [idem]. Wilder și Lillvist (2018) [apud 5] au evidențiat importanța colaborării între părinți, cadre didactice și celor din domeniul educației timpurii pentru a înțelege traiectoriile de învățare ale copiilor și pentru a crea tranziții care să includă atât continuitate, cât și schimbare pentru copii.

Folosind observații video detaliate ale întregului eveniment de pregătire de-a lungul unei zile, K. Gustafson și D. E. Ladru [5] au identificat cum copiii cu experiență și-au împărtășit cunoștințele cu referire la participare, folosind informații verbale și cunoștințe concrete despre rutinele și activitățile zilnice în diverse spații în grădinițe de tipul mobil. Cercetătorii menționează că introducerea noilor veniți în practica preșcolară mobilă a însemnat și invitarea acestora să participe la ritualuri specifice autobuzului și la negocierea regulilor. Copiii începători au fost angajați în observarea, ascultarea și respectarea exemplelor copiilor mai mari și a instrucțiunilor pedagogilor. Pedagogii foloseau atât instrucțiuni colective, cât și individuale, dar adesea îi invitau pe nou-veniți să învețe prin participare. În același timp, ceea ce pedagogii și copiii consideră important în cadrul evenimentului de pregătire ilustrează ceea ce este considerat specific pentru practica preșcolară mobilă și ceea ce începătorii trebuie să învețe, de exemplu, despre siguranță și rutine zilnice, cum ar fi mâncarea în autobuz, mersul la coadă, și rămânerea cu grupul în spații diverse.

Prezintă interes datele unui studiu desfășurat în India privind rolul jucăriilor în socializarea copiilor. P. Aeri și S.K.Verma [3] au ajuns la concluzie, că părinții, în ciuda educației realizate și a constrângerilor socio-economice, nu apreciază rolul materialelor de joacă în socializarea copiilor lor. Lipsa de apreciere pare să apară din absența cunoștințelor despre rolul materialelor de joacă în dezvoltarea optimă a copiilor.

Sema Öngören [6] a realizat un studiu cu scopul examinării practicilor cadrelor didactice de susținere a relațiilor sociale ale copiilor cu familiile, colegii, profesorii și personalul instituției în perioada preșcolară. Cercetătorul a evidențiat faptul că multe valori, reguli și rutine sunt învățate atunci când copiii se încadrează în instituțiile de învățământ preșcolar. Relațiile sociale sănătoase și de susținere includ abilități precum comunicarea eficientă, ascultarea activă, dezvoltarea relațiilor pozitive, rezolvarea de probleme în colaborare, rezolvarea conflictelor într-un mod constructiv, rezistența presiunii sociale negative, leadership, oferirea de sprijin și ajutor atunci când este necesar și protejarea drepturilor celorlalți. Bazele acestor competențe se formează în mediul familial și se dezvoltă în mediul instituțiilor de învățământ. Copiii învață reguli și norme sociale prin relațiile cu părinții lor.

În urma studiului realizat s-a constatat importanța participării familiei în cadrul activităților educaționale pentru a sprijini relațiile copiilor cu membrii familiei lor, necesitatea susținerii relațiilor acestora prin desfășurarea diferitelor activități cu copiii acasă. S-a evidențiat faptul, că este necesar sprijinul familiei în dezvoltarea socială a copilului. Cercetătorul [idem] a remarcat necesitatea informării părinților despre dezvoltarea și socializarea copilului și relația lor cu copilul prin instruirea familiei [idem]. Este de apreciat valența desfășurării diverselor activități în interiorul și exteriorul sălii de clasă pentru a susține relațiile cu colegii copiilor; jocurilor pe care copiii le organizează în grup cu prietenii lor constituie cele mai utilizate activități în susținerea relațiilor între semenii. Totodată, s-a menționat necesitatea ajutorului din partea familiei pentru a susține relația cu copilul și comunicarea cadrelor didactice cu părinții și copiii.

Studiul și analiza surselor științifice a evidențiat valoarea crucială socializării în procesul de formare a personalității, diverse forme de realizare a socializării au fost, analizate în detaliu, evidențiind diversitatea și complexitatea interacțiunilor sociale care contribuie la dezvoltarea umană.

Un aspect deosebit de semnificativ este rolul central pe care familia îl joacă în proiectarea și realizarea socializării copiilor cu semenii. Prin modelele și valorile transmise în cadrul familial, copiii învață fundamentul relațiilor sociale și dezvoltă abilitățile necesare pentru formarea competențelor sociale și ulterioară interacțiunea cu lumea din jurul lor [1]. Această bază solidă asigură stabilitatea și încrederea necesară pentru integrarea în societatea mai largă.

În același timp, cadrele didactice și alte persoane din mediul educațional au un rol esențial în stimularea socializării. Prin intermediul educației formale, informale și nonformale, atât profesioniști, cât și părinții și alți agenți implicați contribuie la dezvoltarea competențelor sociale, precum empatia, colaborarea și comunicarea, care sunt fundamentale în procesul de socializare a copiilor și tinerilor [2].

Astfel, studiul detaliat al acestor aspecte a evidențiat complexitatea și interconexiunea relațiilor sociale în procesul de formare a personalității umane. Înțelegerea acestor dinamici sociale este esențială pentru proiectarea cercetărilor experimentale și elaborarea programelor educaționale eficiente pentru socializarea și susținerea dezvoltării armonioase a personalității în cadrul societății.

3. Studiul experimental

Scopul cercetării: identificarea strategiilor eficiente în evaluarea și stimularea socializării copiilor de vârstă preșcolară.

Obiectivele cercetării. În vederea implementării experimentului pedagogic au fost tratate următoarele obiective: stabilirea metodologiei de cercetare a socializării copiilor de vârstă preșcolară prin parteneriatul educațional; evaluarea socializării copiilor de vârstă preșcolară și a parteneriatului educațional grădiniță-familie; identificarea strategiilor de stimulare a socializării copiilor de vârstă preșcolară; prelucrarea și analiza rezultatelor experimentale.

Metodologia cercetării. În contextele cercetării realizate am aplicat metodele de observare, chestionare a cadrelor didactice și a părinților preșcolariților și următoarele instrumente de cercetare: *Fișa de observare a socializării preșcolariților* (D. Antoci, V. Andrasciuc, 2022), Screeningul competențelor sociale, forma pentru părinți și educatori (SCS-P 4/5, SCS-E 4/5) din Bateria de teste PEDa (M. Miclea, 2010); Chestionarul de identificare a implicării părinților în educația copilului (V. Andrasciuc, 2020). Chestionarul de evaluare a parteneriatului educațional 5CE (D. Antoci, V. Andrasciuc-Birtok, 2022).

Lotul experimental implicat în cercetare a fost constituit din 254 de subiecți dintre care 124 de copii și 124 de părinți ai acestor copii și 6 cadre didactice din Școala Gimnazială nr. 5 Sighetu Marmației, România.

Cercetarea experimentală a fost organizată în strictă conformitate cu planul elaborat și termenii stabiliți, respectând normele etice, de confidențialitate și instrucțiunile instrumentelor utilizate. Cercetarea a fost realizată în 3 etape: constatare, formare, control. Evaluarea nivelului de socializare a preșcolariților a fost efectuată prin analizarea datelor obținute din Fișa

de Observare a Socializării Preșcolarilor, atât în mediul instituțional, cât și în cel familial, a fost desfășurată analiza detaliată a răspunsurilor înregistrate în cadrul SCS-P și SCS-E.

Tabelul 2. Repartiția subiecților conform nivelului de socializare în baza Fișei de observare a socializării preșcolarilor (părinți și cadre didactice) la etapa de constatare

Grup părinți	Nivel scăzut		Nivel mediu		Nivel înalt		Grup cadre didactice	Nivel scăzut		Nivel mediu		Nivel înalt	
	nr	%	nr	%	nr	%		nr	%	nr	%	nr	%
G.C.	57	91,9	4	6,4	1	1,6	G.C.	54	88	6	9,6	2	3,2
G.E.	57	91,9	3	4,8	2	3,2	G.E.	53	85	7	11,2	2	3,2

Aceste rezultate finale reflectă un tablou semnificativ asupra nivelului de socializare al preșcolarilor implicați în studiu. Aproape 92% dintre acești copii, atât cei din grupul de control, cât și cei din grupul experimental, au prezentat un nivel scăzut de socializare. Aceasta sugerează că există nevoi semnificative în dezvoltarea abilităților sociale în această populație.

Cu toate acestea, constatăm că un procent mic, aproximativ 6,45% din preșcolarii din grupul de control și 4,83% din cei din grupul experimental, au atins un nivel mediu de socializare. Acești copii reprezintă o excepție și arată că există potențial pentru îmbunătățiri și că strategiile adecvate pot avea un impact pozitiv în dezvoltarea abilităților sociale. Evaluarea acestor rezultate ne oferă o înțelegere profundă a nevoilor sociale ale preșcolarilor și ne ghidează în direcția intervențiilor educaționale eficiente și personalizate.

Tabelul 3. Repartiția subiecților conform codurilor SCS-P și SCS-E ale competențelor sociale la etapa de constatare (nr./%)

SCS-P	codul						SCS-E	codul					
	roșu*		galben**		verde***			roșu*		galben**		verde***	
	nr	%	nr	%	nr	%		nr	%	nr	%	nr	%
G.C.	57	91	4	6,5	1	1,6	G.C.	54	87	6	9	2	3,2
G.E.	57	91	3	4,8	2	3,2	G.E.	53	85	7	11	2	3,2
Total	114	91	7	5,6	3	2,4	Total	107	86	13	10	4	3,2

* indică competențele sociale evaluate slab dezvoltate

** indică competențele sociale evaluate insuficient consolidate

*** indică competențele sociale evaluate bine dezvoltate și consolidate

Preșcolarii care au obținut între 92 și 120 de puncte de la cadrele didactice sunt încadrați în codul verde. Acest lucru semnifică că au competențe sociale bine dezvoltate și consolidate, iar nivelul lor de socializare este ridicat. Cei care au obținut scoruri între 79 și 91 sunt încadrați în codul galben, indicând că au competențe sociale insuficient consolidate și un nivel

de socializare mediu. Preșcolarii cu scoruri între 24 și 78 sunt încadrați în codul roșu, semnificând că au competențe sociale slab dezvoltate și un nivel scăzut de socializare, având nevoie de sprijin suplimentar.

Tabelul 4. Nivelurile parteneriatului educațional conform Chestionarului 5CE- părinți, cadre didactice etapa de constatare (nr., %)

părinți		Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt	cadre didactice	Nivel scăzut	Nivel mediu	Nivel înalt
G.C.	nr	38	23	1	G.C.	1	1	1
	%	61,29	37,09	1,61		16,6	16,6	16,6
G.E.	nr	37	25	0	G.E.	1	2	0
	%	59,67	40,32	0		16,6	33,3	0
Total	nr	75	48	1	Total	2	3	1
	%	60,48	38,70	0,80		33,3	50	16,6

Analiza datelor ale răspunsurilor furnizate de părinți și cadrele didactice expuse în Tabelul 4, indică asupra predominanței nivelului scăzut al parteneriatului educațional (GC – 61,29%; GE – 59,67%), urmat de rezultatele plasate la nivelul mediu (GC – 37,09%; GE – 40,32%). Constatările făcute subliniază necesitatea intensificării eforturilor în dezvoltarea unei colaborări mai strânse între instituția de învățământ preșcolar și familie. Rezultatele sugerează oportunități semnificative pentru îmbunătățirea interacțiunii dintre actori educaționali și comunicării între cadrele didactice și părinți, cu scopul sprijinirii eficiente a progresului în dezvoltarea preșcolarilor. Acest rezultat conturează planurile de perspectivă pentru proiectarea experimentului formativ ce vizează consolidarea parteneriatului educațional grădiniță-familie, creând, astfel, un mediu educațional mai susținut și colaborativ pentru elevii noștri.

Etapa de formare a fost desfășurată în baza *Proiectului strategic de valorificare a parteneriatului educațional pentru socializarea preșcolarilor „Cu mic, cu mare, spre socializare”* constituit din trei Programe formative pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, părinți și preșcolari, care au fost aplicate în cadrul activităților educative formale, informale, nonformale implicând subiecții din grupul experimental.

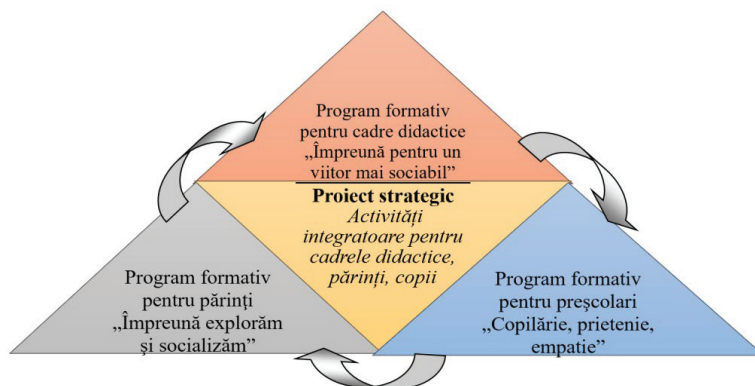


Figura 1. Proiect strategic de valorificare a parteneriatului educațional pentru socializarea preșcolarilor „Cu mic, cu mare, spre socializare” (D. Antoci, V.Andrasciuc)

Scopul Proiectului strategic constituie susținerea și promovarea cooperării dintre cadrele didactice din instituțiile de învățământ preșcolar, familiile și copiiiile acestora în vederea asigurării eficientizării socializării preșcolarilor. În procesul de realizare a programelor din cadrul Proiectului (Figura 1) s-a pus accentul pe fortificarea relațiilor de colaborare cu părinții, cadrele didactice și preșcolarii prin intermediul următoarelor activități desfășurate în mediul formal, informal și nonformal: concursuri, serbări, scenete, vizite etc. În cadrul acestor activități au fost implementate diverse metode precum: conversația, explicația, descrierea, povestirea, exercițiul, dramatizarea etc.; aplicate diferite forme de organizare a activităților: grup, perechi, echipe, individual; folosite varii mijloace de învățământ, printre care remarcăm cele imagistice, audio-vizuale; aplicate tehnici didactice: braistorming, explozia stelară, etc. Toate aceste metode, forme, mijloace, tehnici au fost orientate spre optimizarea complianței la reguli, relațiilor sociale, comportamentelor prosociale, a comunicării, a sferei emoționale, a cunoștințelor.

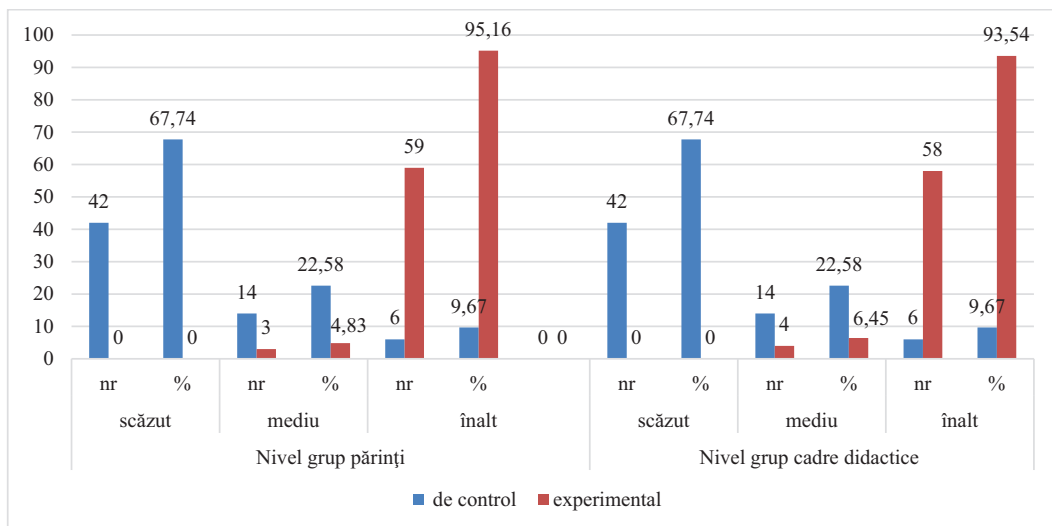


Figura 2. Niveluri de socializare a preșcolărilor conform Fișei de observare (părinți, cadre didactice) la etapa de control (%)

În Figura 2 sunt prezentate rezultatele finale ale evaluării socializării conform Fișei de Observare a Socializării Preșcolărilor, atât din perspectiva părinților, cât și a cadrelor didactice, pentru grupul de control și grupul experimental. Se observă că 67,74% dintre preșcolarii din grupul de control prezintă un nivel scăzut de socializare, în timp ce în grupul experimental, 95,16% dintre preșcolari au demonstrat un nivel înalt de socializare. Niciun preșcolar din grupul experimental nu a fost evaluat cu un nivel scăzut de socializare. Analiza rezultatelor Fișei de Observare a Socializării Preșcolărilor, realizată de către părinți și cadre didactice pentru ambele grupuri, indică faptul că preșcolarii din grupul de control, în proporție de 67,74%, manifestă un nivel scăzut de socializare și necesită sprijin din partea adulților pentru a îndeplini sarcinile corespunzător. În opoziție, preșcolarii din grupul experimental, în proporție de 93,54%, au demonstrat un nivel înalt de socializare, iar 6,45% au obținut un nivel mediu de socializare. Aceste constatări indică asupra diferențelor semnificative între cele două grupuri, evidențiind beneficiile intervenției în dezvoltarea socializării la vârsta preșcolară.

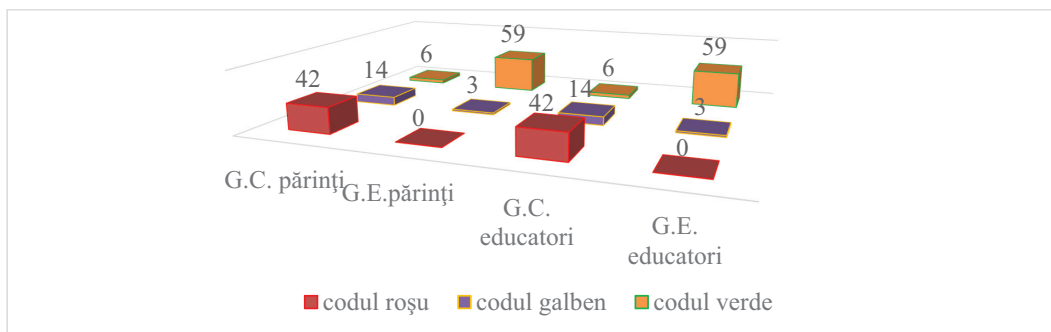


Figura 3. Rezultatele finale la SCS-P și SCS-E, etapa de control, G.E. și G.C. (nr.)

Analiza comparativă a rezultatelor la etapa de control la variabila socializare ne demonstrează dinamica pozitive la subiecții grupului experimental (părinți –59 și educatori – 59) la codul verde, ceea ce denotă asupra dezvoltării și consolidării eficiente a competențelor sociale la preșcolari. Analiza comparativă a datelor grupului experimental și de control ne permite să constatăm schimbări evidente la subiecții din grupul experimental și la mare parte a subiecților grupului de control se evidențiază competențe sociale slab dezvoltate (cod roșu - 42).

Tabelul 7. Indicii parteneriatului educațional grupelor experimentală și de control în fazele constatare și control (p.c.)

Parteneriat educațional	constatare		control	
	G.E.	G.C.	G.E.	G.C.
Comunicare	9,81	9,81	15,11	11,06
Conformitate	10,06	10,15	15,69	11,26
Creativitate	10,16	10,24	15,74	11,26
Coerență	10,03	10,15	15,53	11,31
Coeziune	10,37	10,56	15,81	11,73
Eficiență	10,23	10,40	15,24	11,74
Total	60,66	61,31	93,13	68,35

O analiză a scorurilor medii atribuite componentelor parteneriatului educațional de către părinții din grupul experimental dezvăluie o tendință pozitivă în comparație cu rezultatele obținute de părinții din grupul de control. Componenta coeziune obține cel mai înalt scor (15,81 puncte) în rândul participanților din grupul experimental în etapa de control. În comparație cu etapa inițială, grupul experimental înregistrează o creștere semnificativă la toate elementele structurale ale parteneriatului educațional. Cu toate acestea, în etapa inițială, cele mai scăzute scoruri, atât în grupul experimental, cât și în grupul de control, sunt obținute

în ceea ce privește componenta comunicare (9,81 puncte) și relevă o deficiență în comunicarea dintre părțile implicate în proces de relaționare.

Concluzii

Rezultatele studiului realizat în cadrul experimentului pedagogic, desfășurat în trei etape, au confirmat succesul Proiectului strategic de promovare a parteneriatului educațional pentru socializarea preșcolarilor intitulat „Cu mic, cu mare, spre socializare” prin rezultatele obținute. Acest proiect a fost dezvoltat pe baza Modelului pedagogic de socializare a preșcolarilor prin implicarea și dezvoltarea parteneriatului educațional grădiniță-familie. S-au identificat diferențe semnificative în toate aspectele Screeningului competențelor sociale, inclusiv la variabilele: respectarea regulilor, interacțiunile sociale și comportamentul prosocial. De asemenea, s-a constatat dinamica pozitivă la toate componentele structurale ale socializării evaluate prin Fișa de Observare a Socializării Preșcolarilor, cum ar fi: respectarea regulilor, gestionarea emoțiilor, comunicarea, relațiile sociale, cunoștințele și comportamentul prosocial. Proiectul strategic, constituit din trei programe de pregătire pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, părinți și preșcolari, a inclus activități comune menite să consolideze colaborarea dintre partenerii educaționali, având la bază obiectivul de a eficientiza socializarea preșcolarilor. Astfel, constatăm, că acest proiect a avut un impact pozitiv asupra optimizării procesului de socializare a copiilor de vârstă preșcolară.

BIBLIOGRAFIE

1. ANTOCI, D., ANDRASCIUC BIRTOK, V. The kindergarden-family partnership versus the socialization of preschoolers in an educational context. În *Annals of the University of Craiova. Psychology – Pedagogy*. no 44. Issue 2 121 Year XXI. 2022. 121 -134 pp. DOI: 10.52846/AUCPP.2022.2.10.
2. ANTOCI, D. ANDRASCIUC BIRTOK, V. The development of the socialization of preschoolers through the prism of the kindergarden-family partnership in the contexts of formal, non-formal, informal education. Available on: www.aesj.ro. *Advances in Education Sciences* (4) 1 41-63. 2022. 42-64 pp. DOI 10.5281/zenodo.7492793.
3. AERI, P., VERMA, S.K. Child's Socialization Through Play Among 2-4 Years Old Children. In: *Anthropologist*, 2004, 6(4): 279-281. DOI: 10.1080/09720073.2004.11890868
4. DENHAM, S. A., ZOLLER, D., COUCHOUD, E. A. Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding. In: *Developmental Psychology*, 1994, Vol. 30. No. 6, 928-936. DOI: 10.1037//0012-1649.30.6.928.
5. GUSTAFSON K., LADRU D. E. Children's socialization into the mobile preschool: a priming event collectively performed by novice children, 'old-timers', and pedagogues, *European Early Childhood Education Research Journal*, 2020, 28:3, 375-390, DOI: 10.1080/1350293X.2020.1755496)
6. ÖNGÖREN, S. Preschool Teachers' Practices to Support Children's Social Development. In: *International Journal of Progressive Education*, Volume 18 Number 2, 2022. DOI: 10.29329/ijpe.2022.431.1.

EVALUAREA CRITICĂ A PROPRIILOR VIZIUNI: ABORDĂRI TEORETICE ȘI APLICAȚII PRACTICE

CRITICAL EVALUATION OF OWN VIEWS: THEORETICAL APPROACHES AND PRACTICAL APPLICATIONS

BOTNARI Valentina, dr., conf. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-1190-9346

valentina_botnari@yahoo.com

REPEȘCO Gabriela, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0001-9661-6886

gabrielarepesco@gmail.com

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p36-48

Abstract. The article in question represents a feedback response to the rapid development pace observed across all branches of human activity, which poses a challenge for making changes within the education system. These changes have spurred reforms aimed at producing revisions both at the level of educational policy and at the level of the system, process, which, in turn, lead to increased demands regarding the level of provision of educational services by teaching staff in the institutions of higher education responsible for training trainers for future social subjects. The article provides a structural overview of transformative learning stemming from the constructivist paradigm. The content includes theoretical arguments and praxiological proposals aimed at ensuring the functionality of the learning process in the third phase of transformative learning, which involves the critical assessment of one's own perspectives.

Keywords: transformative learning, phases of transformative learning, trainer, formative, formative-centered education, critique of own visions, evaluation.

Introducere

Sistemul actual de învățământ de-a lungul timpului fost supus unor transformări progresive, fapt ce a condus la evoluții ascendente și noi exigențe. În această perioadă, cercetătorii în domeniu au pus accentul pe elaborarea și identificarea unor paradigme, teorii, modele și metode inovative care să facă față cerințelor societății actuale. Evident că o parte dintre ele au reușit să demonstreze eficacitatea și s-au menținut în timp, iar altele care nu au făcut față schimbării au fost restructurate și abordate dintr-o altă perspectivă sau abandonate. Apariția constructivismului a generat o serie de transformări în procesul de predare-învățare-

evaluare, acesta scoate în prim plan rolul activ al educabililor în varii contexte de învățare prin capacitatea sa de construcție, deconstrucție și reconstrucție a propriei cunoașteri, validă în orice situație. Punctul culminant prin care s-a produs extinderea constructivismului în domeniul Științe ale Educației îl constituie învățarea, și, drept repercusiune, această paradigmă a generat contradicții și soluții aplicative în domeniu. Acest fapt, a condus la schimbări de perspective, la promovarea unor noi valori, la formarea unor profesori constructiviști care știu cum să acționeze în fiecare moment, care inspiră formabili, stimulează activitatea de învățare a acestora și sunt preocupați de calitatea realizării finalităților. Profesorii constructiviști încurajează exersarea gândirii independente, creative și critice a formabililor provocând analiza profundă a opțiunilor și pozițiilor prin examinarea unor exemple concrete și situații contradictorii.

În cursul istoriei, sistemul actual de educație a fost supus unor schimbări treptate, care au dat naștere unor dezvoltări ascendente și noilor cerințe. Pe parcursul acestei perioade, cercetătorii din domeniul educației s-au concentrat asupra elaborării și identificării de paradigme, teorii, modele și metode inovatoare pentru a răspunde nevoilor societății contemporane. Unii dintre aceștia au reușit să dovedească eficacitatea lor și să rămână relevanți în timp, în timp ce altele, care nu au reușit să țină pasul cu schimbările, au fost reconfigurate sau abandonate în favoarea unor abordări noi. Emergența constructivismului a avut un impact semnificativ asupra procesului de învățare, punând accentul pe rolul activ al elevilor în diferite contexte de învățare, prin capacitatea lor de a construi, deconstrui și reconstrui cunoștințele proprii, o abordare valabilă în orice situație. Extinderea constructivismului în domeniul Științelor Educației a avut un impact profund asupra procesului de învățare și a generat provocări și soluții în domeniul educației. Acest lucru a determinat schimbări de perspective, promovarea unor valori noi și formarea unor profesori care adoptă abordări constructiviste, știind cum să acționeze în orice moment, să inspire elevii, să stimuleze activitatea lor de învățare și să urmărească cu atenție calitatea atingerii obiectivelor. Profesorii cu o perspectivă constructivistă încurajează dezvoltarea gândirii independente, creative și critice a elevilor, provocând analiza profundă a opțiunilor și a diferitelor poziții prin intermediul unor exemple concrete și a situațiilor contradictorii.

E. Joița prezintă constructivismul ca fiind o teorie a cunoașterii, prin extensie a învățării, iar pentru instruire oferă principii, sugestii metodologice [5, p.12]. Ideile expuse se centrează pe învățarea materiei de către educabil, pe calitatea învățării și nu pe procesul de predare a cadrului didactic, care actualmente are la bază un alt scop și statut.

Potrivit constructivismului învățarea poate fi considerată ca un proces (personal și/sau colectiv, de grup), de constituire a calității, a cunoașterii acesteia. Din această perspectivă, „învățarea este un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic. În această ordine de idei, potrivit cercetătorului Siebert [6, p.127]. rezultatele învățării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realității sunt individuale și situaționale.

Un tip actual de învățare care derivă din paradigma constructivistă este învățarea transformativă promovată pe larg de către cercetătorul american J. Mezirow, care pune accent în prim plan pe pozițiile și perspectivele de acțiune ale formabilului și pe necesitatea de a adapta metodele și conținutul la nevoile acestuia îl plasează între teoreticienii constructiviști, alături de Brookfield și Habermas, fiecare având ca termeni-cheie ai teoriilor lor învățarea transformativă, rolul contextului, gândirea critică etc. [ibidem, p.53].

Potrivit aceluiași autor, tipul dat de învățare este definit ca un proces prin intermediul căruia se produce transformarea cadrelor de referință incerte precum: mentalități, obiceiuri ale minții, perspective ale comprehensiunii, cât și seturi de ipoteze sau așteptări cu scopul de a le face mai vaste, discriminatorii, deschise și capabile emoțional pentru a fi supuse schimbării. Atunci când vorbim despre cadrele de referință ne raportăm la structurile de cultură, valori și limbă, cărora le atribuim semnificații coerente, logice și semnificative pentru experiența personală. Aceste cadre de referință de obicei delimitează percepția, cogniția, atitudinea și sentimentele prin anticiparea intențiilor, convingerilor, așteptărilor și scopurilor personale. În această ordine de idei, opiniile preconceptuate ne setează traseul propriu de acțiune și gândire, fapt ce conduce la amânarea sau luarea unei decizii, la rezolvarea sau nerezolvarea situațiilor problemă cu care ne confruntăm și la manifestarea unui atare comportament. Educabilii moderni au în mare parte tendința de a respinge sau a nega ideile care nu corespund viziunilor și convingerilor preconceptuate.

Potrivit cercetătoarei V. Botnari [2, p. 221], referința paradigmatică a acestui tip de învățare este constructivismul care pledează pentru crearea spațiilor deschise pentru cei ce învață, a contextelor de manifestare a liberei inițiative, a explorării realității și construcției propriiei cunoașteri prin acțiuni interne și externe, în așa fel încât să se obțină o autonomie, o învățare non-directivă cu o evidentă deținere a competenței de self-management al activității de învățare. În așa fel, abordarea procesualității învățării va stimula asigurarea unei conexiuni pertinente învățare-dezvoltare ce va pregăti formabilul pentru autoformarea profesională continuă pe parcursul întregii vieți. Astfel, pentru ca învățarea transformativă să se producă,

formabilii trebuie să fie dispuși și capabili să reflecteze și să-și provoace convingerile actuale. În dependență de mai mulți factori, schimbarea poate fi exprimată în mod divers: lentă și graduală sau rapidă și bruscă.

Învățarea transformativă se bazează pe crearea condițiilor care provoacă „momente Evrica” în care subiecții identifică, brusc și neașteptat, o problemă dintr-o nouă perspectivă și descoperă soluții care au fost sau nu, luate în calcul de opiniile sau credințele susținute anterior. Un rol foarte primordial în facilitarea învățării transformative o au cadrele didactice care trebuie să-i captiveze pe formabili cu informații nedescoperite încă de ei, să le prezinte și alte alternative sau căi de rezolvare a situațiilor problemă pentru a-i face curioși să descopere necunoscutul despre ceea ce urmează să fie predat. Deseori, formabilii se confruntă cu dileme dezorientante sau se află în situația când nu recunosc prezența lacunelor în achizițiile deținute sau faptul că comprehensiunea lor actuală este incompletă/eronată, de aceea este semnificativ ca formatorii să intervină în acest sens și să îi orienteze corect, să le prezinte argumente și soluții noi pentru a înlesni procesul de învățare transformativă.



Figura 1. Procesul învățării transformative [3, p.184]

Teoria învățării transformative include următoarele concepte de bază: *cadru de referință, reflecție critică, acțiune și transformare*.

- *Cadrul de referință* înglobează atât obișnuințele noastre de a gândi și raționaliza, de a interpreta lumea, dobândite în procesul socializării noastre, cât și punctele de vedere pe care le-am dezvoltat ca urmare a acestui proces.
- *Reflecția critică* asupra acestor cadre de referință și reconsiderarea lor, prin învățare comunicativă, este punctul de pornire ce ne determină să acționăm într-o nouă perspectivă, acest nou mod de a acționa fiind indicația clară că o transformare s-a produs.

- *Transformarea* poate avea loc spontan, în mod obișnuit, sau poate fi un proces cumulativ care durează o perioadă mai extinsă [6, p.53].

În cazul procesului de transformare este important să ținem cont și de componenta afectivă a învățării, care are un rol deosebit în realizarea reflecției critice. În plus, întregul proces de transformare are la bază o criză personală internă sau factorii contextuali:

- *personali* – dorința de schimbare, situații tensionate, deschiderea către noi experiențe etc.
- *socioculturale* – tendințe naționale, influențe religioase, istorice și geografice etc.

sau aspectul rațional care este valorificat pe deplin în cadrul situațiilor educaționale. În literatura de specialitate identificăm o serie de studii care evidențiază influența relației cadrul didactic – educabil, cât și rolul diverselor metode pentru facilitarea transformărilor individuale [ibidem, p. 53]. Astfel, în contextul învățării transformative rolul primordial îl deține cadrul didactic, care se implică activ în monitorizarea și ghidarea procesului de parcurgere a fazelor învățării transformative prin incitarea și provocarea la activități complexe care incumbă o multitudine de roluri și responsabilități din partea actanților implicați. În această ordine de idei, este primordial să ne axăm pe formarea inițială și continuă a viitoarelor cadre didactice constructiviste, care trebuie să facă față cerințelor actualei societăți, să fie deschiși către schimbări și noi transformări.

Învățarea transformativă deține un potențial major în pregătirea cadrelor didactice inovative, care să facă față tuturor provocărilor. Anume acest tip de învățare provoacă efecte pozitive în formarea inițială și continuă a tuturor formabililor și formatorilor implicați în parcurgerea celor 10 faze ale învățării transformative (în continuare FÎT) propuse de J. Mezirow:

FÎT1 – Dilemă dezorientantă

FÎT2 – Autoexaminarea (cu trăirea afectivă jenantă pentru necunoaștere)

FÎT3 – Evaluarea critică a propriilor viziuni

FÎT4 – Recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine

FÎT5 – Explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni

FÎT6 – Planificarea unei serii de acțiuni

FÎT7 – Achiziționarea de valori și dezvoltarea abilităților pentru implementarea planurilor propuse

FÎT8 – Încercarea noilor roluri

FÎT9 – Sporirea abilităților și a încrederii în sine pentru exersarea noilor roluri

FÎT10 – Reintegrarea în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă

În continuare vom pune accent pe abordarea esenței FÎT3 – *Evaluarea critică a propriilor viziuni*, aceasta reprezintă un moment-cheie în procesul de schimbare personală și dezvoltare a sinelui. Faza dată se concentrează pe analizarea și reevaluarea profundă a propriilor convingeri, valori și viziuni de viață și include următoarele aspecte:

- *Reflecție profundă:* În această fază, individul își dedică timp pentru a se autoanaliza cu deosebită atenție. El examinează cu sinceritate viziunile și convingerile personale pe care le-a avut până la etapa actuală. Este o etapă de introspecție profundă și de autoexaminare.
- *Identificarea disonanței cognitive:* În timpul evaluării critice, persoana poate observa discrepanțe sau contradicții între viziunile sale anterioare și noile achiziții sau experiențe dobândite în fazele anterioare ale învățării transformative. Această disonanță cognitive poate fi un factor motivațional puternic pentru a explora și adopta perspective noi.
- *Deschiderea către schimbare:* Evaluarea critică implică, de asemenea, o deschidere la schimbare, la tot ce e nou. Formabilul trebuie să fie dispus să renunțe la vechile viziuni sau convingeri care nu mai sunt relevante sau care îi limitează aria de interes și să fie dispus să exploreze noi alternative.
- *Explorarea unor noi perspective:* În cadrul FÎT3, persoana începe să exploreze perspective și viziuni noi, diferite de cele pe care le-a avut anterior. Aceasta poate implica citirea, studiul, conversațiile cu alți oameni cu perspective diferite sau chiar experiențe directe care să îi ajute să își lărgescă orizonturile.
- *Dezvoltarea unei viziuni mai coerente:* Scopul final al evaluării critice este dezvoltarea unei viziuni de viață mai coerente și mai autentice. Persoana caută să integreze noile achiziții și perspective într-un cadru mai amplu care să îi reflecte valorile și identitatea actuală.
- *Pregătirea pentru transformare:* Evaluarea critică pregătește „terenul” pentru faza ulterioară de transformare, în care noile viziuni și convingeri vor fi puse în practică și vor determina schimbări semnificative în gândire și comportament.

În această ordine de idei, FÎT3 a învățării transformative: *Evaluarea critică a propriilor viziuni*, este o etapă esențială în procesul de schimbare personală. Ea presupune o autoevaluare profundă, introspecție și deschidere la schimbare, iar rezultatul este dezvoltarea

unei viziuni de viață mai autentice și mai coerente, care să reflecte evoluția personală a formabilului.

În cheia celor relatate mai sus, vom prezenta o serie de sarcini practice care pot fi propuse formabililor din mediul academic la etapa a treia a învățării transformative – evaluarea critică a propriilor viziuni, care solicită să se aducă la activ cele mai pertinente resurse deținute (dar posibil insuficient procesate) și îi provoacă, motivează pentru implicarea activă în cadrul fazelor ulterioare ale învățării transformative. Sarcinile pentru activitatea de învățare sunt elementele constituente ale conținutului cursului: Psihopedagogia centrată pe formabil (în continuare PPCF), prevăzut pentru formarea inițială a cadrelor didactice în școala superioară.

❖ **Unitatea de învățare 1: Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației centrate pe formabil**

1. Apelați la suportul informativ și la axa istorică a valorilor la subiectul: Contribuții la constituirea Psihopedagogiei centrate pe formabil.
2. *Tehnica GPP (Gândește-Perechi-Prezintă)*

Sarcini:

- De ierarhizat și argumentat 3 contribuții valorice expuse în materialul examinat: *Contribuții la constituirea Psihopedagogiei centrate pe subiect/formabil* în conturarea conceptului
- *Educația centrată pe subiect/formabil* a anumitor savanți care le apreciați cel mai mult.
- Coîmpărtășește rezultatul propriei reflecții colegului din preajmă.
- Expuneți grupului rezultatele reflecțiilor comune însoțite de argumente.
- Ai convins colegul, grupul prin argumentele expuse? Te-ai dezis de anumite convingeri și idei? Ești satisfăcut de raționamentele produse și deciziile luate?

❖ **Unitatea de învățare 2. Perspective constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe formabil**

1. Prezentați 3-5 tangențe și discrepanțe dintre procesul de învățământ tradițional/clasic și procesul de învățământ centrat pe formabil, utilizați în acest caz diagrama Venn.

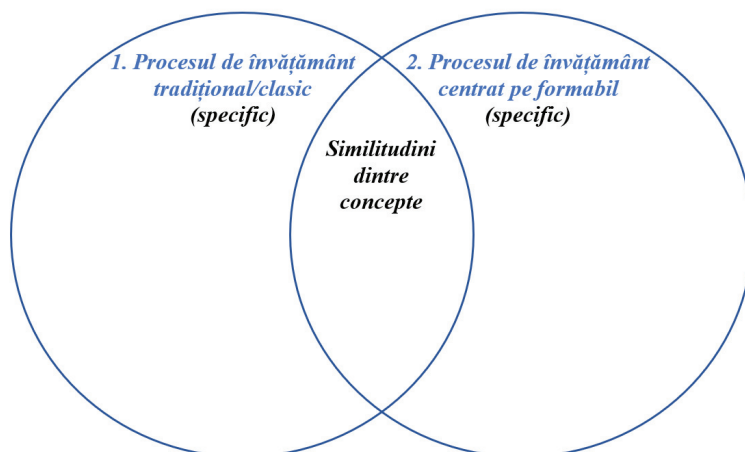


Figura 2. Tangențe și discrepanțe dintre procesul de învățământ tradițional/clasic și procesul de învățământ centrat pe formabil

❖ **Unitatea de învățare 3. Copilul/formabilul și pedagogul/formatorul în procesul educațional centrat pe cel ce învață**

Tehnica GPP

- Realizați anticipat, până la ora practică un eseu pedagogic cu subiectul: „*Să fii subiect al propriei deveniri umane înseamnă...*”, folosiți drept reper diagrama elaborării eseului pedagogic propusă mai jos. În cadrul orei practice faceți schimb de lucrări cu colegul de bancă, citiți cu atenție conținutul și ideile de bază, apoi evaluați critic tangențele și discrepanțele dintre ideile proprii și cele ale colegului. Discutați concluziile și părerile importante împreună cu colegii de grupă.

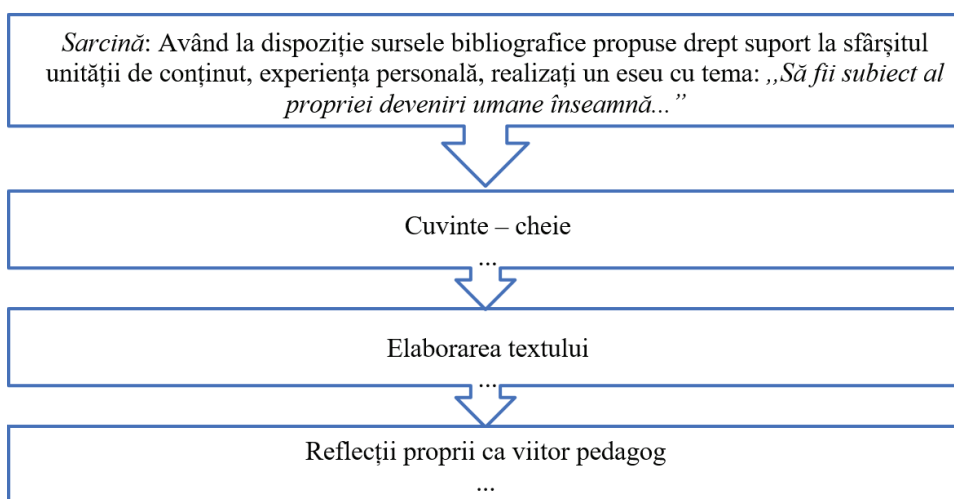


Figura 3. Diagrama elaborării eseului pedagogic

❖ Unitatea de învățare 4. Proiectarea curriculară centrată pe formabil

1. Trierea aserțiunilor

Studiați și comparați următoarele definiții ale „proiectării curriculare”. Aduceți argumente convingătoare pentru cea mai reușită definiție a „proiectării curriculare” centrată pe cel ce învață.

Notă:

- *a tria* - a împărți un grup de obiecte sau de ființe pe categorii, după anumite criterii, separând, alegând.

- *aserțiune* - enunț, afirmativ sau negativ, care este dat ca adevărat [4].

2. Argumentați alegerea făcută și propuneți o alternativă fundamentată pentru definițiile ce nu le acceptați.

3. Exprimați sensul propriu pe care îl acordați *proiectării constructiviste*:

✓ Un ansamblu coerent de operații, acțiuni și evenimente, de norme și reguli de gândire și acțiune prin care se concepe și se realizează un proces, o structură, o instituție sau un sistem de educație (*după C. Postelnicu*).

✓ Activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la un nivel general specific intermediar și concret/ operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică ai educației (*după S. Cristea*).

✓ Proiectarea curriculară presupune: definirea obiectivelor, sugerarea temelor de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferă posibilități de alegere a metodelor și mijloacelor; determinarea condițiilor prealabile (*după Landshere*).

✓ Proiectarea curriculară reprezintă un demers de specificare a caracteristicilor instruirii prin: analiza nevoilor de învățare și a scopurilor, dezvoltarea unui sistem de oferte care să corespundă acestor nevoi, prefigurarea activităților și mijloacelor de instruire, precum și evaluarea întregii instruirii și a activității de învățare (*după Elizabeta Voiculescu și Delia Aldea*).

✓ Proiectarea curriculară reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire. Acțiunea de proiectare poate viza fie nivelul macro – cel al procesului de învățământ luat în ansamblu, sau fie la nivel micro – cel al secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în cadrul lecțiilor sau altor forme de învățământ.

✓ În viziunea modernă, acțiunile de proiectare curriculară constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice.

2. Completați spirala definirii conceptului *proiectare constructivistă*.

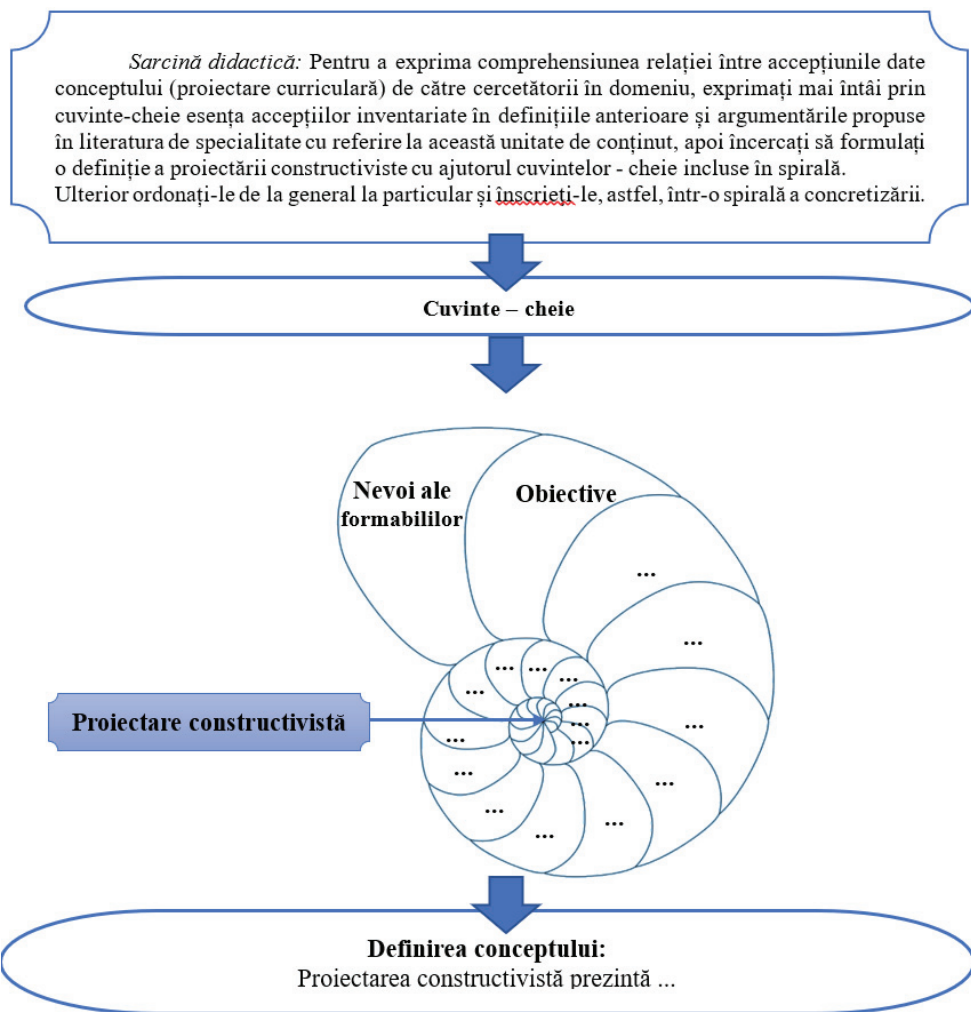


Figura 4. Spirala definirii conceptului *Proiectare constructivistă*

❖ **Unitatea de învățare 5. Strategii de predare-învățare centrate pe subiectul care învață**

Sarcină didactică:

1. Descrieți esența sistemelor procesuale de instruire:

- Evaluați potențialul modelelor/sistemelor procesuale de instruire în realizarea prevederilor conceptului *Educației centrate pe formabil*, în deținerea finalităților educaționale prevăzute la diferite discipline de studiu.
- Prezentați rezultatele obținute în urma analizei, sintezei și comparației critice a propriilor viziuni în tabelului propus mai jos:

Tabelul 1. Potențialul modelelor/sistemelor procesuale de instruire în realizarea prevederilor conceptului *ECF*

Denumirea Modelului/ sistemului procesual de instruire	Caracteristici principale ale Modelului/ sistemului procesual de instruire	Oportunități pentru centrarea pe formabil	Riscuri posibile	Finalitățile deținute la disciplina de studiu	Finalități în dezvoltarea personală

Notă: Fiecare student realizează sarcina conform condițiilor enunțate mai sus pentru un model procesual de instruire.

❖ **Unitatea de învățare 6. Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: Educație centrată pe formabil**

Sarcini didactice:

1. Elaborați o listă a dezavantajelor evaluării tradiționale și propuneți soluții, ipoteze ameliorative pentru diminuarea sau excluderea acestora din perspectiva unui viitor pedagog.
2. Emiteți judecăți de valoare vis-a-vis de problema autoevaluării, evaluării reciproce din perspectiva conceptului *Educației centrate pe cel ce învață*. Expuneți cele mai elocvente modalități de realizare a autoevaluării.
3. Solicitați și oferiți feedback colegilor în raport cu rezultatele sarcinii didactice din punctul 1 și 2.

❖ **Unitatea de învățare 7. Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ**

Sarcini didactice:

1. Identificați tipurile de acțiuni specifice ale formatorilor (în continuare ASFr) și formabililor (în continuare ASFI) din cadrul activității de predare-învățare în instituția de învățământ modernă care realizează prevederile conceptului Educației centrate pe formabil (în continuare ECF). Ideile se realizează la anumite categorii de forme de organizare a activității didactice (în continuare FOAD): frontală, pe grupe, în perechi (diade) și individuală, completând tabelul de mai jos:

Tabelul 2. Tipuri de acțiuni specifice ale formatorilor și formabililor din cadrul activității de predare-învățare în instituția de învățământ modernă care realizează prevederile conceptului ECF

FOAD frontale ASFr și ASFI		FOAD pe grupe ASFr și ASFI		FOAD în perechi ASFr și ASFI		FOAD individuală ASFr și ASFI	
Lecția		Ședința cercului la disciplină		
ASFr	ASFI	ASFr	ASFI	ASFr	ASFI	ASFr	ASFI
<ul style="list-style-type: none"> • Descrie • Explică pentru toți elevii 	<ul style="list-style-type: none"> • Receptează • Fac notițe 	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...	• ...

2. Apreciați valoarea formelor de organizare a instruirii enumerate în transpoziția prevederilor conceptului: *Educației centrate pe subiect/formabil*, ilustrând răspunsul în tabelul de mai sus prin marcarea cu *:

* - valoare nesemnificativă

** - valoare semnificativă

*** -valoare mult semnificativă

❖ **Unitatea de învățare 8. Managementul grupului de copii din perspectiva Educației centrate pe formabil**

✓ *Realizați o sarcină didactică la alegere din cele propuse mai jos:*

Sarcini didactice:

1. Împărțiți cu o linie foaia în două (pe verticală) și scrieți de o parte cuvântul management, iar de cealaltă cuvântul clasă/grupă. Indicați și notați pentru noțiunea de management și clasă cât mai multe asocieri de cuvinte. Valorificând noțiunile expuse în ambele rubrici oferiți o definiție pentru: *Managementul clasei/grupului de formabili în cheia conceptului ECF.*

Management	Clasă
Conducere	Grup
...	...
...	...

2. Identificați și descrieți 5 efecte negative ale unui management educațional deficitar.

3. Aplicând graficul „T” argumentați pozițiile pro și contra privind necesitatea dezvoltării competenței de self – management a activității de învățare la formabili.

Concluzii:

Evaluarea critică a propriilor viziuni, convingeri, achiziții prezintă o fază semnificativă a învățării transformative care conduce la automonitorizarea formabililor în transformare calitativă, grație contextului de învățare în care este propulsat de către formator.

Crearea contextelor de învățare pertinente pentru stimularea reflecției profunde a formabililor și solicitarea autocriticii, criticii reciproce constructive asupra anumitor achiziții, valori, a durabilității convingerilor, viziunilor etc. asigură conștientizarea obiectivă a deținerii profunde sau superficiale a acestora.

Rezultativitatea dezvoltării capacității de evaluare critică a propriilor viziuni și achiziții depinde de pertinentele contextelor de învățare, în special de gradul de inițiativă, de implicare a gândirii independente solicitate de către formator și manifestate de către formabil în situațiile de învățare create.

BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: repere conceptuale și metodologice*. Chișinău: Print Caro, 2021, 234 p. ISBN 978-9975-56-878-4.
2. BOTNARI, V. Învățarea studenților ca proces: configurații actuale. În: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației”*. Chișinău: USM, 2018, nr. 9 (119). pp. 221-2024. ISSN 1857-2103.
3. BRON, A., SCHEMMANN, M. Social Science Theories in Adult Education Research. *Bochum Studies in International Adult Education LIT Verlag*, Lit, Münster, 2002. 344 p. ISBN 978-3825857875.
4. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, ediția a II-A, 1998. 1192 p.
5. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002, 248 p. ISBN 973-681-100-X.
6. PALOȘ, R., SAVA, S., UNGUREANU, D. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007. 466 p. ISBN 978-973-46-0673-3.
7. REPEȘCO, G. Experiințe de valorificare a învățării transformative în școala superioară modernă. În: *Proceedings of the 2nd International Conference of Applied Psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”*. Chisinau: Moldova State University, 2022, pp. 403-408. ISBN 978-9975-159-99-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7360921>.

DEPENDENȚA DE INTERNET ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR PEDAGOGI

INTERNET ADDICTION AMONG STUDENT TEACHERS

MIHĂILESCU Natalia, dr.,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

ORCID: 0000-0002-3587-9110

mihailescu.natalia01@gmail.com

CZU: 378.04:004.738.5

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p49-55

Abstract. New technologies develop so quickly that the ranks of Internet users are replenished every day pass. The possibility to obtain the information we are interested in as quickly as possible is an important argument and a strong motivation to perform frequent applications through modern technologies. This article reflects the problem of the current generation, but more precisely the problem of young teachers who have to adapt to the real situation in society. Internet addiction becomes a problem starting in 2020 when the educational process underwent an enormous change, namely to be done online through various electronic platforms. Thus, both teachers and students had to adapt to these requirements and to carry out their professional training in an online regime, encountering different barriers but which were overcome during their adaptation to the new changes in education. And yet, students note that for their professional training, the Internet plays a rather important role, namely in the search for information, further preparation for classes, carrying out specialized internships, etc.

Keywords: internet addiction, professional training, modern methods, innovative process, teacher training, etc.

Relația apropiată cu dispozitivele digitale conduce la o „răcire” a relațiilor umane. Apropierea de lucruri duce la depărtarea de ființe, la scăderea gradului de empatie și compasiune față de ceilalți. Oamenii încep să nu mai conteze, ci tehnica de care dispun sau, dacă totuși mai avem relații cu ei, ele sunt „intermediate, mijlocite” de aceasta. Nu puțini sunt copiii și adolescenții care leagă prietenii cu alții care au dispozitivele cele mai performante; aceștia slăbesc relațiile de prietenie sau chiar le rup atunci când un prieten nu dispune de tehnologie digitală de vârf, „în trend”.

Cu unele excepții, „Generația Net” pare a fi analfabetă emoțional, incapabilă nu doar să citească emoțiile celorlalți, dar parcă neștiutoare și în ceea ce privește identificarea și controlarea propriilor trăiri sufletești. „Nativii digitali” par a fi imaturi emoțional, chiar și la vârsta de 20 de ani, aflându-se într-o „adolescență prelungită” fapt care îi împiedică să devină independenți, să iasă în lumea reală, pentru a-și căuta un loc de muncă și să socializeze cu alții [6, p. 79].

Conform celor menționate de către C. Cucuș precum că între tehnologiile actuale și educație predomină o relație strânsă, de inter-determinare și potentare reciprocă bazat pe avansul tehnologic este o consecință a forței și amplitudinii educației, dar și educația își subsumează într-un mod specific aceste beneficii [Apud 7, p.115].

În prezent, atât instituțiile preuniversitare cât și cele universitare au ca și scop formarea unor generații și specialiști capabile să se implice în diferite situații cu rezolvare de probleme atunci când aceștia le întâlnesc, să-și folosească informațiile specializate și competențele în realizarea unor sarcini specifice, particulare, restrânse la un domeniu bine delimitat. Această schimbare s-a produs pe fondul dezvoltării noilor tehnologii și specializării puternice [3, p. 19].

Pentru o mai bună gestionare a procesului educațional, atât studentul cât și cadrul didactic poate folosi diferite programe de calculator care vin în ajutorul formării tânărului specialist. Nu doar cărțile din biblioteci pot oferi cunoștințele necesare pentru viitorul specialist, ci și cărțile on-line care la momentul de față le găsim pe diferite site-uri sau chiar în bibliotecile digitale a diferitor instituții superioare de învățământ etc. În ajutorul formării tânărului pedagog ne vin nu doar aceste cărți on-line ci și diferite resurse de pe internet, filme documentare sau educaționale, materialele de pe diferite portaluri sau site-uri educaționale care sunt plasate de către alți profesori cu scopul de a veni în ajutor studenților care încearcă să se inspire din acestea și să le aplice în practica lor de tânăr specialist. În figura de mai jos, propusă de către dna Vascan T., sunt reflectate noi tehnologii care vin în ajutorul cadrului didactic pentru eficientizarea procesului educațional [7, p.116].

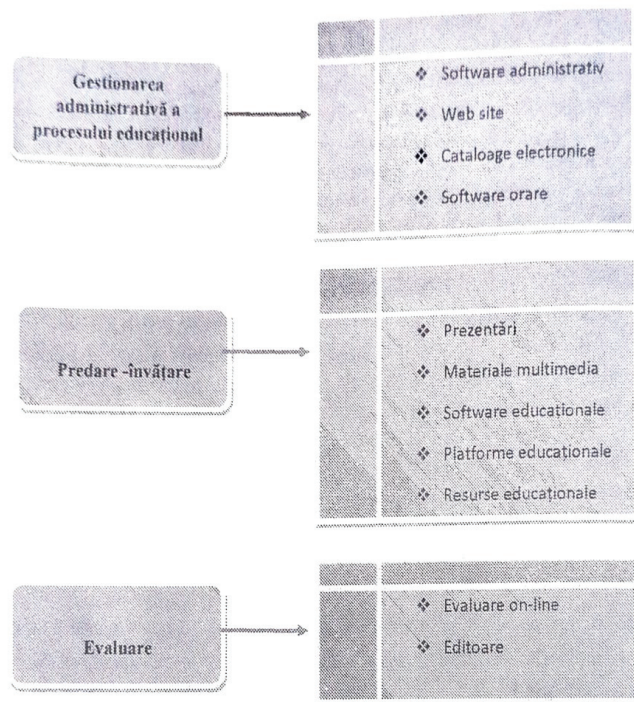


Figura 1. Exemple de noi tehnologii utilizare în științele educației

Cercetările din domeniul educației au relevat că formarea tinerilor pedagogi este unul dintre factorii importanți care influențează asupra rezultatelor elevilor. De-a lungul timpului, sistemelor de formare le-au fost reproșate o serie de aspecte precum: un accent prea mare pe pregătirea de specialitate și mai puțin pe aspecte relevante pentru predarea la clasă, lipsa de rigoare sau un slab interes acordat nevoilor reale ale educabililor ce vor fi pregătiți de cadrele didactice în formare. De asemenea, disputele au fost foarte adesea îndreptate și spre aspecte precum: durata formării, tipul de program, practica pedagogică, conținuturile programelor sau construirea de rute alternative care să permită accesul mai rapid la schimbare și inovare [2, p.305].

Dezvoltarea extraordinară din ultimile decenii a tehnologiilor informaționale și comunicării (TIC), a softurilor și instrumentelor specifice a creat cadrul unei transformări substanțiale a abordării educației, fie cea formală, informală sau nonformală. Dacă la începutul anului 2020, cercetătorii în domeniul educației [1, p.12] menționau că profesorii nu erau pregătiți pentru a digitaliza procesul de predare-învățare-evaluare, acum însă această posibilitate este realizabilă și chiar practicabilă din motivul că toate cadrele didactice din toate ciclurile de învățământ au fost formate pentru a putea face acest lucru foarte bine și calitativ, ceea ce s-a confirmat și în figura 1 propusă de către dna Vascan T.

Potrivit nivelului ridicat de utilizare a mijloacelor electronice de către studenți, viitori pedagogi, se poate de confirmat că aceștia utilizează aceste mijloace în scopul formării lor profesionale. Tinerii asociază calculatorul cu viața academică, gășind în acesta o sursă enormă de cunoaștere, de sprijin în realizarea sarcinilor educaționale, de informare cu privire la diferite teme și subiecte academice, anunțuri importante din mediul educațional, de păstrate a legăturii cu colegii sau/ și cu cadrele didactice, fiind un suport actual în procesul educativ. Studenții utilizează mijloacele TIC nu doar în scopuri personale dar și profesionale și anume, în redactarea diferitor texte, informații, portofolii etc.; și ca suport în activitățile de predare-învățare utilizând diferite soft-uri educaționale, a programelor computerizate de analiză, cercetare în diverse domenii [5, p.113].

În contextul în care tinerii apelează deseori la mediul virtual pentru informare și documentare, aceasta stipulează că internetul are un rol formativ în acest caz. Ceea ce se poate demonstra și în urma realizării unei chestionări a unui grup de studenți ai Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul în figura 2.

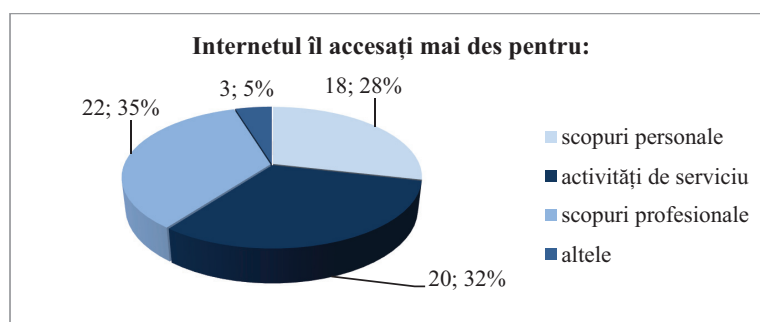


Figura 2. Scopul utilizării internetului de către studenții pedagogi

În acest context, putem continua cu ideea că schimbările sociale ce au loc la momentul de față îi oferă posibilitatea studenților de a fi mult mai liberi în mediul online. Acest fapt se demonstrează prin exprimarea facilă și liberă de care dau dovadă aceștia, sursele de informare sunt nenumărate dar, totuși studenții devin prea dependenți de aceste tehnologii și internet și uită de acea carte care se află pe rafturile bibliotecilor. În contextul acestor idei, a fost adresată o întrebare studenților cu privire la timpul zilnic acordat activităților educaționale prin intermediul surselor informaționale. Rezultatele le observăm în figura 3.

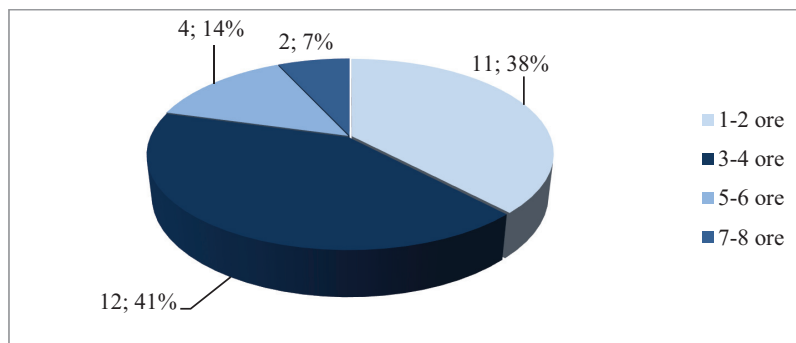


Figura 3. Utilizarea timpului zilnic navigării pe internet în scopuri educaționale

Și totuși, mediul on-line, sursele TIC, soft-urile educaționale etc. nu au doar avantaje dar, din păcate, și careva dezavantaje care pot perturba sau împiedica formarea tânărului pedagog ca și specialist. Aceste dezavantaje pot fi axate pe: excesul utilizării internetului și de aici reiese și lipsa calității informației care duce la eșecul pregătirii studentului de ore, practică etc. Una dintre marile provocări ale prezentului este înțelegerea corectă a relației dintre om și tehnologie. Astăzi tehnologiile informaționale au devenit o sursă indispensabilă de informație, cuprinzând nenumărate resurse. Totodată, utilizarea patologică și necontrolată a lor duce la apariția dependenței de tehnologii, ceea ce poate avea un impact negativ asupra dezvoltării personale și comportamentale, asupra performanțelor individuale, asupra relațiilor sociale și familiale, stării și stabilității emoționale și cognitive [4, p.8].

Dependența de internet poate avea și unele consecințe. În viziunea studenților pedagogi implicați în chestionarea problematicii respective, au evidențiat din propria lor experiență și câteva consecințe la care poate duce dependența de internet. Acestea fiind: „*Pierderea capacității de a-și dezvolta anumite abilități. Dependența de internet poate duce la scăderea productivității pedagogice*” autor I.M. „*În primul rând dependența de internet provoacă un vocabular redus, teama de a desfășura activități publice sau chiar și cele zilnice, teama de a greși. Internetul ne oferă informații iar eu nu mai am încredere în gândirea mea proprie. Insuficiența timpului de a mă pregăti de ore pentru a doua zi.....*” autor C.S. „*Dependența de internet poate avea consecințe semnificative asupra formării în calitate de viitor pedagog. Dependența de internet poate duce la o scădere a capacității de concentrare și la o tendință de a fi distras în timpul activităților de învățare și predare. Aceasta poate afecta abilitatea mea de a face lecții coerente și de a păstra atenția elevilor în clasă. Dependența de tehnologie în locul interacțiunii umane: Prea mult timp petrecut online poate duce la o reducere a interacțiunii față în față și a abilității de a dezvolta relații solide cu elevii. Ca viitor pedagog, este esențial să cultiv o conexiune personală și să stabilesc un mediu de*

învățare empatic și susținător. Informații inexacte sau nevalidate: Dependența de internet poate influența abilitatea mea de a evalua critic informațiile și de a identifica sursele credibile. Fiind un viitor pedagog, trebuie să ofer elevilor informații precise și să-i învăț să-și dezvolte gândirea critică într-un mediu digital. Pentru a preveni aceste consecințe negative, este crucial să găsec un echilibru între utilizarea internetului ca resursă valoroasă în educație și conștientizarea riscurilor și limitărilor sale.” autor A.I. „Nu provoacă dependență deoarece citesc cărți online și chiar e foarte comod” autor A.R. etc.

În concluzie se poate de remarcat faptul că, deși mediul online oferă numeroase beneficii utilizatorilor, nivelul la care a ajuns să fie folosit TIC multiple funcții la care răspunde, a transformat iremediabil modul de petrecere a timpului liber, de achiziționare sau schimb de bunuri, de informare, de educare și de formare profesională. TIC nu trebuie să fie doar un instrument pentru a prezenta conținuturile existente într-o altă manieră, trebuie să ducă la modificarea modului de gândire și stilului de lucru la clasă al profesorilor, cristalizate în secole de învățământ tradițional, prea puțin preocupat de personalitatea și de posibilitățile studentului. Utilizarea TIC nu trebuie să devină o obsesie deoarece fiecare dintre noi avem dreptul la succes școlar și la atingerea celor mai înalte standarde curriculare posibile de aceea trebuie găsite metodele pedagogice adecvate în fiecare caz în parte. Nu trebuie deci să renunțăm la cretă, tablă și burete, la lucrul cu manualul, la rezolvarea de probleme și la efectuarea experimentelor reale deoarece prin realizarea unei legături directe între experiența practică și ideile teoretice, studiul fizicii contribuie la formarea competențelor necesare dezvoltării personale a studentului și a societății în care trăiește. Pentru a realiza un învățământ de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate trebuie să folosim atât metodele clasice de predare, învățare, evaluare cât și metodele moderne chiar dacă acestea implică tehnologiile informaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTNARIUC, P.; COCOȘ, C.; GLAVA, C.; ILIE, M.D.; IANCU, D.E.; ISTRATE, O.; LABĂR, A.; PÂNIȘOARĂ, I-O.; ȘTEFĂNESCU, D.; VELEA, S. *Școala on-line: Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă*. București: Editura Universității din București, 2020. 77p. ISBN 978-606-16-1164-5.
2. CEOBANU, C.; COCOȘ, C.; ISTRATE, O.; PÂNIȘOARĂ, I-O. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 202. 376 p. ISBN 978-973-46-8200-3
3. DUCU, C. *Utilizarea noilor tehnologii în educație*. România: Editura Smart Solutions and Supports, 2010. 81 p. ISBN 978-973-136-901-3
4. LOSÎI, E. *Tehnologiile informaționale și aptitudinile de comunicare ale studenților*. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. 2020, Seria 22, Vol. 1. ISBN 978-9975-46-450-5.

5. RĂDĂCINĂ, O-E. *Implicațiile utilizării calculatorului și internetului asupra dezvoltării sociale a tinerilor*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2018. 199p. ISBN 978-606-37-0497-0.
6. TEȘU, Ioan C. *Educația de la tradițional la digital*. București: Editura Sophia, 2023. 191 p. ISBN 978-973-136-901-3
7. VASCAN, T. Studiul noilor tehnologii din perspectiva funcționalității în procesul educațional. În: *Acta et commentationes (Științe ale educației)*. 2019, nr.2(16), 115-122. ISSN 1857-0623.

IMPLICAREA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ÎN EDUCAȚIA FINANCIARĂ A ELEVILOR

THE INVOLVEMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE FINANCIAL EDUCATION OF STUDENTS

SABĂU Lidia, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
asistent univ., Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2858-7232>

sabaulidia05@gmail.com

CZU: 004.8:37.01:336

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p55-60

Abstract. Financial literacy is an essential aspect of everyone's life, and learning sound financial skills from a young age can have a significant long-term impact. With the advancement of technology, Artificial Intelligence (AI) has begun to play an increasingly important role in the financial education of students, providing relevant resources and suggestions, but also raising certain issues that require attention, so that technology is a complementary tool in the learning process and the decision-making process.

Keywords: artificial intelligence, financial education.

Introducere

Inteligența Artificială poate oferi elevilor acces la o gamă largă de resurse educaționale în domeniul financiar, adaptate vârstei și nivelului lor de cunoaștere. Inteligența Artificială poate accesa o multitudine de informații din domeniul financiar și le poate preda elevilor într-un mod accesibil și captivant. Prin platformele educaționale online, elevii pot învăța despre economisire, bugetare, investiții și alte concepte financiare esențiale [3].

Implicarea Inteligenței Artificiale în educația financiară a elevilor aduce atât oportunități, cât și provocări [5]. AI poate fi un instrument valoros pentru a învăța elevii să

gestioneze banii, să economisească și să ia decizii financiare responsabile. Cu toate acestea, trebuie să fim atenți la dependența excesivă de tehnologie, să ne asigurăm că există interacțiune umană și să evaluăm informații critice furnizate de AI. Educarea financiară a elevilor ar trebui să integreze atât beneficiile aduse de AI, cât și importanța învățării prin experiență și interacțiune socială.

Este crucial să educăm elevii cu privire la etica, siguranța și responsabilitatea utilizării tehnologiei, astfel încât să poată naviga în mod inteligent și responsabil în lumea financiară digitală în continuă evoluție. Cu toate că AI poate aduce multiple beneficii în educația financiară, există și anumite aspecte negative la care trebuie să luăm aminte, astfel încât parcursul educativ al elevilor să conducă spre o formare cât mai corectă și completă.

AI în educația financiară a elevilor poate aduce o implicație în formarea personală, oferindu-le acestora acces la resurse și informații personalizate și interactive. Cu toate acestea, este important să fim conștienți de limitările AI și să ne asigurăm că elevii au o dezvoltare profundă a conceptelor financiare și a abilităților critice de gândire.

Dezvoltarea educației financiare a elevilor prin intermediul AI

Inteligența Artificială oferă *acces la informații*. AI deține o multitudine de informații din domeniul financiar, astfel încât poate furniza elevilor cunoștințe de bază și avansate despre economie, investiții, cheltuieli și alte concepte financiare importante. Prin intermediul algoritmilor săi de a procesa limbajul natural, AI poate analiza și extrage informații relevante din surse financiare diverse [3]. Astfel, elevii pot avea acces rapid la cunoștințe financiare actualizate și adaptate nivelului lor de înțelegere.

Totodată, are loc o *personalizare și adaptabilitate* a procesului de învățare. Sistemele AI se pot adapta în funcție de nivelul de învățare și ritmul de dezvoltare al fiecărui elev, oferind un proces de învățare personalizat și interactiv. Astfel, elevii pot învăța într-un mod care se potrivește cel mai bine cu stilul lor personal de formare. AI poate adapta procesul de învățare la nevoile și preferințele fiecărui elev. Prin analizarea datelor și evaluarea nivelului de cunoștințe și aptitudini financiare, AI poate oferi sugestii și exerciții personalizate pentru a sprijini dezvoltarea competențelor financiare. Astfel, elevii pot beneficia de un învățământ adaptat și eficient.

AI poate oferi, de asemenea, suport în luarea deciziilor financiare prin furnizarea de *sugestii și recomandări personalizate*. Utilizând algoritmi avansați, AI poate analiza datele financiare și poate identifica modele și tendințe relevante pentru a oferi recomandări adecvate [8]. Aceasta poate ajuta elevii să învețe să ia decizii, să se informeze și să dezvolte o

înțelegere mai profundă a modului în care funcționează lumea financiară. Utilizând modele predictive și analiza datelor, AI poate oferi sfaturi personalizate elevilor pentru a-și dezvolta obiceiuri financiare sănătoase. De exemplu, AI poate sugera metode de economisire eficientă, învățând din comportamentul financiar anterior al elevilor.

Resurse și surse furnizate de AI în educația financiară a elevilor

Pentru acțiunea de învățare a educației financiare, se pot utiliza *aplicații mobile și platforme online*. Există multe platforme de învățare bazate pe AI care oferă module educaționale interactive și captivante despre finanțare personală pentru elevi. Acestea pot include tutoriale video, jocuri interactive, quiz-uri, resurse informative, exerciții practice și evaluări periodice pentru a măsura progresul învățării [6].

Prin intermediul aplicațiilor și platformelor interactive, AI poate crea *simulări și jocuri educaționale* care să permită elevilor să experimenteze situații financiare reale. Acestea pot ajuta la dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor și a gestionarea riscurilor. Prin utilizarea AI, pot fi create simulări și jocuri interactive care să ofere elevilor o experiență practică în gestionarea finanțelor. Acestea pot include scenarii realiste și provocări financiare pe care elevii trebuie să le abordeze, oferindu-le oportunitatea de a lua decizii și de a înțelege consecințele acestora într-un mediu controlat și sigur.

Dacă e vorba despre interacțiune, se pot utiliza *chatbot-uri și asistenți virtuali*. De exemplu, prin intermediul asistenților virtuali sau a platformelor de învățare online bazate pe Inteligența Artificială [7], elevii pot afla informații structurate și concise despre concepte financiare de bază, cum ar fi economisirea, cheltuielile responsabile și gestionarea bugetului. Elevii pot interacționa cu chatbot-uri și asistenți virtuali, care pot răspunde la întrebările legate de finanțare și pot oferi sfaturi personalizate despre economisire, investiții și alte aspecte din domeniul economiei. Ele pot fi disponibile prin aplicații mobile sau a platformelor online.

Un set important de informații și date sunt oferite de *bazele de date și de o analiză predictivă*. AI poate analiza date financiare și poate furniza informații și analize predictive care ajută elevii să înțeleagă tendințele pieței și să ia decizii informate în materie de economisire și investiții. AI poate accesa și analiza o gamă vastă de date financiare pentru a oferi informații actualizate și relevante elevilor [2]. Acestea includ informații despre piețele financiare, tendințe economice, ratele de dobândă și multe altele.

Impactul negativ și limitările AI în educația financiară

În ciuda beneficiilor evidente, este important să fim conștienți de provocările și riscurile asociate cu utilizarea AI în educația financiară a elevilor. Inteligența artificială nu este, deocamdată, soluția la orice situație. Dacă nu e folosită cu măsură, ea poate produce **dependență excesivă** [1]. Încrederea excesivă în AI poate duce atât la o dependență, precum și la o reducere a capacităților elevilor de a gândi critic și de a lua decizii financiare în mod autonom. Este important ca AI să fie folosită ca un instrument de sprijin, nu ca o substituție a înțelegerii și abilităților umane. Este important să menținem un echilibru între utilizarea AI și dezvoltarea abilităților financiare bazate pe experiențe reale [4].

Întrucât este în plină evoluție și dezvoltare, inteligența artificială poate emite **erori și distorsiuni**. Sistemele AI pot fi influențate de date cu care sunt antrenate, ceea ce poate duce la greșeli în furnizarea de informații financiare. Elevii trebuie să fie învățați să evalueze și să verifice informațiile furnizate de AI pentru a evita informațiile incorecte sau manipulative. AI se bazează pe datele existente pentru a lua decizii și a oferi sugestii. Dacă datele sunt inexacte sau prezintă erori, există riscul ca AI să furnizeze informații eronate sau să perpetueze inegalități și discriminare în educația financiară.

În timp ce AI poate oferi informații și ghidare, interacțiunea cu alți oameni, cum ar fi părinții, profesorii sau mentorii financiari este esențială pentru o dezvoltare holistică a finanțelor și a luării decizii informate. Considerăm că utilizarea AI poate duce la o **lipsă a interacțiunii umane** [3], aspect deloc de neglijat.

Utilizarea AI în educația financiară poate oferi informații și sfaturi rapide, dar poate conduce chiar și la o **lipsă de înțelegere profundă** a conceptelor financiare. Elevii ar trebui să fie încurajați să-și dezvolte cunoștințe solide și să-și formeze abilități critice de gândire pentru a putea lua decizii financiare înțelepte pe termen lung.

Foarte importantă rămâne **protecția datelor personale**. Este esențial ca aceste informații să fie protejate și să se respecte confidențialitatea și securitatea acestora, dacă utilizarea AI în educația financiară presupune colectarea și procesarea datelor personale ale elevilor. Iată de ce este crucial să se asigure securitatea datelor și confidențialitatea acestora pentru a proteja informațiile financiare sensibile ale elevilor.

Atenție și responsabilitate în utilizarea AI în luarea deciziilor financiare

Elevii trebuie să fie învățați să evalueze sugestiile AI și să le pună în contextul propriilor nevoi și obiective financiare. Iată de ce suntem de opinie că o **evaluare critică** este

relevantă. Elevii ar trebui să fie încurajați să gândească critic și să analizeze informațiile oferite de AI înainte de a lua decizii financiare, decizii care le influențează parcursul viitor.

Rolul părinților și profesorilor în educația financiară a copiilor nu poate fi înlocuit de AI. Prin **supervizare și implicare a părinților și profesorilor** trebuie să se ofere ghidare, să se monitorizeze și să se ofere clarificări elevilor cu privire la informațiile și deciziile furnizate de AI, astfel încât decizia finală a elevului să fie trecută prin gândirea umană, și nu să fie luată de un aparat [2].

Chiar dacă AI poate oferi sugestii și sfaturi în luarea deciziilor financiare, fiecare individ este responsabil de propriile sale finanțe. Vorbim aici de o **responsabilitate individuală**. Înțelegerea conceptelor financiare de bază și dezvoltarea abilităților de gestionare a banilor sunt esențiale pentru a avea o autonomie financiară sănătoasă. De asemenea, atunci când AI ia decizii investiționale pentru oameni, există riscul de a elimina factorul uman din procesul de luare a deciziilor umane [1]. Fiecare persoană are nevoi și obiective financiare individuale, iar AI nu poate înțelege în întregime contextul personal al fiecărei persoane. Prin urmare, este important să nu ne bazăm în mod exclusiv pe deciziile AI și să avem întotdeauna un rol activ în gestionarea finanțelor noastre. Este important ca elevii să învețe să folosească AI ca pe o unealtă, nu să se bazeze exclusiv pe deciziile luate de aceasta.

Concluzii

Implicarea AI în educația financiară a elevilor aduce avantaje semnificative, precum și accesul la informații, personalizare și simulări interactive. Cu toate acestea, trebuie să fim conștienți de limitările AI și de impactul negativ potențial, cum ar fi dependența excesivă și erorile furnizate de sistemele AI. Prin evaluarea critică, implicarea părinților și profesorilor și asumarea responsabilității individuale [3], putem utiliza AI în mod eficient și responsabil pentru a sprijini educația financiară a elevilor.

Aportul AI în educația financiară a elevilor poate fi un instrument valoros pentru dezvoltarea abilităților lor financiare. Prin furnizarea de resurse personalizate și sugestii relevante, AI poate contribui la înțelegerea mai profundă a conceptelor financiare și a dezvoltării unei abordări responsabile față de gestionarea banilor. Cu toate acestea, este important să fim conștienți de potențialele dezavantaje ale utilizării AI și să ne asigurăm că elevii sunt încurajați să învețe să evalueze critic informațiile furnizate de aceste sisteme și să-și asume un rol activ în gestionarea finanțelor lor.

Implicarea AI în educația financiară a elevilor poate aduce beneficii semnificative în ceea ce privește accesul la informații, personalizarea sfaturilor și dezvoltarea abilităților financiare. Cu toate acestea, este important să abordăm această tehnologie cu prudență și să fim conștienți de riscurile asociate. AI nu poate înlocui complet implicarea umană în luarea deciziilor financiare și în înțelegerea conceptelor cheie [5]. Este esențial să încurajăm o abordare echilibrată, în care AI să fie folosită ca un instrument complementar și să fim conștienți de provocările și implicațiile sale în educația financiară a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. BARBU, Elena Gabriela, *Dependența de spațiul virtual factor de risc în calea dezvoltării autoeficienței sociale la adolescenți*, 2023, în Revista Științe ale educației, Seria "Științe ale educației", ISSN 1857-2103, pp. 59-63 [citată 16.08.2023]. Disponibil: https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2023/06/10_E_G_Barbu.pdf
2. JAEH, Nor Syakila, MADIHIE, Amalia, *Self- efficacy and resilience among late adolescent*, în Journal of Counseling and Educational Technology, 2019, 2(1) [citată 15.07.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.32698/0411>
3. STOICA, Dănuț, *Impactul Inteligenței Artificiale asupra societății și vieții noastre în viitor*, 2023 [citată 04.08.2023]. Disponibil: <https://www.scribd.com/presentation/648612388/Impactul-Intelligen%C8%9Bei-Artificiale-Asupra-Societ%C4%83%C8%9Bii-%C8%98i-Vie%C8%9Bii-Noastre-In-Viitor>
4. TALASMAN CHIOREN, Claudia, *Dependența de online la școlarii mici – consecință a stilului parental și nivelului de psihoeducație*, în Conferința științifică internațională Contextul Comunicării Interdisciplinaritate: Mijloacele și semnificațiile comunicării. Contexte și interdisciplinaritate, 2023 [citată 02.09.2023]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/367135056_Dependenta_de_online_la_scolarii_mici_-_consecinta_a_stilului_parental_si_nivelului_de_psihoeducatie
5. *Inteligența artificială: oportunități și pericole*, Parlamentul European, 2023 [citată 20.08.2023]. Disponibil: <https://www.europarl.europa.eu/news/ro/headlines/society/20200918STO87404/inteligena-artificiala-oportunitati-si-pericole>
6. *Planul de acțiune pentru educația digitală - Resetarea educației și formării pentru era digitală (2021-2027)*, Comisia Europeană [citată 01.09.2023]. Disponibil la <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/action-plan>
7. *Raport referitor la inteligența artificială în educație, cultură și sectorul audiovizual*, Parlamentul European, Comisia pentru cultură și educație, Raport A9-0127 / 2021 [citată 31.08.2023]. Disponibil: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2021-0127_RO.html
8. *Strategia privind digitalizarea educației din România – Document în consultare publică în perioada 18 decembrie 2020 – 15 februarie 2021*, Ministerul Educației și Cercetării, SMART-Edu [citată 05.09.2023]. Disponibil la <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>

**TEACHING STRATEGIES FOR TRAINING THE METACOGNITIVE
COMPETENCE OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS
FOR THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE SUBJECT**

**STRATEGII DIDACTICE DE FORMARE A COMPETENȚEI METACOGNITIVE
A ELEVILOR DIN CICLUL GIMNAZIAL LA DISCIPLINA
LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ**

TOMA Mariana, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
Școala Gimnazială „Unirea”, com. Braniștea, jud. Galați, România,

ORCID: 0000-0002-4892-5382

marina_bej@yahoo.com

CZU: 373.5.091

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p61-66

Abstract. In order to integrate students into a knowledge-based society, they need to know how to learn. Recent research shows that a student's academic success depends a lot on his own capacity to learn independently and to monitor his own learning activity, and equipping students with various learning strategies starts as early as primary school. Therefore, the school's mission is the development of the metacognitive competence, and the role of the teacher, in this context, is to guide the student on his road to success.

Keywords: metacognitive competence, school success, teaching strategies.

Dezvoltarea strategiilor metacognitive sunt importante atât pentru elevi, cât și pentru profesori pentru a-și formula întrebări asupra modului cum și-au proiectat activitatea, cum au realizat-o, cum au fost direcționați elevii spre rezolvarea sarcinii, dacă au realizat o autoevaluare calitativă a performanțelor, dificultăților înregistrate, erorilor [2, p. 84].

Ramona Henter în lucrarea sa *Metacogniția – o abordare psiho-pedagogică* realizează o inventariere a metodelor și strategiilor metacognitive care apar în cercetările ultimilor ani:

- ✚ atenția selectivă;
- ✚ discuțiile de grup;
- ✚ generarea de întrebări;
- ✚ hărțile conceptuale;
- ✚ întrebări strategice;
- ✚ interogatoriul privind procesul gândirii;

- ✚ interviuri structurate sau semi-structurate;
- ✚ jurnalul reflexiv;
- ✚ lectura reflexivă;
- ✚ listele de verificare;
- ✚ modelarea;
- ✚ plimbarea prin imagini;
- ✚ protocolul gândirii cu voce tare;
- ✚ reflecții asupra activității [3, pp.65-66].

În urma unei meta-analize a cercetărilor privind strategiile metacognitive de predare, Ellis, Denton și Bond au realizat o grupare a acestor strategii în patru categorii: *strategii de modelare, diagrame, exercițiul practic și strategii adiționale*. Modelarea s-a dovedit a fi cel mai des utilizată în cercetările empirice privind conștientizarea metacognitivă, fiind metoda prin care se prezintă elevilor procedura ce trebuie urmată pentru fiecare strategie, prin indici verbali și vizuali. Profesorul spune ce face, de ce face acel lucru și care sunt modalitățile de a depăși obstacolele ce pot apărea. *Diagramele*, ca și modelarea, au fost utilizate în timpul întregii activități metacognitive (planificare, monitorizare și evaluare), îmbrăcând diverse forme: hărți semantice sau conceptuale, rețele semantice, grafice, tabele. Cea de a treia cel mai des utilizată strategie a fost *exercițiul practic*, atât cel îndrumat, cât și cel independent. În cadrul exercițiului îndrumat, profesorul ghidează modul în care elevul va folosi o anumită strategie, prin intermediul exemplelor, demonstrațiilor și feedback-ului. Pentru a fi eficiente, atât modelarea, cât și exercițiul practic trebuie realizate în mod constant. [ibidem, p.68] Aplicarea unor metode specifice pentru dezvoltarea acestor strategii metacognitive poate contribui la sporirea responsabilității personale a elevului și a cadrului didactic și, desigur, la sporirea eficienței procesului de învățare [2, p.84]. Pentru stimularea metacogniției, profesorul trebuie să reprezinte el însuși un model, care să stimuleze încercările elevilor de valorificare a metacogniției.

Promovarea unei atitudini metacognitive, prin perfecționarea propriilor strategii și procese metacognitive, ca și a unei atitudini reflexive, a reflecției personale, a dialogului intern, a investigațiilor reflexive sunt considerate de unii specialiști ca fiind obiective esențiale ale educației permanente [4, p. 407].

În acest sens, F. Mogonea în lucrarea sa, *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*, prezintă câteva dintre cele mai des utilizate în dezvoltarea metacogniției :

- ✚ planificarea – stabilirea pașilor care trebuie parcurși, a regulilor care trebuie respectate;
- ✚ generarea întrebărilor – presupune formularea, de cel care învață, a unor întrebări legate de ceea ce știe și, mai ales, de ceea ce nu știe;
- ✚ alegerea conștientă – cei care învață trebuie să analizeze rezultatele propriilor decizii înainte și în timpul procesului decizional, în felul acesta elevii fiind capabili să stabilească o legătură între propriile decizii, acțiunile întreprinse și rezultatele acestor decizii;
- ✚ stabilirea și urmărirea obiectivelor – acestea trebuie să aibă în vedere principalele aspecte ale activității de învățare;
- ✚ evaluarea drumului gândirii și acțiunii întreprins – aceasta trebuie analizată initial, cu ajutorul profesorului pentru ca, treptat, să evolueze către autoevaluare;
- ✚ identificarea dificultăților întâmpinate în rezolvarea sarcinii;
- ✚ restructurarea, elaborarea ideilor și formularea reflecțiilor personale, desprinse în urma analizei demersului întreprins;
- ✚ etichetarea comportamentului elevilor;
- ✚ clarificarea terminologiei utilizate în activitatea de învățare;
- ✚ rezolvarea unor situații – problemă reprezintă un bun prilej pentru valorificarea metacogniției;
- ✚ utilizarea jocului de rol;
- ✚ gândirea cu voce tare, mai ales în rezolvarea de situații- problemă îi ajută pe elevi să-și cunoască propriile abilități cognitive;
- ✚ elaborarea unui jurnal de reflecții, în care cel care învață poate nota dificultăți, neînțelegeri, greșeli, precum și căile de rezolvare a acestora;
- ✚ valorificarea mediilor de învățare interactivă, multimedia;
- ✚ utilizarea învățării bazate pe cooperare îl ajută pe cel care învață să își compare propriile idei, acțiuni, rezultate cu cele ale grupului din care face parte;

- ✚ utilizarea modelării – aceasta fiind considerată o modalitate eficientă pentru dezvoltarea metacogniției celor care învață, deoarece aceștia învață cel mai bine imitându-i pe adulți.

Ramona Henter prezintă în lucrarea sa, *Metaconiția – o abordare psiho-pedagogică*, caracteristicile, avantajele și limitele unor strategii. În acest sens, voi prezenta doar câteva din aceste strategii cu aplicabilitate la disciplina limba și literatura română, la clasele de gimnaziu:

a. Discuțiile în grup

Discuțiile în grup (Goh, 2008) îi pot determina pe elevi să devină mai conștienți atât de propriile lor strategii, atitudini, credințe, cât și de ale celorlalți. Ele se pot organiza în mod formal sau informal, dar discuțiile care beneficiază de coordonarea unui expert în problema de rezolvat pot oferi participanților un feedback specific. Discuțiile pot viza tema abordată sau metoda utilizată și fiecare participant își poate prezenta opiniile despre ele. Are astfel loc un schimb de idei, o învățare reciprocă [3,p. 70].

De exemplu, în cadrul orei de limba și literatura română li se poate propune elevilor de la clasa a VIII-a să realizeze o dezbatere pe tema holocaustului, plecând de la lectura textului *Băiatul în pijamale în dungii*, scris de John Boyne sau pe tema prieteniei, evidențiind problematica etniei, religiei, obiceiurilor, educației în textul *Take, Ianke și Cadâr*, scris de Victor Ion Popa.

b. Generarea de întrebări

Generarea de întrebări (Papaleontiou-Louca, 2003), prin definiție, implică un grand înalt de metacogniție, deoarece cel care învață este implicat activ și independent în monitorizarea și reglarea propriei activități de înțelegere a ceea ce ascultă sau citește. Mai mult decât să răspundă la întrebările profesorului, această strategie metacognitivă se referă la capacitatea elevilor de a genera și de a răspunde propriilor întrebări . O cercetare cu elevi din clasele III–V demonstrează că elaborarea de întrebări îmbunătățește înțelegerea textelor citite, atât în timpul instruirii la școală, cât și în timpul citirii independente (RAND – Reading Group Study, 2002 în Mills, 2009). De exemplu, cititorii extrem de eficienți pun întrebări de genul „Ce este cel mai important pentru scopul meu din informațiile de aici?”, „Ce am omis?” și „Care este opinia mea față de această problemă?”[3, p. 71].

Întrebările metacognitive, spune Tamara Rosier, va ajuta elevii să gândească într-un mod reflexiv. Întrebările puse la lecție ar trebui să fie [apud 1, pag.30] :

- ✓ *Deschise*: să oferim elevilor un spațiu pentru a reflecta asupra gândirii lor: de exemplu, la ora de limba și literatura română, în cadrul lecției *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă, în momentul de captare a atenției îi întreb pe elevi *Care este cea mai hazlie amintire din copilărie?*
- ✓ *Centrate pe soluție*: acest tip de întrebări trebuie să încurajeze elevul să reflecteze asupra modului în care își poate folosi capacitatea de înțelegere pentru a schimba lucrurile în viitor: de exemplu, la finalul lecției *Oracolul*, de Mircea Cărtărescu, le-am adresat elevilor următoarea întrebare: *Cum vom putea discuta data viitoare această lecție, ca să fie mai atractivă sau interactivă pentru toți elevii?* Una dintre soluțiile prezentate a fost că pentru a prezenta textul să fie folosită Aplicația Toontastic 3 D (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.toontastic&hl=ro&gl=US>).



Figura 1. Aplicația Toontastic 3 D – *Oracolul* de Mircea Cărtărescu

c) Hărțile conceptuale/semantice/cognitive Harta cognitivă: *Steluțe în genele ei*, Mircea Cărtărescu

Hărțile semantice [apud 3, p. 71] presupun organizarea ideilor. Elevii notează de la început ceea ce știu deja despre tema în discuție, apoi în timpul cititului, după care completează harta semantică, în același timp reflectând asupra temei propuse și fiind o confirmare a înțelegerii textului. Sunt considerate instrumente pentru sintetizarea cunoștințelor. Aceste hărți (conceptuale, semantice sau cognitive) pot fi definite drept oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui/celor care le elaborează.

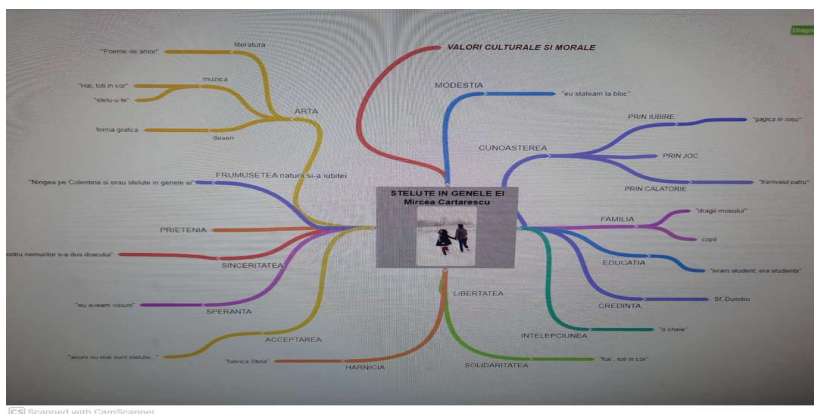


Figura 2. Harta cognitivă – Steluțe în genele ei, Mircea Cărtărescu

Cei care au performanțe deosebite în învățare tind să selecteze strategii care se îmbină bine pentru îndeplinirea sarcinilor și pot explica ce strategii utilizează și de ce. Învățarea strategiilor metacognitive îi determină pe studenți să devină mai buni în învățare, mai independenți și încrezători și chiar mai motivați devreme ce înțeleg relația dintre strategiile utilizate și succesul în învățare [3, p. 92].

BIBLIOGRAFIE

1. ANTIP, Crina Ramona. *Dezvoltarea competențelor metacognitive la ora de literatură în contextul remote-teaching-ului sau...Despre arta de a pune întrebări* [online]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/29-32_36.pdf
2. BOTGROS, Ion, FRANȚUZAN, Ludmila., SIMION, Crenguța. *Competența de cunoaștere științifică – sistem optimizator. Ghid metodologic*. Chișinău : Institutul de Științe ale Educației (Tipografia “Cavaioli”), 2015.
3. HENTER, Ramona. *Metacogniția. O abordare psihopedagogică*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2016.
4. IONESCU, Miron. *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003.
5. MOGONEA, Florentina. *Premise teoretice și metodologice ale valorificării metacogniției în activitatea didactică*. Craiova: Editura Sitech, 2014.

ASPECTS OF PRESCHOOL CHILDREN EDUCATION FOR SOCIETY

ASPECTE ALE EDUCAȚIEI PENTRU SOCIETATE A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

MÎSLIȚCHI Valentina, dr. în pedagogie, conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: [0000-0001-7868-4439](https://orcid.org/0000-0001-7868-4439)

mislitchi.valentina@upsc.md

ISACOVA Aliona, master în Științe ale Educației,
educatoare, grad didactic I,

IET „Sălcioara”, com. Stăuceni, mun. Chișinău

aliona.isacova@gmail.com

CZU: 373.2.017.4

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p67-81

Abstract. The paper highlights some aspects of preschool children’s social education, aimed at optimizing relationships with adults and peers; applying the rules of prosocial behavior in various social contexts, demonstrating responsibility towards oneself and others; formation of attitudes of appreciation and respect towards popular traditions and customs; respecting cultural diversity, promoting the values of national culture.

The article defines the concepts: education for society, civic education, patriotic education, education for democratic citizenship, education for traditions, intercultural education; the project of an integrated didactic activity with an emphasis on the education for society of preschoolers is presented.

Keywords: education for society, children of preschool age, new educations, integrated didactic activity.

Educația pentru societate reprezintă tipul de educație care are ca finalități majore: sprijinirea integrării sociale; respectarea și aplicarea normelor de conduită necesare în diferite contexte ale vieții cotidiene; sprijinirea alfabetizării și dezvoltării moral-civice, formarea unor deprinderi de comportament moral-civic; formarea și dezvoltarea atitudinilor pozitive față de propria persoană și față de ceilalți; stimularea cooperării cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini de lucru, manifestând inițiativă și creativitate [1, p. 58].

Educația societală are ca scop conștientizarea multiplei identități: filială, parentală, civică, culturală, etnică-națională, matrimonială, profesională, politică etc.; favorizează integrarea subiectului în diverse grupuri sociale pentru a contribui la unitatea și sintonia

grupului și pentru a beneficia de avantajele climatului ocrotitor și stimulator al grupului [6, pp. 270-271].

Problematica educației pentru societate se extinde în contextul valorificării diverselor componente și conținuturi definitorii educației tinerei generații, implicit cele care vizează *noile educații*:

- *educație civică* – vizează formarea conștiinței și conduitei civice [6, p. 271]; se referă la formarea omului ca cetățean, ca susținător activ al ordinii de drept și de stat, capabil să exercite roluri și să își regleze activitățile sale sociale în raport cu mai multe concepte și idei: modul cum înțelege drepturile și datoriile în stat, sensul acordării legității, comprehensiunea autorității, a democrației și a activității politice, valoarea acordată relațiilor interindividuale etc. [5, p. 169];
- *educație patriotică* – ansamblu de activități pedagogice, care sunt proiectate pentru formarea conștiinței apartenenței la poporul tău, identificarea cu aspirațiile legitime ale acestuia, cunoașterea și respectarea tradițiilor sale pozitive, manifestarea respectului față de identitatea culturală [7, p. 109];
- *educație pentru cetățenie democratică* – componentă a noilor educații care vizează pregătirea subiecților în vederea participării active și democratice la viața civică, socială, culturală, politică și economică a comunității și societății, prin cunoașterea, respectarea, exercitarea și aplicarea drepturilor și responsabilităților cetățenești [1, p. 53];
- *educație pentru comunitate* – tip de educație care are ca finalități majore: promovarea sistemului de valori proprii societății democratice; formarea comportamentelor și mentalităților adecvate acestei societăți; dezvoltarea comportamentului prosocial; stimularea implicării active și proactive, precum și a cooperării, pentru binele comun, al microcomunității și al comunității; formarea atitudinilor deschise și empaticе, ca premise ale participării la dezvoltarea comunității [1, p. 54];
- *educație pentru tradiții/de conservare* – componentă a noilor educații, care urmărește formarea la subiecți a atitudinilor deschise de apreciere și respect față de valorile culturale, morale, estetice, religioase, tradiționale, față de tradițiile (istorice, educaționale, culturale, populare etc.) valoroase, naționale și internaționale, precum și impulsivarea lor pentru a păstra, conserva și valorifica în mod continuu ceea ce s-a achiziționat valoros, valorile tradiționale, experiențele, practicile și tradițiile autentic valoroase acumulate de societate; acordă o atenție specială studierii și promovării tradițiilor și

obiceiurilor populare, cunoașterii și promovării valorilor identitare, ca resurse în educație, în evoluția umană individuală și colectivă [1, p. 60];

- *educație interculturală* – răspuns la pluralismul cultural contemporan, al cărui obiectiv principal rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea [3, p. 172]; resursă fundamentală de dezvoltare durabilă a fiecărei personalități umane, în contextul unei societăți deschise, informatizate, democratice [2, p. 248].

Curriculumul pentru Educația Timpurie evidențiază în prim plan aspectele definiției asigurării educației pentru societate a copiilor în cadrul Domeniului de activitate *Eu, familia și societatea*, precizând necesitatea formării următoarelor competențe specifice: identificarea relațiilor cu adulții și semenii, manifestând politețe în familie și societate; aplicarea regulilor de comportament în familie/comunitate, demonstrând responsabilitate față de sine și cei din jur; respectarea diferențelor/diversității culturale, promovând valorile culturii naționale.

În concordanță cu respectivele competențe specifice, este relevant ca preșcolarii:

- să inițieze interacțiuni pozitive cu adulții și semenii, în diverse contexte sociale, utilizând formule de politețe și argumentând valoarea lor;
- să exprime respectul față de semenii, față de părinți și bunici, acordându-le ajutor când aceștia au nevoie în activitățile cotidiene;
- să descrie și să adopte particularitățile de comportament ale unei persoane oneste, responsabile, grijulii;
- să accepte și să aplice regulile de comportament respectuos față de cei din jur;
- să exprime responsabilitate față de bunurile materiale, utilizându-le cu atenție;
- să demonstreze respectarea codurilor de conduită, a valorilor și regulilor stabilite;
- să identifice asemănările și deosebirile dintre oameni după diferite criterii (gen, aspect exterior, vârstă, profesie, mediu cultural și lingvistic etc.) acceptând diversitatea;
- să-și adapteze comportamentul la solicitările parvenite din partea celorlalți, asumându-și diverse roluri în grup;
- să aprecieze și să respecte propriul patrimoniu cultural și pe cel al altor culturi [4, pp. 41-45].

Considerăm că activitățile didactice integrate, cât și cele extradidactice, în care sunt implicați copiii de vârstă preșcolară asigură contexte relevante educației pentru societate. În acest sens, am realizat cu copiii de vârstă preșcolară mare (grupa de pregătire pentru școală)

activitatea didactică integrată „În excursie la meșterii populari”, care a cuprins următoarele domenii și dimensiuni:

- Domeniul de activitate „Eu, familia și societatea”; dimensiunea „Educație pentru societate”;
- Domeniul de activitate „Limbaș și comunicare”; dimensiunea „Educație pentru limbaș și comunicare”;
- Domeniul de activitate „Științe și tehnologii”; dimensiunea „Formarea reprezentărilor elementare matematice”;
- Domeniul de activitate „Arte”; dimensiunea „Educație muzicală”.

Competențe formate copiilor:

1. *Domeniul de activitate „Eu, familia și societatea”; dimensiunea „Educație pentru societate”:*

- Competența specifică 1. Identificarea relațiilor cu adulții și semenii, manifestând politețe în familie și societate: exprimarea respectului față de semenii, față de părinți și bunici, acordându-le ajutor când aceștia au nevoie în activitățile gospodărești, în curte, pe stradă;
- Competența specifică 3. Respectarea diferențelor/diversității culturale, promovând valorile culturii naționale: identificarea asemănărilor și deosebirilor dintre persoane după diferite criterii (gen, aspect exterior, vârstă, profesie, mediu cultural și lingvistic etc.); adaptarea comportamentului la solicitările parvenite din partea celorlalți, asumându-și diverse roluri în grup: de lider, de facilitator, de prezentator; aprecierea și respectarea propriului patrimoniu cultural și pe cel al altor copii [4, pp. 43-45].

2. *Domeniul de activitate „Limbaș și comunicare”; dimensiunea „Educație pentru limbaș și comunicare”:*

- Competența specifică 1. Receptarea și înțelegerea mesajului oral în diverse situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, concentrare și atenție: înțelegerea semnificațiilor diferitor structuri verbale orale.
- Competența specifică 2. Exprimarea mesajelor orale, demonstrând comportament verbal, non-verbal, paraverbal, în diverse contexte: crearea, susținerea unui dialog în situații de comunicare cunoscute, folosind întrebări deschise și răspunsuri desfășurate; descrierea detaliată, logică, clară a unor obiecte după diferite criterii, aspecte; formularea enunțului dezvoltat, respectând ordinea corectă a părților de propoziție; manifestarea dorinței de a relaționa cu persoanele din mediul apropiat, respectând normele elementare de etichetă verbală.

▪ Competența specifică 4. Receptarea diverselor mesaje scrise, dând dovadă de curiozitate în diverse contexte: manifestarea interesului pentru decodarea mesajelor scrise [4, pp. 60-68].

3. *Domeniul de activitate „Științe și tehnologii”; dimensiunea „Formarea reprezentărilor elementare matematice”:*

▪ Competența specifică 1. Operarea cu mulțimi de obiecte în baza criteriilor de clasificare, asigurând înțelegerea organizării lumii înconjurătoare: explorarea modalităților de formare, clasificare, sortare și seriere a obiectelor după 2-3 criterii (formă, mărime, culoare, dimensiune, număr, masă, capacitate, poziție spațială etc.; compararea mulțimilor de obiecte, utilizând semnele de comparație (<, >, =);

▪ Competența specifică 2. Integrarea numerelor naturale, a șirurilor numerice, operațiilor aritmetice, în diverse situații de învățare, dând dovadă de atenție, corectitudine și coerență: distingerea aspectului cardinal și ordinal al numerelor naturale 0-10; identificarea și scrierea numerelor naturale 0-10; identificarea numerelor vecine; efectuarea operațiilor de adunare și scădere cu 1-2 unități în limita 0-10 [4, pp. 80-81].

4. *Domeniul de activitate „Arte”; dimensiunea „Educație muzicală”:*

▪ Competența specifică 3. Demonstrarea atitudinii pozitive față de creațiile muzicale, manifestând admirație pentru valorile muzicale naționale și universale: exprimarea sentimentelor de bucurie și încredere, de prietenie și dragoste, de curaj și optimism, în baza audierii unor melodii din folclor; asocierea creației muzicale populare cu portul popular [4, pp. 117-118].

Obiective operaționale:

- să explice cuvintele: lemnar, olar, meșteșug, gavanoș, tradiții, a țese;
- să identifice sensurile cuvintelor: război; meșter;
- să descrie detaliat obiectele, acțiunile în baza excursiei virtuale ce vizează meșteșugurile populare;
- să aplice corect în vorbire forma gramaticală de plural a substantivelor: pănușă-pănuși, război-războaie, meșter-meșteri, meșteșug-meșteșuguri, ghem-gheme, nua-nuie;
- să alcătuiască enunțuri dezvoltate cu cuvintele: război, pănuși, meșter, meșteșuguri, covoare, lemnar, olar, tradiții;
- să caracterizeze meșteșugurile și meșterii populari din țară și localitate;
- să descrie costumele populare;
- să valorifice mijloacele verbale, paraverbale și nonverbale în codificarea mesajelor despre meșterii populari și meșteșugurile specifice localității natale;

- să identifice proverbele din mesajul ascuns codificat în scris;
- să diferențieze obiectele după formă, mărime, culoare, dimensiune, număr, masă, capacitate, poziție spațială;
- să compare mulțimile de obiecte, utilizând semnele de comparație (<, >, =);
- să distingă aspectul cardinal și ordinal al numerelor naturale;
- să scrie numerele naturale în intervalul 0-10;
- să determine vecinii numerelor în limita 0-10;
- să efectueze operații de adunare și scădere cu 1-2 unități în limita 0-10;
- să mânuiască corect lutul în modelarea ulciorului sau a câinii;
- să împletească iscusit firele la mini-războiul de țesut;
- să confecționeze un gard din nuiele de salcie;
- să execute sincron mișcările în timpul dansului și în corespundere cu linia melodică;
- să interacționeze în mod pozitiv și constructiv cu colegii în soluționarea sarcinilor propuse;
- să manifeste respect, admirație față de meșteșugurile populare și meșterii populari.

Tehnologii didactice aplicate:

- *Metode și tehnici didactice:* conversația, explicația, descrierea, povestirea, exercițiul, jocul didactic, dramatizarea, Asaltul de idei, Turul Galeriei.
- *Forme de organizare a activității preșcolarelor:* macrogrup, grup, diade, individual.
- *Mijloace didactice:* covor național moldovenesc; pănuși, lână de oi, lut, mini-război de țesut, ulcioare, farfurii și câni din lut, costume naționale, opinci, nuiele din salcie, coșuri din nuiele, imagini ce ilustrează sensurile cuvântului *război*, poster ce reprezintă diverse covoare, fișe ce conțin mesaje ascunse cu proverbe și zicători, clepsidră, laptop, videoproiector, stick de memorie USB.

Demersul didactic:

Etapale activității	Secvențele activității	Activitatea cadrului didactic și a copiilor	Tehnologii didactice		
			Metode, tehnici didactice	Forme de organizare a activității	Mijloace didactice
E V O C A R E	Moment organizatoric	Sala este amenajată conform subiectului abordat, copiii sunt îmbrăcați în costume naționale și încălțați în opinci.		macrogrup	costume populare, opinci
	Captarea atenției	În cadrul întâlnirii de dimineață se va realiza excursia virtuală „În ospeție la meșterii populari”.		macrogrup	laptop, videoproiector, stick de memorie USB
	Anunțarea temei și a obiectivelor	Salutul cu cântecul „Bună dimineața” de Zdob și Zdub (cântec și dans). (https://youtu.be/NPJX8Io1Nhg?s=Z270btctjTV21o8) Educatorea anunță tema și precizează ce vor realiza copiii în cadrul activității, motivându-i pentru implicare activă.	conversația, explicația	macrogrup	
	Consolidarea și sistematizarea	<p><i>Jocul didactic „ Ghici, ce înseamnă?”</i></p> <p>Sarcini oferite copiilor: Ghiciți despre cine/ce se precizează în descriere. Spuneți cum vor fi mai mulți/multe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muncă depusă de un meșter; meserie, ocupație (meșteșug-meșteșuguri). ▪ Fiecare dintre foile care înfășoară știuletele de porumb (pănușă-pănuși). ▪ Unealtă de țesut; conflict armat între două sau mai multe state, grupuri pentru realizarea unor interese (război-războaie). ▪ Persoană care are și practică o meserie; om talentat, priceput, îndemânic, (meșter-meșteri). ▪ Meșteșugar care face și vinde oale și alte obiecte din lut ars (olar-olari). ▪ Muncitor, meseriaș care se ocupă cu prelucrarea lemnului (lemnar-lemnari). 	jocul didactic	activitate realizată în macrogrup	

R E A L I Z A R E A S E N S U L U I	Obținerea performanței	<p><i>Exercițiul „Propozițiile lungi”</i></p> <p>Sarcină didactică: Alcătuiți propoziții cât mai lungi cu cuvintele pe care le-ați ghicit: pănușă-pănuși, război-războaie, meșteri-meșteri, meșteșug-meșteșuguri, lemnar-lemnari, olar-olari, tradiție-tradiții.</p> <p><i>Moment de surpriză 1:</i></p> <p>Lemnarul aduce în dar copiilor un scăunel pentru fetele care țes covoare, apoi povestește despre meseria sa.</p> <p><i>Moment de surpriză 2:</i></p> <p>Bunica lui Adrian aduce în dar muzeului piese, unelte de la războiul de țesut covoare.</p> <p><i>Dramatizarea „Știrile PRO TV”</i></p> <p>Educatorea propune copiilor să privească noutățile de la PRO TV.</p> <p><i>Prezentarea:</i> Bună ziua, dragi telespectatori. Am promis că în acest sezon punem în valoare meșterii populari care promovează meșteșugurile tradiționale, dar și lumea satului de altă dată. Copiii grupei „Ursulețul” din Grădinița „Sălcioara” împreună cu educătoarea au mers în excursie la diferiți meșteri populari. Vă invit să urmăriți reportajul.</p> <p><i>Victor:</i> În anul 2010 în satul Hoginesti, raionul Călăraș, a fost inaugurată Casa lui Vasilie Goncear, primul și unicul complex de acest gen în Republica Moldova, care are menirea să promoveze arta tradițională a olăritului. În interiorul Centrului Casa Olarului se află și un muzeu.</p> <p>În Moldova sunt 4 sate cu tradiții de olărit: Rezina – Cineșăuț; Strășeni – Țăgănești; Nisporeni – Iurceni; Călărași – Hoginesti.</p> <p>Cu 300 de ani în urmă meșterii făceau obiecte din ceramică</p>	exercițiul	activitate frontală	scaun mic din lemn, unelte de la războiul de țesut, imagini ce ilustrează sensurile cuvântului <i>război</i>
			conversația, explicația, descrierea	macrogrup	vase din lut, poster ce ilustrează diverse covoare moldovenești
			dramatizarea, povestirea	macrogrup	

<p>R E A L I Z A R E A</p> <p>S E N S U L U I</p>		<p>neagră, roșie și glazurată. Ceramica neagră este moștenită de la strămoșii noștri care se numeau daci.</p> <p><i>Prezentatoarea:</i> Copiii, ce este roata olarului sau roată de olărit?</p> <p><i>Copiii:</i> Roata olarului este o mașină de lucru construită dintr-un disc orizontal fixat pe un suport rotitor vertical, pe care olarul rotunjește lutul, dând diferite forme oalelor.</p> <p><i>Prezentatoarea:</i> Care sunt simbolurile olăritului pe vase?</p> <p><i>Copiii:</i> Simbolurile olăritului pe vase sunt: linii drepte, linii văluroase, puncte, care simbolizează Pământul, Omul, Focul, Apa, Răbdarea (simbolul lui Vasilie Gonciar).</p> <p>Vasile Gonciar a creat un gavanoas de 2000 de litri, care are 2 m și 8 cm și la care a lucrat timp de 6 luni.</p> <p><i>Prezentatoarea:</i> Lutul pentru veselă trebuie să fie poros, arderea în cuptor durează 6-7 ore. Vasele din lut au următoarea prioritate: dacă torni în ele ceva fierbinte, ele repede răcesc mâncarea, dar dacă încălzim oala, aceasta menține căldura jumătate de oră.</p> <p><i>Tranziție:</i></p> <p>Orice zi în grădiniță E un fel de sărbătoare Când prietenii se-adună Și muncesc cu voie bună, Treaba lor cu toți și-o fac, Opințele nu zac.</p> <p>▪ <i>Dansul „OPINCUȚA”</i></p> <p><i>Educatorea:</i> „Opincuța” ați dansat, dar de ce sunteți îmbrăcați în costume naționale, voi știți ce reprezintă costumul?</p> <p><i>Copiii descriu costumul național.</i></p> <p><i>Prezentatoarea:</i> Iată copiii am ajuns și la Fălești unde se șes cele mai frumoase covoare.</p> <p><i>Laura:</i> Cele mai vechi covore moldovenești, păstrate până la momentul actual, datează de la sfârșitul secolului al XVIII-lea. În</p>	<p>dramatizarea</p>	<p>macrogrup</p>	<p>costume populare, opinci</p>
<p>conversația, explicația</p>	<p>activitate frontală</p>				

<p>R E A L I Z A R E A</p>	<p>folclorul moldovenesc, covorul era simbolul hărniciei și iscusinței mâinilor feminine. Covoarele erau păstrate cu grijă, transmise prin moștenire. <i>Melisa:</i> Materia primă folosită la țesutul covoarelor moldovenești era de origine locală, obținută în gospodăria proprie. Prelucrarea lânii, cănepei și inului, precum torsul și vopsitul firelor se făceau în condiții casnice. Pentru a le conferi covoarelor trănicie, urzeala se torcea din fire lungi de lână. <i>Matei:</i> În a doua jumătate a secolului al XIX-lea, urzeala de lână începe să fie înlocuită cu cea de cânepă sau bumbac. <i>Evelina:</i> Lâna se vopsea cu coloranți naturali, pregătiți după anumite rețete. Vopseaua se obținea prin fierberea în apă a frunzelor, florilor, scoarței și rădăcinilor anumitor plante, precum și din unele minerale. <i>Bogdan:</i> De exemplu, culoarea cafeniu-închis se obținea din scoarța verde de stejar, cea galbenă-cafenie - din mătasă de păpușoi, neagră - din coaja de nucă verde etc. Lâna era lăsată în soluție până se căpăta nuanța dorită. <i>Ionela:</i> În zona de nord covoarele se țeseau pe unealta verticală (război, druci, virstat), în zona de sud - pe orizontală (stativ). Utilizarea diferitor unelte și a diverselor procese tehnice s-a reflectat asupra aspectului covoarelor, dimensiunilor, facturii, compoziției ornamentale. <i>Prezentatoarea:</i> Ce fel de covoare mai țeseau bunicile pe vremuri? <i>Iana:</i> În Moldova se mai confecționau și covoare pufoase (cerga, nițurcă, șatrancă) asemănătoare după tehnica țesutului celor orientale. O particularitate a acestor covoare este faptul că firele bătăturii se legau de urzeală prin noduri, covorul căpătând un aspect pufos. <i>Prezentatoarea:</i> La data de 24 iunie, în Moldova se marchează</p>
	<p>dramatizarea</p>
	<p>activitate frontală</p>

<p>R E A L I Z A R E A</p>		<p>ziua Portului Popular. Această zi are rolul de a accentua renașterea culturii tradiționale și promovarea valorilor întru asigurarea continuității tradițiilor moldovenești. Dar înainte de a țese un covor ce trebuia de făcut cu ață? <i>Mihai:</i> Trebuie de scos ghemele cu ață pe prag, la aer curat, pentru a fi aerisite și a se păstra mai bine. <i>Prezentatoarea:</i> Cum învățau fetele să țese covorașe? <i>Amelia:</i> La început fetele învățau să țese covorașe în rame mici. Primele elemente învățate erau țesutul pe verticală, cu figuri geometrice sau în pătrate haotice, care mai sunt numite „în vrâstă”. După ce deprindeau să mânuiască firele, treceau la țesutul covorului „în carâmbi” (termen folosit pentru războiul de țesut în zona Orheiului). <i>Prezentatoarea:</i> Ce este „podnosul” în limbajul covorului? <i>Damian:</i> „Podnosul” este cel mai popular covor din această zonă, datorită formei sale dreptunghiulare care aduce aminte de o tavă. Acesta se țese cu flori de jur-împrejur. <i>Dan:</i> Ornamentele covoarelor sunt pana sură, cerbii, cucoana, colacul, Pomul vieții și trandafirii. Covorul „ciocolată” este un covor fin, țesut cu fir mărunțel, pe care predomină culoarea cafenie cu multe flori mărunte. ▪ <i>Pauza dinamică: dansul „BIM-BAM-BUM”</i></p>	<p>dramatizarea</p>	<p>activitate realizată în macrogrup</p>	
<p>S E N S U L U I</p>		<p>▪ <i>Activitate în grup „Descoperă proverbul!”</i> Destășurare: copiii sunt repartizați în 5 echipe a câte 5 membri. Fiecare echipă are de realizat sarcini diferite: să descopere proverbul din mesajul secret timp de 3 minute, iar apoi câte un copil din fiecare echipă să prezinte mesajului secret. Provebele și zicătorile decodificate de preșcolari: 1. Lucrul dobândit cu sudoare e mai de preț ca o moștenire. 2. Munca e bogată ca Dumnezeu.</p>	<p>conversația, explicația</p>	<p>activitate în grup</p>	<p>fișe ce conțin mesaje ascunse cu proverbe și zicători, clepsidră</p>

<p>R E F L E C Ț I E</p>	<p>Asigurarea feedbackului</p>	<p>3. Începutul greu duce la sfârșit bun. 4. Pâinea agonisită cu sudoare gust bun are. 5. Nu lăsa pe mâine ce poți face azi. ▪ <i>Tranziție: activitate realizată în diade</i> <i>Educatoarea:</i> Iar acum ne adunăm, / Perechi iute să formăm, / Sarcini să realizăm! Exemple de sarcini didactice oferite copiilor (cu grad divers de complexitate): 1. Serie litera „L” pe covorul mai lung și litera „S” pe covorul mai scurt. 2. Serie vecinii numerelor:</p> <table border="1" data-bbox="541 859 679 1304"> <tr> <td></td> <td>5</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>2</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>8</td> <td></td> </tr> </table> <p>3. Colorează pe rândul al doilea cu un ulcior mai mult decât pe primul rând. 4. Compară mulțimea cânilor cu mulțimea fetelor. Care sunt mai multe/mai puține? Cu cât? Serie semnul corespunzător: >; <; =.</p> <p><i>Jocul „Roata aleatorie”</i> (pe roată sunt asamblate diverse întrebări; răspunsul corect la fiecare întrebare se cotează cu un anumit punctaj) Regulile jocului: ascultarea atentă a întrebării, oferirea răspunsurilor rapide și corecte care asigură obținerea punctajului alocat, adunarea punctelor acumulate în joc în cazul oferirii răspunsului corect, scăderea punctajului în cazul oferirii răspunsului incorect, anunțarea punctajului acumulat. Sarcini: Ascultați atent întrebările adresate. Răspundeți corect, rapid și complet la întrebări. Adunați punctele la întrebările la care ați răspuns corect. Scădeți punctele oferite în cazul în care ați</p>		5			2			8		<p>conversația, explicația, exercițiul</p>	<p>activitate în diade</p>	<p>fișe de activitate realizată în diade privind formarea reprezentărilor matematice elementare</p>
	5													
	2													
	8													
		<p>jocul didactic</p>	<p>macrogrup</p>	<p>macrogrup</p>	<p>macheta jocului „Roata aleatorie”, plicuri cu întrebările oferite copiilor</p>									

	<p>răspuns greșit la întrebarea adresată. Întrebări adresate copiilor:</p> <p>1. Cine sunt meșterii populari? („...persoanele care promovează meșteșugurile tradiționale”) Punctaj oferit: 2 puncte.</p> <p>2. Cine este olarul? („...persoană ce confecționează oale din lut”) Punctaj oferit: 1 punct.</p> <p>3. Cine este lemnarul? („...persoană care se ocupă cu prelucrarea lemnului”) Punctaj oferit: 1 punct.</p> <p>4. Cum mai spuneți la „meșteșug”? („...meserie, ocupație, profesie, specialitate, îndemânare, dibăcie, iscusință, artă”) Punctaj oferit: 2 puncte.</p> <p>5. Completează propoziția: Gavanosul este... („...un vas de lut”) Punctaj oferit: 1 punct.</p> <p>6. Completează propoziția: Războiul este ... („se acceptă oricare din sensurile cuvântului: ucealtă; conflict”) Punctaj oferit: 2 puncte.</p> <p>7. Adevărat sau Fals?: Tradițiile și obiceiurile populare se transmit din generație în generație, din tată în fiu, prin dulce grai. Punctaj oferit: 1 punct.</p> <p>La finalul jocului se adună punctele acumulate de către copii. Punctajul maxim oferit copiilor pentru realizarea corectă a sarcinilor – 10 puncte.</p>		
	<p><i>Activități realizate în centrele de interes</i></p> <p>▪ <i>Centrul de interes 1 „Covoarașul colorat”</i></p> <p>Sarcini didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tese covorul la război. - Împletește covorașul cu croșeta. ▪ <i>Centrul de interes 2 „Nuiteleșele hazlii”</i> <p>(Nuia: vergea lungă, subțire și flexibilă, obținută dintr-o tulpină</p>	<p>conversația, explicația</p>	<p>activitate realizată în grup</p> <p>mini-război de țesut, gheme cu fire colorate de lână, croșete, nuitele din salcie, coșuri din nuitele, lut</p>

În concluzie, conchidem:

1. Planificarea și desfășurarea în învățământul preșcolar a activităților didactice integrate asigură contexte definitorii educației pentru societate a copiilor de vârstă preșcolară.
2. Valorificarea de către educatori în cadrul activităților integrate a tehnologiilor didactice clasice și moderne favorizează formarea la copii a competențelor specifice educației pentru societate.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M.-D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. II: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p. ISBN 978-973-47-2313-3.
2. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 396 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
3. CUCOȘ, C. Pedagogie. Ed. a III-a. Iași: Polirom, 2014. 534 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
4. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
5. JINGA, I., ISTRATE, E. Manual de pedagogie. București: ALL, 2008. ISBN 978-973-571-632-5.
6. MACAVEI, E. Pedagogie. Teoria educației. Vol. I. București: Aramis Print S.R.L., 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
7. ȘTEFAN, M. Lexicon pedagogic. București: Aramis Print, 2006. 383 p. ISBN 973-679-303-6.

ROLUL ACTIVITĂȚII LITERAR-ARTISTICE ȘI AL LITERATURII PENTRU COPII ÎN FORMAREA PREȘCOLARULUI

THE ROLE OF ARTISTIC LITERARY ACTIVITY AND CHILDREN'S LITERATURE IN PRESCHOOL EDUCATION

ȚIFRAC Maria, prof. înv. preșc.

Școala Gimnazială Nr.5, Sighetu Marmației, Maramureș, România

ORCID: 0000-0002-2235-4753

micaandrasciuc@yahoo.ro

CZU: 373.2.01:821

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p81-88

Abstract. Children are encouraged to express their thoughts through art. Literary and artistic education teaches children to discover, interpret critically, use visual information and draw conclusions based on it. In order to create consciously, the child must have examples, live among stories, stories, quality poetry. Children's literature is very rich and offers immeasurable possibilities for reception, understanding and interpretation, for positively influencing preschool education in all areas.

Keywords: literary and artistic activities, children's literature, training, preschool, kindergarten.

„Copilul, se naște curios de lume și nerăbdător de a se orienta în ea. Literatura care îi satisface această pornire îl încântă (...); ca să fie opere de artă, scrierile pentru copii și tineret trebuie să intereseze și pe oamenii maturi și instruiți. A ieși din lecturi cu stima sporită pentru om, acesta e secretul marilor literaturi pentru tineret”[2].

Dezvoltarea intelectuală a copilului trece prin mai multe faze și etape succesive, consecutivitatea cărora este universală, generală, iar gradul de dezvoltare a copilului poate varia de la un domeniu la altul, precum și în funcție de cultură și mediu [4].

Activitățile literar-artistice au un rol deosebit în formarea preșcolarului, în actul creației, copilul exprimă inconștient stări, emoții; favorizează o înțelegere mai bună a mediului înconjurător, conferă noțiuni despre cromatică, diversitatea formelor, spațialitate și perspectivă – foarte utile în dezvoltarea inteligenței vizuale/spațiale, dezvoltă simțul estetic, conferă autodisciplină. Deoarece activitățile literar artistice le asigură poziția de creatori, copiii devin mai încrezători în forțele proprii, fapt ce are un impact pozitiv în relațiile pe care le interprinde cu cei din jurul lui.

Dezvoltarea literar-artistică a preșcolarilor se realizează începând în familie, cu vârsta fragedă și în instituțiile preșcolare prin diverse forme de activitate. În cadrul activităților literar-artistice se realizează dezvoltarea comunicării, formarea culturii comunicării a preșcolarilor[7, p. 3]. Astfel, activitățile literar-artistice a preșcolarilor reprezintă un mijloc principal în procesul de formare a personalității, un mijloc de educare a sentimentelor și a atitudinii estetice față de tot ce ne înconjoară, un mijloc de educare estetică, morală și intelectuală etc.

Literatura pentru copii investighează universul propriu de cunoaștere al copilului, năzuințele lui cele mai înalte, printr-o ingenioasă transfigurare artistică.

Producțiile populare în proză sau în versuri (basmelor, poveștile, povestirile, snoavele, doinele, cântecele de leagăn, proverbele, zicătorile, ghicitorile, fabulele, poeziile ș.a.) au format dintotdeauna fondul de aur al acestei literaturi. În imagini poetice adesea greu de egalat în literatura cultă, creațiile populare le dezvăluie copiilor aspectele capitale ale vieții omului, bucuriile, necazurile, idealurile lui, tradițiile și înțelepciunea lui seculară, frumusețile limbii, oferindu-le norme de viață demnă, modele desăvârșite prin eroi ideali, o cultură literară și artistică deosebită .

Literatura ca artă a cuvântului, prin intermediul căreia realitatea este recreată în toată complexitatea ei, oferă copilului un univers de gândire și sentimente, de dorințe și îndrăzneli.

Formarea și modelarea caracterelor, deprinderea copiilor cu normele de comportare civilizată, cultivarea sentimentelor moral - patriotice, umanismul, dragostea față de patrie, perseverența, respectul pentru muncă și cei care muncesc, sunt cerințe la realizarea cărora opera literară, prin specificul ei aduce o mare contribuție.

Tematica literaturii pentru copii este vastă. Curiozitatea nelimitată a acestor ascultători se îndreaptă către multiple aspecte ale vieții [1].

Literatura pentru copii constituie o sursă inepuizabilă de exemple frumoase de comportare oglindite în mici antiteze între personaje, ne oferă consecințele neascultării sau ascultării, vredniciei sau lenei, cinstei sau necinstei, adevărului sau minciunii, ne prezintă trăsături pozitive ale unor eroi: vitejia, curajul, înțelepciunea, stăpânirea de sine, devotamentul, prietenia sinceră, dar și trăsături nedemne, condamnabile ale unor personaje: viclenia, zgârcenia, lăcomia, șiretenia, îngâmfarea[5].

La nivelul capacităților de înțelegere și asimilare, copilului trebuie să i se dezvăluie prin mijloace specifice artei, adevărul despre viață, prin exemple pozitive, constructive și uneori mobilizatoare, cultivând încrederea în sine, în forțele lui și în oameni. Problema accesibilității literaturii pentru copii se pune în legătură cu particularitățile dezvoltării intelectuale și psihice a copiilor la diferite vârste.

Dacă preșcolarul ascultă la început povești simple și scurte, despre animale, păsări, s.a. mai târziu el ajunge la basmul propriu-zis cu lumea lui imaginară, inventând de multe ori personaje și eroi ai poveștii în concordanță cu imaginația sa și peripețiile specifice acesteia. Forța de atracție a basmului este foarte mare; el recurge, în primul rând, la „virtuțile imaginarului” pentru a-l face pe copil să se identifice cu altul, să se vadă în lumina unui model, având universalitatea eroului de pretutindeni [2].

Receptarea paralelismelor în structura prozei prin basme și alte povestiri, este mai vie la vârsta preșcolară decât mai târziu.

Datorită implicării și identificării copiilor cu personajele din povestiri aceștia trăiesc cu intensitate alături de eroii îndrăgiți ai operelor literare, se bucură când aceștia depășesc obstacolele ivite în cale și se întristează când aceștia au de suferit.

Este de necrezut cu câtă sete și afecțiune privesc copiii morala ascunsă în haina basmului, îi vezi triști și disperați când eroul sau eroina povestirii relatate sunt în impas și îndură suferințe apoi strigă de bucurie când vine întorsura fericită și personajele iubite sunt salvate.

În călătoriile provocate de imaginarul din basme și povești, copilul se simte fericit, participă afectiv și este alături de eroii pe care îi însoțește și la bine și la rău imitându-i mai târziu în activitatea lor.

Conținutul poveștilor și basmelor îl transpune pe copil într-o lume mirifică, îi cultivă fantezia și visarea. Ele au încântat întotdeauna copilăria tuturor generațiilor și, totodată, acestea constituie un mijloc important care contribuie la lărgirea orizontului de cunoaștere, grija pentru natură, importanța păstrării unui mediu curat, importanța familiei în a discerne ce este bine și ce este rău copiind în general comportamentul personajelor pozitive. Literatura pentru copii își găsește un larg auditoriu în rândul preșcolarilor tocmai pentru că apelează la afectivitatea lor, aceasta contribuie la cunoașterea prin intermediul imaginii artistice a lumii înconjurătoare, lărgirea sferei de reprezentări despre cele petrecute anterior dar și la formarea unei atitudini corespunzătoare [6].

Copilul este creatorul propriilor imagini, povestitorul fiind cel ce le sugerează verbal. Efortul copilului de a-și imagina și înțelege nu poate fi conceput în afara unei gimnastici intense a memoriei, a gândirii, a voinței și a limbajului. Pătrunzând într-o lume nouă pe care n-o cunoaște, copilul încearcă să și-o imagineze și să judece după propriile idei faptele prezentate.

Basmele au o mare forță de atracție în special asupra vârstelor mici. Ele au fermecat copilăria tuturor generațiilor, i-au alimentat elanurile, imaginația deschizându-i astfel căi de comunicare noi.

Numai preșcolarul simte nevoia să reia mereu același text, deși îl cunoaște prea bine. Numai preșcolarul este în stare să mai vrea să asculte „încă o dată și încă o dată” aceeași povestire, delectându-se la „spunerea” ei organizată. Deși au o imaginație bogată creând personaje și eroi cu peripeții năstrușnice ce pot întruchipa persoana copilului, paradoxal atunci când i se repetă o poveste el sesizează ori de câte ori se omite „ceva” sau „se schimbă ceva”. Spre deosebire de omologul sau adultul, el receptează spontan ceea ce celălalt înregistrează conștient și cu un registru mult mai întins de percepție sensibilă.

Literatura pentru copii funcționează prin crearea și impunerea unor universuri imaginare, fără ca nimic din natura însăși a literaturii să o diferențieze, mai ales la vârsta preșcolară, când i se cere unei opere să convingă pe copil că lumea ei există[5].

Preșcolarul se întâlnește aici cu cititorul de orice vârstă care nu are o receptivitate reală. Adultul se socotește mândru când își poate exprima incredibilitatea față de lumea fictivă: „numai în basme se întâmplă așa”.

Copilul mic nu opune rezistență, el este capabil să se integreze unei lumi fictive, alături de lumea reală – fără să le confunde. El simte o plăcere deosebită când i se spune o poveste căreia nu-i poate sesiza totuși, decât fluxul sonor și tonul evocator, afectiv. Odată ajuns la vârsta preșcolară, el este apt să devină destinatarul unui mesaj mai complex înțelegând firul povestirii, a basmului și are capacitatea de a discerne între bine și rău apreciind personajele pozitive din povestire sau basm și nefiind de acord cu personajele negative. Cu și fără sprijinul unor ilustrații, preșcolarul începe să recepteze un text epic, o întâmplare sau un șir de peripeții. Este de ajuns să i se dezvăluie copilului existența unei lumi a poveștilor, pentru ca aceasta să devină o necesitate: „spune-mi o poveste” devine o cerere curentă, care concurează cu suita întrebărilor caracteristice: „ce înseamnă asta?” și: „de ce ?” prin care copilul se situează printre lucruri și legi ale naturii. Este foarte interesant de a implica copiii preșcolari în jocul de rol, atribuind acestora rolul unui personaj dintr-o povestire sau basm, ceea ce poate evidenția imaginația copiilor, cultura comunicării acestora, implicarea în rolul atribuit, capacitatea de exprimare, originalitatea, creativitatea, dar și intonația, gestul și mimica.

Dacă adultul se poate lipsi de poezie, copilul cunoaște bucuria descoperirii, a auzirii și recitării versurilor, fiind sensibil, în chip spontan, tocmai la jocul lor de ritmuri și rime. Această atitudine față de poezie, întemeiată psihologic de la 2-3 ani, nu se va continua de la sine în dezvoltarea ulterioară. Dimpotrivă, ea tinde să dispară dacă nu este cultivată la un alt nivel. Preșcolariilor, poezia le este necesară [6].

Cu tact pedagogic, educatoarea trebuie să folosească această necesitate ca pe o curea de transmisie în procesul instructiv-educativ din grădiniță îmbinând jocul cu poezii scurte, mimică și gesturi ce duc în final la o receptare mult mai bună a poeziei.

Vârsta preșcolară mică este vârsta poeziei concretizată în forma cea mai accesibilă - numărătoarea. Fermecătoare și cu înțelesuri nebănuite, asemenea versuri constituie prin excelență prima poezie a copilăriei și rămân neuitate. Trecerea spre lumea altor poezii se produce firesc, tocmai prin versuri care au farmecul jocurilor și melodicitatea cântecelor, spre un univers tematic orientat spre animale, găze, flori, spre natura veșnic proaspătă și nouă în haina multicoloră a anotimpurilor.

Astfel, semnificative sunt poeziile cu subiecte din viața cotidiană, despre copii și despre animale, fie ele înduioșătoare, cum este „Cățelușul șchiop”, „Gândăcelul” „O furnică” fie ele glumețe sau chiar satirice: „Zdreanță” [5]. Emotivi prin definiție, copiii sunt atrași de atmosfera înduioșătoare care se degajă din poeziile despre copii și animale.

Fabulele pledează pentru valorile etice ale umanității, având o puternică valoare educativă. Tudor Arghezi a definit fabula prin fabulă:

„Într-o fabulă dibace, adevărul din belșug,
E țesut în frumusețea graiului cu meșteșug.
Poate fi când poezie, când surâs, când pișcătură,
După cum se-ntoarce acul și izvoadele te fură,
Altădată-n căptușeală, pe furiș, dar azi pe față.'

Proverbele și zicătorile, rod al unui îndelungat efort de cunoaștere, reprezintă experiența de milenii a poporului și sunt un izvor de înțelepciune. Ele constituie nu numai norme de comportare ci și modele de acțiune, în cele mai variate împrejurări din viața cu care omul se confruntă. Proverbul este un moral restrâns la cea mai simplă exprimare.

Funcția educativă a proverbului este realizată prin faptul că aceasta spune în mod direct ce este bine și ce este rău în viață, în legătură cu activitatea omului, cu relațiile dintre el și colectivitatea în care trăiește.

Ghicitorile îmbină efortul de a trece cu bine o probă grea, cu plăcerea poeziei, a ritmurilor care poartă în sine asocieri corespunzătoare [7].

Literatura prilejuiește o „ascultare colectivă”, care favorizează o contactare reciprocă, verbalizată și apoi stimularea autoexprimării efective. Copilul este o personalitate în formare, de aceea este necesar să găsească în operele literare lumea lui, personaje ale căror aspirații sunt identice cu ale lui. Literatura pentru copii contribuie la sistematizarea și lărgirea cunoașterii vieții și influențează nu numai conștiința, dar și viața afectivă. Încetul cu încetul, atitudinea personală va fi subordonată întâi cerințelor anumitor norme etice, desprinse din morala întâmplărilor din poveste și apoi acestea, la rândul lor, vor fi subordonate normelor de conduită socială.

În lumea poveștilor este construită o stereotipie a personajelor și temelor față de care copilul își manifestă simpatia sau antipatia, de care își leagă modelele etice sau își exprimă respingerile. Literatura pentru copii este un adevărat univers al criteriilor morale pentru potențele

sale. Creațiile literare, la vârsta preșcolară, sunt cele care se opresc mai mult la însușirea noțiunilor morale și sensibilitatea vieții afective[8].

Se apreciază că prin ascultare și exprimare în situații de grup, preșcolarii devin capabili să exploreze experiențele altor persoane și să-și extindă astfel propriul repertoriu de experiențe semnificative. Se urmărește ca aceștia să vorbească cu încredere, clar și fluent, utilizând modalități de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu.

Se recomandă ca toate instituțiile de învățământ preșcolar să furnizeze contexte în care preșcolarii să se poată exprima și să utilizeze activ mijloacele de comunicare. Din această perspectivă, se apreciază că studiul operelor literare specifice vârstei rafinează gândirea și limbajul acestora, extinde capacitatea lor de a înțelege situații interpersonale complexe și aduce o contribuție importantă la dezvoltarea capacităților de evaluare[9].

Copilul va fi obișnuit sistematic să asculte textele, să recunoască, să reproducă ritmul, fonemele și intonația (el este sensibil la particularitățile limbii, cum ar fi: succesiunea silabelor accentuate sau neaccentuate, ritmul etc.). De asemenea, copilul va fi ajutat să învețe cuvinte care să îi permită să vorbească despre el însuși și despre mediul înconjurător, care să îi faciliteze relații/contacte sociale simple.

Un rol important în formarea activităților literar artistice și a literaturii pentru copii îl are familia, nivelul de pregătire a părinților, starea socială, implicarea acestora în educația copiilor, mediul în care crește și se dezvoltă copilul, capacitatea acestuia de receptare și înțelegere.

Așadar, educarea limbajului copiilor trebuie să constituie o preocupare permanentă a educatoarelor, prin organizarea și planificarea experiențelor de limbaj ale fiecăruia, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare și prin crearea unui mediu cultural favorabil în care copilul să-și poată exprima liber propriile sentimente.

Domeniul limbajului și al comunicării, prin activitățile de educare a limbajului, organizate în grădiniță, vizează printre sarcinile exprese pentru dezvoltarea capacităților de comunicare verbală și de creație și pe cele legate de dezvoltarea sensibilității preșcolarilor față de tot ceea ce este frumos, artistic.

Ținând cont de toate acestea, mi-am propus să valorific din plin textele literare destinate copiilor, acestea constituind mijloace importante atât pentru lărgirea orizontului cultural al preșcolarilor, dar și dezvoltarea afectivității copiilor și a sensibilizării pentru artă, pentru frumosul artistic.

BIBLIOGRAFIE

1. BRATU, Bianca. *Prescolarul si literatura*. Bucuresti: E.D.P., 1977.
2. CĂLINESCU, George. *Cronicile optimistului*. București: Editura pentru literatura, 1964. 420 p.
3. LAVRIC, Maria. *Metodica dezvoltării vorbii la preșcolari*. Chișinău: Lumina, Ediția a-II-a, 1992. 158 p.
4. PIAGET, Jean. *Psihologia copilului*. Bucuresti: E.D.P., 1967. 136 p.
5. STOICA, Camelia, VASILESCU, Eugenia. *Literatura pentru copii*, Bucuresti: E.D.P., 1986.
6. SCHIOPU, Ursula, PISCOI, Viorica. *Psihologia Generală si a copilului*, Bucuresti: E.D.P., 1982. 288 p.
7. www.didactic.com/didactica-scoala/gradinita/literatura-pentru-copii-modalitate-eficienta-de-sens
8. <https://www.creeaza.com/didactica/gradinita/Rolul-literaturii-pentru-copii562.php>
9. <https://www.edums.ro/invpresc/Curriculum-pentru-invatamantul-prescolar.pdf>

ADAPTAREA COPIILOR LA MEDIUL EDUCAȚIONAL DIN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR

ADAPTATION OF CHILDREN TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PRESCHOOL INSTITUTION

VRAJMAȘ Tatiana, grad didactic superior,
director, Grădinița de copii nr. 5 „Regina Maria” din or. Ialoveni,
tvrajmas@mail.ru

MÎSLIȚCHI Valentina, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID ID: [0000-0001-7868-4439](https://orcid.org/0000-0001-7868-4439)

mislitchi.valentina@upsc.md

CZU: 373.2.04

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p88-97

Abstract. The adaptation of the personality to new educational environments highlights the complex, coherent process, in which the subject performs multiple insertion actions: endures physical and physiological, cognitive, affective, behavioral transformations, etc., consistent with the quantitative and qualitative changes of the environment; it reassures, totally or partially, its own way of acting to the demands and expectations of the surrounding environment. Moreover, in order to optimize the adaptation process, there is a need to ensure optimal contexts for educational inclusion, by creating bio-psycho-socio-pedagogical conditions, facilitated by the cooperation of educational agents.

The adaptation of children to kindergarten is a multifaceted process, designed and monitored by specialists from the preschool education institution, in partnership with parents, in order to ensure optimal relations between the child and the educational environment. The diversity, coherence, interconnection of forms of

cooperation of educational agents favors the effective adaptation of children to the educational environment in the early education institution.

Keywords: adaptation, educational environment, mechanisms, dimensions, factors, forms of cooperation, educational contexts.

Adaptarea copiilor la noi medii educaționale constituie subiectul investigațiilor în diverse domenii: pedagogie, psihologie, psihopedagogie, sociologie etc., iar problema respectivă vizează preocupările cadrelor didactice, ale părinților, psihopedagogilor, psihologilor din sistemul educațional.

Adaptarea se referă la proprietatea organismului de a-și modifica funcțiile și structurile în raport cu schimbările cantitative și calitative ale mediului ambiant.

În procesul de adaptarea este indispensabil a se asigura *echilibrul* dintre *asimilare* și *acomodare*, aspecte care evidențiază mecanismele respectivului proces.

Asimilarea constituie expresia caracterului activ, transformator și constructiv al structurilor cognitive ale persoanei și se referă la procesul psihic prin care într-o structură mentală (o schemă de acțiune) se integrează un nou obiect sau o nouă situație. Sub influența informațiilor noi și a cunoștințelor noi, sistemul cognitiv al persoanei se remodelează, apărând noi structuri cognitive și noi semnificații [2, p. 99].

Acomodarea reprezintă procesul de ajustare eficientă a comportamentelor individuale, în funcție de presiunea diferitelor noi situații sociale sau educaționale; poate fi fiziologică, ce constă în modificarea unor capacități ale organismului la schimbarea condițiilor de mediu, sau psihosocială, echivalentă cu adaptarea individului la diferitele caracteristici ale mediului psihosocial în care desfășoară activități temporare sau de durată. Gândirea favorizează apariția unor scheme de acomodare aplicabile în diferite situații, care le modifică sau le înlocuiesc pe cele preexistente, inoperante într-o nouă situație [2, p. 28].

Pentru a asigura progresul adaptării copiilor la mediul din instituție, în cadrul Grădiniței nr. 5 „Regina Maria” din or. Ialoveni, se ține cont nu numai de mecanismele, dar și de dimensiunile adaptabilității:

- dimensiunea fizică/fiziologică a adaptării, ce vizează starea de sănătate a copiilor, buna funcționare a organelor și a sistemelor de organe, dezvoltarea fizică în corespundere cu vârsta cronologică etc.;

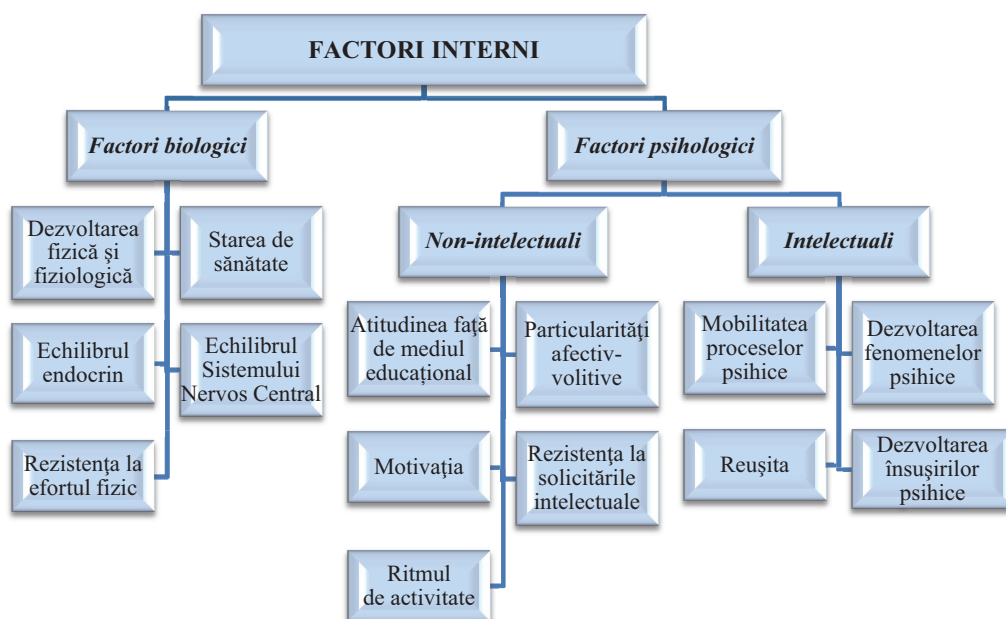
- dimensiunea pedagogică a adaptării, reliefată de adaptarea copilului la diversitatea tehnologiilor educaționale valorificate de agenții educaționali (metode, tehnici, procedee, mijloace, forme de organizare a activității subiecților), competențele profesionale ale cadrelor didactice, stilul de comunicare pedagogică, expectanțele cadrelor didactice/părinților comparativ cu performanțele atestate de copil etc.;
- dimensiunea socială a adaptării, care este evidențiată de sistemul relațiilor interpersonale (relația copil-copil, copil-grup de copii, copil-cadru didactic, părinte-copil, cadru didactic-părinte etc.), coeziunea de grup, acceptarea și respectarea normelor, a regulilor specifice noului mediu educațional, cooperarea agenților educaționali etc.;
- dimensiunea psihologică a adaptării, ce se referă la dezvoltarea și mobilitatea optimă a proceselor și a fenomenelor psihice, particularitățile afectiv-volitve, echilibrul emoțional, atitudinea pozitivă, flexibilitatea și deschiderea față de noi contexte experiențiale etc.



Figura 1. Dimensiunile adaptării copiilor la mediul educațional valorificate în cadrul Grădiniței nr. 5 „Regina Maria” din or. Ialoveni

În concordanță cu dimensiunile adaptabilității se află factorii interni și externi ai adaptării copiilor la noi medii educaționale.

Reprezentativi pentru asigurarea adaptării copiilor la contexte educaționale/sociale noi sunt factorii interni ai adaptabilității, dintre care fac parte: *factorii biologici* (dezvoltarea fizică și fiziologică, starea de sănătate, echilibrul sistemului nervos central, echilibrul endocrin, rezistența la efort fizic) și *factorii psihologici (non-intelectuali*: atitudinea față de mediul educațional, particularitățile afectiv-volitve, motivația, rezistența la solicitările intelectuale, motivația, ritmul de activitate; *intelectuali*: mobilitatea proceselor psihice, dezvoltarea fenomenelor și a însușirilor psihice etc.).



**Figura 2. Factorii interni ai adaptării copilului la mediul educațional
(după A. Coașan și A. Vasilescu)**

Printre factorii externi semnificativi în asigurarea adaptabilității copiilor la mediul educațional din instituția de educație timpurie precizăm: *factorii pedagogici* (forme de organizare a învățământului, natura cerințelor educaționale instituționale, personalitatea cadrului didactic, competențele profesionale ale specialiștilor din sistemul educațional, tehnologiile didactice valorificate de specialiștii din instituția de învățământ etc.); *factorii socio-culturali* (sistemul relațiilor interpersonale, influența grupului supra subiectului, efectivul grupului, impactul mass-media, instituțiile culturale etc.); *factorii familiali* (nivelul cultural-educativ din familie, climatul afectiv din familie, competențele parentale deținute de părinți, aspirațiile prinților, colaborarea familiei cu alți agenți educaționali etc.).

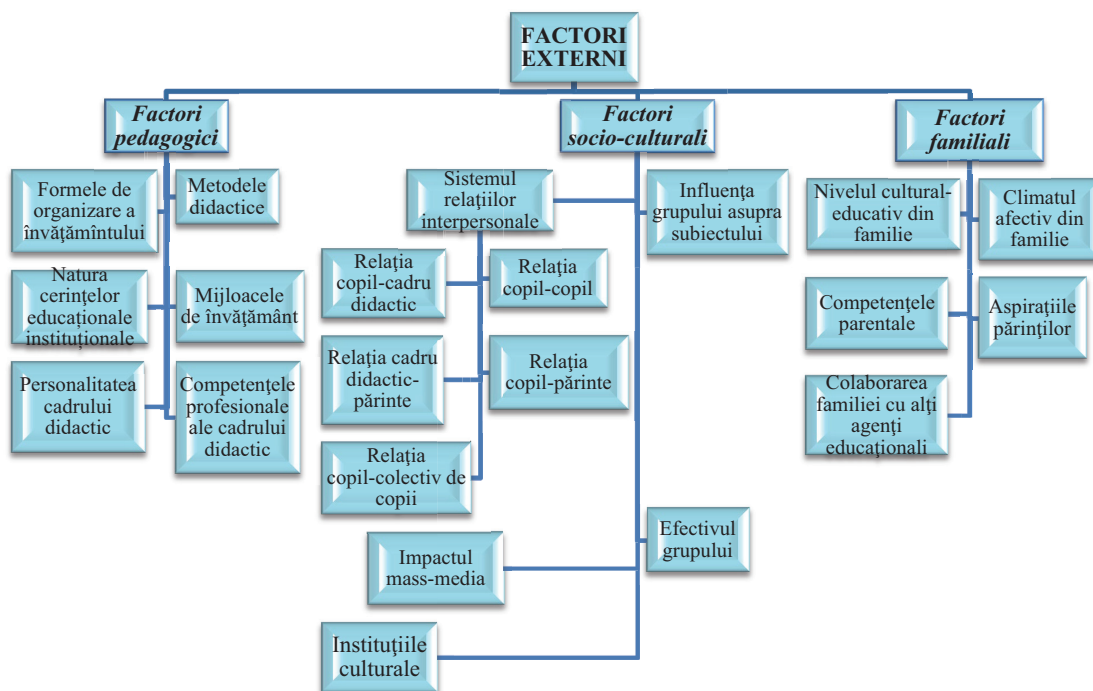


Figura 3. Factorii externi ai adaptării copilului la mediul educațional (după A. Coașan și A. Vasilescu)

Grădinița este prima experiență a vieții în societate a copilului, care constituie un cadru nou pentru el, prin dimensiunile și conținuturile sale, prin activitățile variate, noi și interesante. Copilul trece printr-o înșiruire de metamorfoze, de o coloratură afectivă intensă și un dinamism nestăvilit. Adaptarea la noul mediu va fi de lungă durată, cu progrese și regrese, cu eforturi perseverente atât din partea copilului însuși, cât și a adulților care îl susțin [3, p. 122].

Considerăm că în vederea adaptării cu succes a copiilor la mediul educațional din instituția de educație timpurie se necesită a asigura climatul educogen propice echilibrului dintre dimensiunile și factorii adaptabilității.

În acest sens, mediul educogen este determinat de intervenții și influențe educaționale dezirabile și responsabile ale agenților educaționali, definit printr-un climat de siguranță, încredere, atitudine pozitivă și valorizare personală, care să stimuleze și să dezvolte potențialul intelectual, moral, social etc. al educabililor [1, p. 75].

Suntem de părerea că prin cooperarea eficientă a agenților educaționali se va asigura succesul adaptării copiilor la mediul din instituția de educație timpurie, iar printre formele de

parteneriat valorificate în acest sens nominalizăm: ședințe, mese rotunde, consultații, activități didactice și extradidactice organizate în comun, ateliere de lucru, seminare, lectorate, training-uri, ore și reuniuni metodice etc.

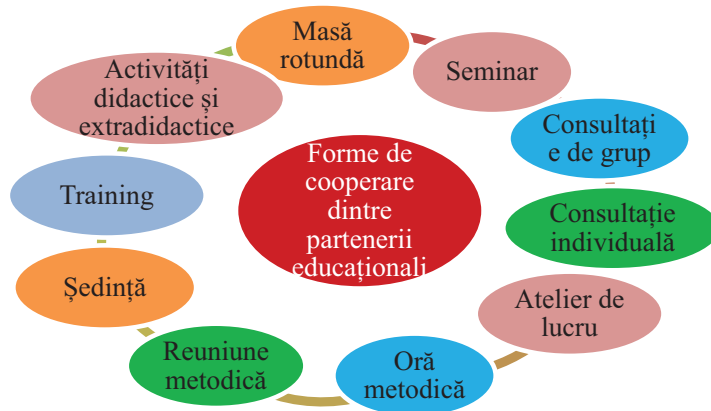


Figura 4. Forme de cooperare a agenților educaționali realizate în vederea optimizării adaptării copiilor la mediul din grădiniță

În vederea optimizării adaptabilității copiilor la mediul educațional din instituția de educație timpurie am realizat varii activități, printre care nominalizăm:

- Sesiunea de formare pentru părinți „Adaptarea copiilor la noi medii educaționale”;
- Activitățile didactice organizate în comun cu părinții „Prima zi la grădiniță”;
- Masa Rotundă „Grădinița și familia – parteneri egali în adaptarea copiilor la noi medii educaționale”;
- Seminarul „Comunicarea eficientă - condiție prioritară în asigurarea adaptării sociale și a educației copiilor”;
- Atelierul de lucru „Formarea deprinderilor igienice și de autoservire la copii”;
- Seminarul „Asigurarea securității. Acordarea primului ajutor în caz de traumatism, accidente”;
- Training-ul „Grădinița – mediul prietenos copilului”;
- Seminarul „Drepturile și nevoile copilului de vârstă antepreșcolară și preșcolară”;
- Consultațiile individuale și de grup „Centrarea pe copil în vederea optimizării adaptabilității la noi medii sociale”;
- Seminarul „Disciplinare ori pedeapsă?”;

- Ora metodică „Adaptarea copiilor la grădiniță: aspecte teoretico-praxiologice”;
- Reuniunea metodică „Adaptarea copiilor la grădiniță: coîmpărtășirea bunelor practici și experiențe”.

Optimizarea adaptării copiilor la mediul din grădiniță a constituit subiectul abordat în cadrul sesiunilor de formare pentru părinți cu genericul „Adaptarea copiilor la noi medii educaționale”, desfășurate tradițional în Grădinița „Regina Maria” din Ialoveni. În acest sens, s-au realizat activități de intercunoaștere a membrilor grupurilor de părinți; au fost identificate așteptările agenților educaționali în legătură cu incluziunea de succes a copiilor în mediul educațional din grădiniță; părinții au fost direcționați spre valorificarea diverselor modalități de facilitare a adaptării copiilor la mediul grădiniței.

Conversația cu părinții s-a realizat prin monitorizarea de către moderatori a sesiunilor de întrebări și răspunsuri pe marginea diverselor subiecte:

- Ce gânduri, emoții vă apar atunci când vă imaginați prima zi a copilului Dvs. la grădiniță?
 - Ce activități ați considera a fi utile pentru adaptarea copiilor la grădiniță?
 - Cine sau ce v-ar putea ajuta pentru a depăși dificultățile pe care credeți că le-ați putea avea în perioada de adaptare a copilului la grădiniță?
 - Ce activități ați prefera să se organizeze în cadrul grădiniței, la care să participați și Dvs.?
 - În ce intervale de timp v-ar fi posibil să participați la diferite activități în cadrul grădiniței?
- a) 09:30-12:00; b) după ora 16:00; c) după ora 17:00; d) după ora 18:00; e) după ora 19:00; f) sâmbătă înainte de prânz; g) sâmbătă după prânz.
- Ce acțiuni veți întreprinde pentru ca propriul Dvs. copil să se adapteze ușor la mediul din grădiniță?

Una din activitățile realizate în microgrup a fost „Cum îmi pregătesc copilul pentru grădiniță?”, în cadrul căreia părinții au discutat și au elaborat postere pe diverse subiecte:

- Grupul 1 – Ce este relevant să cunoască, să poată realiza, să simtă un părinte al cărui copil va merge în curând la grădiniță?
- Grupul 2 – Ce este necesar să știe, să poată face, să simtă copilul înainte de a merge la grădiniță?
- Grupul 3 – Ce recomandări aveți pentru părinții copilului care urmează a frecvența grădinița?

- Grupul 4 – Care sunt mesajele pentru educatorii copilului Dvs., implicați în asigurarea adaptabilității acestuia la mediul din grădiniță?

Recomandări oferite părinților în vederea optimizării adaptării copiilor la grădiniță:

- Proiectați și organizați activități de socializare care să încurajeze interacționarea optimă a copilului Dvs. cu semenii și maturii!
- Creați contexte de stabilitate și consecvență orarului copilului!
- Asigurați comunicarea deschisă cu copilul, discutați despre noul mediu în care acesta urmează să se integreze!
- Contribuiți la crearea unui spațiu sigur și prietenos copilului!
- Păstrați în familie atitudinea pozitivă față de grădiniță, de educatori! Spuneți copilului că grădinița este un loc minunat în care îi pot face noi prieteni, ai posibilitatea de a învăța lucruri captivante, te poți distra, beneficiezi de susținerea celor din jur etc.! Sporii încrederea copilului în educatori și în personalul instituției, explicându-le că ei sunt acolo pentru a-i proteja și sprijini!
- Țineți cont de diversitatea dimensiunilor și a factorilor adaptabilității copiilor la grădiniță!
- Planificați și realizați continuu activități de tranziție de la mediul din familie în grădiniță și vice-versa!
- Manifestați înțelegere, răbdare, empatie, sprijin continuu și necondiționat copilului Dvs., în mod special în perioada de adaptare la grădiniță!
- Implicați-vă activ, coerent în activități comune cu grădinița! Fiți partener fidel în asigurarea adaptării de calitate a propriului copil la noi medii educaționale!

Recomandări oferite cadrelor didactice privind facilitarea adaptării copiilor la mediul educațional din instituția de educație timpurie:

- Țineți cont de mecanismele adaptării ce vizează echilibrul dintre asimilare și acomodare!
- Aveți în vedere diversitatea factorilor interni și externi ai adaptabilității copiilor la noi medii educaționale!
- Valorificați competențele profesionale deținute de Dvs. cu referire la dimensiunile adaptabilității personalității la noi medii educaționale/sociale!
- Creați mediul educațional de siguranță, prietenos, centrat pe necesitățile fiecărui copil și părinte!
- Valorificați în activitățile didactice și extradidactice tehnologiile tradiționale și moderne de instruire, în concordanță cu principiile didacticii, dar și cu particularitățile definerii procesului

de adaptare a personalității la noi medii educaționale, cu potențialul adaptativ al copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară la noi contexte sociale!

▪ Realizați parteneriatul viabil cu familia în vederea optimizării adaptabilității copiilor la noi medii educaționale!

În desfășurarea activităților, participanții au fost direcționați spre ideea că adaptarea la grădiniță este o călătorie unică pentru fiecare copil, părinte, cadru didactic. Prin comunicarea, colaborarea eficientă a agenților educaționali această perioadă poate fi transformată într-o experiență pozitivă, în care copiii să se simtă iubiți, sprijiniți și încrezători în explorarea noului mediu.

Parteneriatul dintre grădiniță și familie este cheia pentru a asigura buna adaptare a copiilor la noul mediu și pentru a construi o bază solidă pentru succesul lor în viitor. Atunci când educatorii și părinții își unifică eforturile, se asigură continuitatea în intervențiile educaționale și sprijinul oferit copiilor pentru facilitarea echilibrului dintre asimilare și acomodare. În asemenea circumstanțe, perioada de adaptare la grădiniță devine o etapă firească și naturală care face parte din evoluția copilului. Cu sprijinul părinților și al educatorilor, ținând cont de zona proximei dezvoltări, copiii se adaptează cu succes la mediul din grădiniță și încep să se bucure de experiența socială și educativă pe care acesta o oferă noilor beneficiari.

Concluzii generale:

- Adaptarea personalității la noi medii educaționale evidențiază procesul complex, coerent, în care subiectul suportă transformări multiple în corelație cu schimbările cantitative și calitative ale mediului; își realizează propriul mod de acțiune la exigențele și expectanțele mediului înconjurător. De asemenea, este relevant ca însăși noul mediu, la care subiectul face eforturi să se adapteze, să asigure contexte optime incluziunii cu succes, prin crearea condițiilor bio-psiho-socio-pedagogice, facilitate de cooperarea agenților educaționali.
- Adaptarea copiilor la grădiniță reprezintă un proces multiaspectual, proiectat și monitorizat de specialiștii din instituția de învățământ preșcolar, în parteneriat cu părinții, în vederea asigurării unor raporturi optime între copil și mediul educațional.
- Luarea în calcul de către agenții educaționali a dimensiunilor, a mecanismelor și a factorilor adaptabilității asigură contexte definitorii adaptării cu succes a copiilor la noi medii educaționale.

- Diversitatea, coerența, interconexiunea formelor de cooperare a agenților educaționali (ședințe, mese rotunde, seminare, ateliere de lucru, consultații individuale și de grup, activități didactice și extradidactice organizate în comun etc.) favorizează adaptarea eficientă a copiilor la mediul educațional din instituția de educație timpurie.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M.-D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. Dicționar praxiologic de pedagogie. Vol. II: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p. ISBN 978-973-47-2313-3.
2. Dicționar praxiologic de pedagogie. Coord. M. Bocoș. Vol. I: A-D. Pitești: Paralela 45, 2016. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
3. GOLU, F. Manual de psihologia dezvoltării: o abordare psihodinamică. Iași: Polirom, 2015. 339 p. ISBN 978-973-46-5627-1.

REFERITOR LA ANALIZA CONCEPTELOR ÎN SINTAGMA ȘTIINȚIFICĂ

REGARDING THE ANALYSIS OF CONCEPTS IN THE SCIENTIFIC PHASE

RAILEAN Elena,

Institutul de Studii Avansate în Schimbările Antropocentrice (ICASA),
Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „C. Stere”,
Universitatea Americană din Moldova,

ORCID: 0000-0002-7893-9742

elenarailean32@gmail.com

CEOBANU Marius Ciprian,

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Romania

ORCID: 0000-0003-4591-1118

ciprian@uaic.ro

CZU: 37.013.73

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p97-107

Abstract. The need to argue the scientific phrases is proven by the contradictions in the correctness of the application of the analysis methods. If deduction is applied, then constituent matters and elements can be identified, and inferences – validated through intermediate and summative Venn diagrams

Keywords: scientific phrase, category, concept, idea, Venn diagram.

Introducere

În dicționarul explicativ, sintagma este o unitate semantico-sintactică stabilă, formată dintr-un grup de două sau de mai multe cuvinte între care există raporturi de subordonare. Modul de înțelegere a sintagmei este diferit și depinde de abilitatea de a percepe, a observa și interpreta a cercetătorului. În același timp, sintagma este o categorie epistemologică, gnoseologică și ontologică, și respectiv, poate fi înțeleasă ca un fenomen, termen, cuvânt, frază, propoziție, structură narativă sau/și categorie și, posibil, validată. Sintagma validată prin metode științifice cantitative (empirice) sau calitative este denumită *sintagmă științifică*. Totuși, sintagma științifică reprezintă o unitate semantico-stabilă ‘validă’ pentru o perioadă determinată.

Odată cu digitalizarea sistemului educațional numărul și complexitatea sintagmelor științifice a sporit. În același timp, emergența noilor sintagme, dar și dinamicitatea sintagmelor științifice fundamentale derivă din metoda de analiză. În linii generale, prin analiza sintagmelor se subînțelege studiul relațiilor și interdependențelor (regulilor de combinare) dintre concepte (noțiuni) sau a interdependențelor dintre sintagmele elementare în cazul sintagmelor complexe.

Scopul lucrării este identificarea și argumentarea metodei de analiză a sintagmei științifice “managementul teoriei și tehnologiei educației globale într-o diversitate de medii de învățare”. Scopul a fost realizat prin următoarele obiective: a) identificarea materiilor și a elementelor constituente; b) identificarea și descrierea tipului de inferență, termenilor și structurii acestora; c) compararea asemănărilor și deosebirilor a inferențelor în baza diagramei Venn; d) analiza meta-sintagmei ca categorie (după modelul diagramei sumative). Această cale a permis validarea structurii complexe a sintagmei științifice “managementul teoriei și tehnologiei educației globale într-o diversitate de medii de învățare”, argumentarea logică și descrierea narativă a acesteia.

Metodologia cercetării

În termeni aristotelici sintagma este o construcție mintală prin care se argumentează faptul că termenii de care ne folosim în diverse situații nu au sensuri unice, singulare, dar mai multe semnificații. De exemplu, termenii „teorie” și „management” în sintagma „managementul teoriei” sau termenii „tehnologie” și „management” în sintagma „managementul tehnologiei” semnifică altceva decât în sintagmele „teoria educației” sau „management educațional”. Însă, toate sensurile cuvântului „management” au ceva comun și anume, referința la idea principală. Prin urmare, pentru comprehensiunea sintagmelor științifice este necesară “dezmembrarea” în termenii constituenți, analiza separată a termenilor și identificarea inferențelor dintre termeni.

Din perspectiva metafizicii materia, forma, conceptul universal și compusul dintre materie și formă sunt entități care concură între ele. Astfel, materia este un subiect sau substrat absolut, un suport al tuturor proprietăților și formelor, dar, în același timp, nu reprezintă o proprietate pentru alt suport. “Materia este o virtualitate completă pentru că poate defini orice, fără a fi, în mod determinat nimic. Așadar, materia poate exista chiar și autonom față de forme, proprietăți, actualizări, dar acestea au nevoie de materie, ca suport, pentru a se manifesta” [1]. Materia nu este autonomă și poate fi înțeleasă doar prin comparare cu forma. Prin urmare, materia este relativă. Unirea materiei cu o formă constituie un compus individual care posedă autonomie semnificativă.

În această lucrare sintagma științifică “managementul teoriei și tehnologiei educației globale într-o diversitate de medii de învățare” este analizată deductiv. Inițial sunt identificate trei materii, denumite “managementul teoriei”, “managementul tehnologiei” și “educația globală” și elementele sale constituente “management”, “teorie”, “tehnologie” și “educație globală”. Aceste elemente sunt descrise narativ și validate prin diagrame Venn. Metoda constă în „încadrarea” elementelor unei noțiuni în anumite cercuri, denumite și sfera noțiunii sau / și la intersecția sau poziționarea dintre cercuri pentru a identifica tipul de inferență. Inferențele reprezintă o formă de interacționism simbolic – metodă de cercetare calitativă cu rădăcini în pragmatismul lui John Dewey. „Interacționismul simbolic <...> acordă un loc teoretic actorului social ca interpret al lumii înconjurătoare, oferă prioritate și pune în practică punctele de vedere ale actorilor” [2].

În logica formală silogismul reprezintă o formă de argumentare logică în care o propoziție (concluzia) este dedusă din alte două propoziții (premise). Silogismul este inferența prin care este justificat un argument sau o formă de raționare. Prin urmare, silogismul reprezintă tipul de bază de argument deductiv mediat, alcătuit din numai trei propoziții categorice, din care două sunt premise, iar a treia este concluzia. Silogismul poate fi simplu sau complex (polisilogism). Astfel, silogismul simplu este atribuit situațiilor în care concluzia derivă din două premise, iar silogismul complex – situațiilor în care concluzia este dedusă din mai mult de două premise.

În această lucrare este analizat polisilogismul „managementul teoriei și tehnologie educației globale într-o diversitate de medii de învățare” și forma sa constituită din trei materii „managementul teoriei”, „managementul tehnologiei” și „educația globală”. Condiția de fezabilitate a silogismului este *diversitatea mediilor de învățare* (corespunde perioadei de emergență a conceptului studiat). Polisilogismul este o categorie - “noțiune fundamentală care

reflectă cele mai generale și esențiale laturi, însușiri, trăsături ale obiectelor și fenomenelor și relațiile dintre ele” [3]. Din perspectivă metasistemologiei educaționale orice silogism reprezintă o construcție mintală dinamică și flexibilă. Dinamicitatea conceptelor pot fi studiate cu Google Ngram Viewer, iar flexibilitatea – în baza metodei de meta-analiză - analiză statistică care combină rezultatele mai multor studii științifice în care este studiată aceeași întrebare sau concept științific.

Rezultate

Complexitatea silogismului „managementul teoriei”

În termeni de dicționar, managementul reprezintă activitatea sau arta de a conduce, iar teoria – “o reflectare sistematizată, generalizată a unui ansamblu de cunoștințe și de idei, privind unele domenii ale realității obiective sau ale conștiinței sociale” [4]. Managementul și teoria sunt elemente constituente ale materiei “ managementul teoriei”. Silogismul „managementul teoriei” are o structură complexă și dinamică. Complexitatea silogismului este determinată de cele trei propoziții, respectiv (a)*management este proces*, (b)*teoria este răspunsul la o întrebare filosofică sau științifică* și (c) managementul teoriei reprezintă *modul în care Om-ul este capabil să înțeleagă și să asigure planificarea, organizarea și controlul celei mai bune soluții* (mod simplificat capacitatea de management, sau *procesul răspunsului*). Prin urmare, termenul comun este managementul (proces dirijat de Om). Structura silogismului analizat este următoarea:

Teoria este răspunsul la o problemă filosofică sau științifică

Managementul este **procesul** acțiunii de planificare, organizare și control

Managementul teoriei este procesul de identificare a răspunsului la o problemă

Dinamicitatea silogismului studiat poate justificată în baza metasistemologiei educațională, cros-principiul pedagogic al căreia este dinamicitate și flexibilitate, iar cros-principiul managerial - ergonomia. Inferența dintre termenii silogismului studiat este o inferență mediată și costă din trei termeni, doi dintre care sunt termeni extremi M și T, iar unul MT – termen mediu:

• **termeni extremi** M (de la *management* (procesul de proiectare și menținere a unui mediu în care indivizii, lucrând împreună în grupuri, îndeplinesc cu eficiența scopurile propuse)) și T (de la *teorie*: răspunsul individual sau soluția socială la o întrebare filosofică sau științifică)

• **termenul mediu** MT (modul în care Ființa conduce procesul de proiectare și menținere a unui mediu în care există răspuns sau soluție la o întrebare filosofică sau științifică)

Validarea inferențelor elementelor identificate poate fi descrisă narativ în termeni aristotelici și verificată în baza diagramei Venn. Metoda dată este aplicabilă situațiilor în care este necesar a ilustra asemănările și deosebirile dintre concepte sau anumite grupuri de concepte pentru a identifica tipul de inferență dintre concepte. Diagrama Venn este modul de reprezentare a asemănărilor și deosebirilor dintre termenii externi M și T de termenul mediu MT (Figura 1):

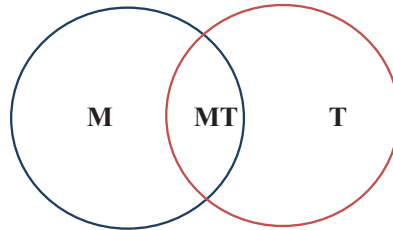


Figura 1. Silogismul „managementul teoriei”

Flexibilitatea și dinamicitatea acestei structuri poate fi înțeleasă prin metoda analizei de conținut care include mai multe tehnici, cea mai răspândită fiind meta-analiza.

Complexitatea silogismului „managementul tehnologiei”

În baza aceluiași raționament aristotelic și a diagramei Venn poate fi identificată și esența celei de-a doua materii, constituită din elementele “management” și “tehnologie”. Structura silogismului este următoarea:

Tehnologia este suma cunoștințelor, metodelor, abilităților, proceselor, priceperilor etc.

Managementul este procesul acțiunii de planificare, organizare și control

Managementul tehnologiei este procesul acțiunii de planificare, organizare și control a sumei cunoștințelor, metodelor, abilităților, priceperilor etc.

În termeni aristotelici, se poate observa o **inferență mediată** care costă din trei termeni:

- **termeni extremi** M (de la *management* (procesul de planificare, organizare și control a unui mediu inclusiv pentru toți în care indivizii, lucrând împreună în grupuri, îndeplinesc cu eficiența scopurile propuse)) și Th (de la tehnologie: ansamblu cunoștințelor, metodelor, abilităților, proceselor, priceperilor etc. utilizate în scopul obținerii unui anumit produs);

- **termenul mediu** MTh (modul în care Ființa conduce procesul de proiectare și menținere a unui mediu în care există ansamblul proceselor, metodelor, operațiilor etc. utilizate în scopul obținerii unui anumit produs).

În reprezentarea grafică, obținută în bază diagramelor Venn, se observă existența termenilor unitari, denumiți termeni externi și termenul mediu – managementul tehnologiei (Figura2):

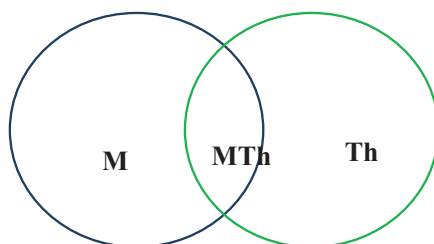


Figura 2. Silogismul „managementul tehnologiei”

Silogismul studiat este o construcție dinamică, percepută și înțeleasă ca funcție a disponibilității tehnologiilor și de capacitatea umană de a gândi critic relaționarea dintre concepte.

Complexitatea silogismului „educație globală”

Educația este o categorie de natură socială și ecologică, iar globală – un atribut care descrie universalitatea valorilor educației pentru cultivarea omului de către om, precum și arhivarea și transmiterea acestor valori. Odată cu emergența tehnologiilor în acest proces social intervin schimbări majore (de exemplu, impactul ecranelor, manualelor digitale, mediilor de învățare asupra procesului educativ). Tehnologiile inteligente au accelerat aceste procese (cazul cercetat: educație globală Eg). Cele relatate pot fi reprezentate grafic prin metoda diagramei Venn (Figura 3).

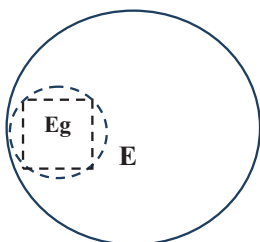


Figura 3. Silogismul „educație globală”

Dinamicitatea comprehensiunii conceptului educație globală se observă la analiza metadatelor cu Google Ngram Viewer. Astfel, de exemplu la analiza conceptului “educație globală” în perioada 1920-prezent se obține următoarea diagramă (Figura4).

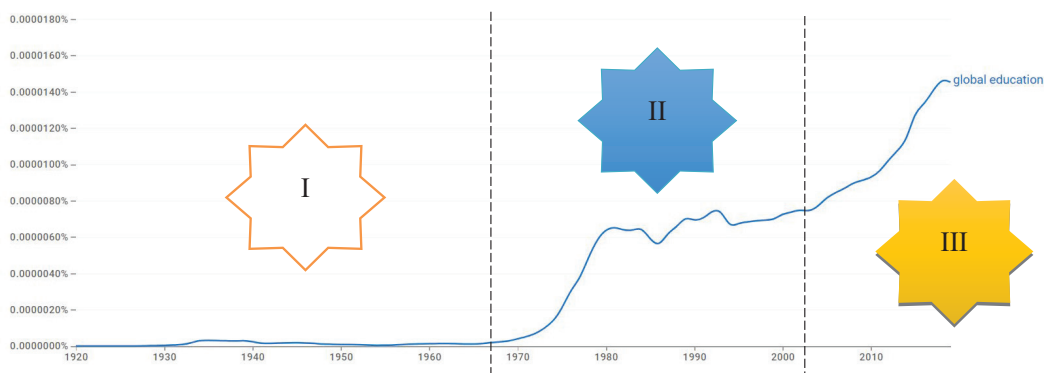


Figura 4. Dinamicitatea comprehensiunii silogismului „educația globală”

Flexibilitatea comprehensiunii conceptului “educație globală” poate fi argumentată în baza definițiilor din literatura științifică emergentă în diverse perioade de timp. Astfel, putem demonstra emergența conceptului în anii douăzeci ai secolului trecut, dar și intensificarea cercetărilor după 1970 și 2010. Aceste deducții pot fi argumentate din perspectiva istoricismului științific. Ținând cont de contextul global al educației, de evenimentele globale din această perioadă (globalizarea, informatizarea, cognitivizarea, digitalizarea, progresul rapid în inteligența artificială etc.), dar și dinamica metadatelor, prin care pot fi caracterizate conceptele studiate, putem afirma:

1. educația globală constituie conceptul emergent al perioadei behaviorismului în psihologie, tehnologizării metodelor în pedagogie, dar și a acceptării conceptului de management științific în școală (faza I);
2. ‘intensificarea’ studiilor în educația globală se datorează cognitivizării în psihologie, intensificării divergențelor dintre strategia de predare și tacticile de învățare în mediul școlar, dar și trecerea la sisteme de management informațional în școală (faza II);
3. Accelerarea cercetărilor după 2006 se datorează digitalizării rapide în toate domeniile prin succesiunea rapidă a trei revoluții cognitive și industriale, dar și emergenței dilemei: tehnologizare rapidă sau umanizare (faza III).

Un prim argument al importanței educației globale la prima fază de informatizare a școlilor prin metodele audiovizuale este echivalarea educației globale cu noile educații, denumită și „educația pentru o nouă eră” [5]. Mișcarea educației globale a fost posibilă datorită convingerile teosoficilor despre importanța de a cultiva toleranță și bunăvoință între popoare și religii, studierii

filosofiiilor antice și fraternitatea pentru adevăr, dar și a acceptării acestor valori de Gustav Jung, Jean Piaget, John Dewey și alți promotori ai noilor educații. Totuși, în anii 40 ai secolului trecut se atestă un declin conceptual. Astfel, adepții și promotorii educației globale încearcă să echivaleze mișcarea globală pentru era informatică cu educația pentru conștientizarea problemelor globale. Această contradicție se atestă și în Declarația Universală a Drepturilor Omului: educația este orientată către „dezvoltarea deplină a personalității umane și întărirea respectului pentru drepturile omului și libertățile fundamentale” [6], fapt care amplifică cogniția în toate formele posibile. Acest situație este descrisă și de profesorul Antonescu care accentua importanța realismului pedagogic, probat de cunoașterea realităților și a plasticității formative în educația formală.

În faza a doua, conceptul “educația globală” suferă mai multe metamorfoze. Inițial, semnificația educației globale a fost descrisă ca o „relație dintre diferitele viziuni asupra lumii și scopurile educației globale” [9]. Ulterior au fost setate competențele manageriale ale promotorilor educației globale [10], dar și identificate controverse în formarea profesorilor [11]. Punctul culminant este definiția educației globale în Declarația Maastricht din 2002 în care educația globală este “educația care deschide ochii oamenilor asupra realităților lumii și îi îndreaptă spre o schimbare în care să se regăsească o justiție mai dreaptă, egală, incluzivă, o lume mai corectă, interdependentă și care îi împuternicește să contribuie la această transformare” [8]. Prin urmare, în faza a două se observă turbulențe la nivel conceptual și metodologic. Însă, această situație poate fi examinată și din perspectiva tehnologiilor digitale care au cauzat schimbările paradigmatică.

În faza a treia comprehensiunea conceptului de educație globală este asociată cu „politica educației globale”[12], prin care se subînțelege reforma educației și managementul sectorului public inițiată în Anglia s-a extins pentru a descrie și a analiza noile evoluții globale în educație, astfel încât se observă că mișcarea locală a profesorilor-inovatori s-a extins la nivel global. În anii șaptezeci ai secolului trecut Mergel scria că teoria poate fi modificată, în unele cazuri – acceptată pentru o anumită perioadă de timp și apoi negată, iar modelul ne ajută să înțelegem ceea ce putem observa sau experimenta direct. Această situație a fost posibilă datorită progreselor în tehnologizare, cognivizare, virtualizare accelerate prin expansiunea tehnologiilor digitale.

O altă opinie este elucidată de Ball (2021) care observă că perioada 1976-2021 poate fi denumită „marea dezbateră în educație” [13]. Astfel, schimbările în politicile educaționale din

1976 au fost paradigmatică, fapt care a făcut posibilă trecerea de la “educația bunăstării”, bazată pe servicii publice la “educația neoliberală”, bazată pe principiile competitivității și concurenței. În opinia noastră educația globală reprezintă o nouă abordare pedagogică scopriată spre formarea cetățeanului global – persoană activă și dinamică care crește și se dezvoltă profesional în diversitatea mediilor de învățare. Condiția necesară și suficientă pentru faza a treia este managementul teoriei și tehnologiei educației globale într-o diversitate de medii de învățare.

Validarea conceptului de bază (polisilogismului) prin diagrama sumativă

Din perspectiva **totalității** condiția de analiză a substanței *Managementul teoriei și tehnologiei educației globale* este **diversitatea mediilor de învățare**. Acest adevăr poate fi reprezentat grafic printr-o diagramă sumativă. Prin urmare, putem afirma: modul silogistic este valid dacă prin reprezentarea premiselor a rezultat reprezentarea grafică a concluziei (Figura5).

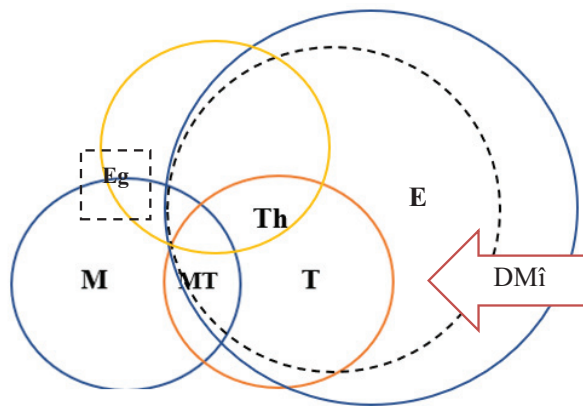


Figura 5: categoria „managementul teoriei și tehnologiei educației globale”

* Notă: M-management, T-tehnologie, MT – managementul teoriei, Th-tehnologie, MTh-managementul tehnologiei, E-educație, Eg-educația globală, DMi – condiția metasistemologiei educaționale: diversitatea mediilor de învățare

Această modalitate de analiză și verificare a justeții construcției mintale a sintagmelor științifice derivă din capacitatea de management a strategiilor metacognitive. Structura strategiilor metacognitive este complexă din considerentul că include strategii de planificare, monitorizare și evaluare (meta-evaluare, control, apreciere). Însă, strategiile metacognitive reprezintă procese secvenționale necesare pentru a evalua activitățile cognitive și a ne asigura că cogniția este materializată. În același timp, o astfel de structură este dinamică și flexibilă.

Concluzii

Sintagma reprezintă unitatea elementară constitutivă a unui text în care există raporturi de subordonare, respectiv, sintagma științifică reprezintă unitatea stabilă a unui text științific. Ipotetic, orice sintagmă științifică este validă pentru o perioadă strict determinată după care devine istorie. Datorită tehnologizării, digitalizării și altor fenomene globale, numărul și complexitatea sintagmelor științifice sporește în ritm accelerat. Din aceste rațiuni, metoda de analiză a sintagmelor științifice constituie o problemă științifică de importanță majoră, soluția căreia poate fi identificată folosind aparatul categorial al metasistemologiei educaționale.

Sintagma științifică “managementul teoriei și tehnologiei educației globale într-o diversitate de medii de învățare” poate fi studiată prin identificarea materiilor ale elementelor constituente, identificarea și descrierea inferențelor, compararea și reprezentarea inferențelor în baza diagramei Venn și analiza meta- sintagmei ca categorie (după modelul diagramei sumative). Fundamentul epistemologic al metodei întruchipează termenii aristotelici – derivați ai metafizicii. Din această perspectivă cunoașterea sintagmei științifice este echivalată cu existența percepută a materiei și formei ca entități concurente (la nivel de percepție sau interpretare a celor percepute).

Materiile din care este constituită o sintagmă științifică reprezintă, de fapt, silogisme (din perspectiva logicii formale). Silogismul este o formă de argumentare a concluziei, însă, în silogismul simplu concluzia este dedusă din două premise, iar în silogismul compus, denumit și polisilogism- din mai mult de două premise. În metasistemologia educațională orice tip de silogism reprezintă o construcție mentală care reflectă dinamicitatea și flexibilitatea mediului de învățare și a elementelor constituente (de exemplu, actori, instrumente, tehnologii). Unul din multiplele instrumente de validare științifică a dinamicității meta-conceptelor este Google Ngram Viewer.

Analiza primară a structurii silogismului “managementul teoriei” din perspectiva metafizicii aristotelice permite a afirma managementul este proces, teoria este răspunsul la o întrebare filosofică, iar managementul teoriei – procesul de identificare a răspunsului la o problemă filosofică sau științifică. În mod analogic, managementul tehnologiei reprezintă o construcție mentală, prin care se subînțelege procesul acțiunii de planificare, organizare și control a sumei cunoștințelor, metodelor, abilităților, priceperilor etc. În ambele cazuri pe prim plan este Omul și capacitatea de a decide prin felul de a gândi critic, soluționa probleme etc. În același timp, silogismul “educație globală” (ca concluzie) reprezintă o varietate distinctivă în care

educația este o premisă majoră, iar *global* – o premisă minoră cu funcție de atribut. O astfel de structură mintală este dinamică și flexibilă, și respectiv, poate fi analizată cu Google Ngram Viewer.

Polisilogismul “managementul teoriei și tehnologiei educației globale” reprezintă suma a trei silogisme “managementul teoriei”, “managementul tehnologiei” și “educația globală”. Din perspectiva totalității condiția de analiză a substanței Managementul teoriei și tehnologiei educației globale este diversitatea mediilor de învățare. Această idee a fost dezvoltată în lucrarea de sinteză “Managementul teoriei și tehnologiei educației globale într-o diversitate de medii de învățare”, luând ca punct de reper logica aristotelică și dinamica metadatelor cu scopul de a institui o nouă direcție de cercetare, denumită metasistemologia educațională.

BIBLIOGRAFIE

1. ARISTOTEL. Metafizica. (traducere Andrei Cornea). București: Humanitas. 2007. <https://lectiadefilosofie.files.wordpress.com/2018/07/2-aristotel-metafizica.pdf>
2. MUCCHIELLI, Alex. Dicționar al metodelor calitative. Iași: Polirom, 2003, p. 197.
3. Categoria. DEX online, <https://dexonline.net/definitie-categorie>
4. Teoria. DEX online, <https://dexonline.net/definitie-teoria>
5. BREHONY, Kevin. A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. In International Journal of the History of Education. 2004, 40 (5-6), pp. 733-755. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293742>
6. DECLARAȚIE UNIVERSALĂ A DREPTURILOR OMULUI Nr. 12 din 10-12-1948 adoptată și proclamată de Adunarea generală a O.N.U. prin Rezoluția 217 A (III) din 10 decembrie 1948. 30-12-1998 în Tratatate Internationale Nr. 1 art. 12. [citată 1.09.2020]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=115540&lang=ro
7. ANTONESCU, G.G. Pedagogia contemporană: Probleme și curente. București: Tipografia Bucovina, 1943.
8. Global Education. The Maastricht Declaration, 2002. <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education>
9. LAMY, S. L. Defining Global Education. Educational Research Quarterly, 8 (1), 1983, pp. 9-20.
10. RAMLER, S. Global education for the 21st century. Educational Leadership, 48 (7), 1991, pp. 44-46.
11. SCHUKAR, R. Controversy in global education lessons for teacher educators. Theory into practice, 32(1), 1993, pp. 52-57.
12. BALL, S.J. Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary. Routledge. 2012.
13. BALL, S.J. The education debate. Policy Press, 2021.

**CIVIC EDUCATION OF STUDENTS BY MEANS OF LITERATURE:
EUROPEAN EXPERIENCE**

**EDUCAȚIA CIVICĂ A STUDENȚILOR PRIN INTERMEDIUL LITERATURII:
EXPERIENȚA EUROPEANĂ**

ZHOROVA Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
First Vice-Rector, Professor of
Pedagogy and Education Management Department of
the Communal Higher Educational Institution
"Kherson Academy of Continuing Education" of
Kherson Regional Council
ORCID: 0000-0003-4304-4962
zhorova.ks@gmail.com

DANYLYUK Serhiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Foreign Languages Department of
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
ORCID: 0000-0002-0656-2413
sergey.danilyuk75@gmail.com

KHUDENKO Olha, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vice-Rector in Educational-and-Methodical Work,
Associate Professor of Theory and Methods of
Teaching Academic Disciplines of
the Communal Higher Educational Institution
"Kherson Academy of Continuing Education" of
Kherson Regional Council
ORCID: 0000-0001-7918-4671
khudenkoolga@gmail.com

CZU: 378.017.4(477)

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p108-122

Abstract. The article reveals the theoretical and methodical aspects of students' civic education by means of literature. Emphasis is placed on the fact that in the conditions of unstable development of society, escalation of conflicts both between states and between fellow citizens, the issue of students' civic education is actualized. The authors understand this concept as a form of social education, the formation of a citizen of a specific state, capable of successfully acting for the sake of preserving democracy and peace.

Currently, informal education, in addition to the content of “social and civic competencies” that is understandable for Ukrainian educators, uses the term “competencies for the culture of democracy”, which, according to the authors, is a structured concept implemented in the European dimension of civic education. The authors emphasize that fiction affects human feelings and consciousness, it is a powerful means of moral, aesthetic and civic education. Through artistic images, writers provide an opportunity to form their attitude to the events described, to draw certain conclusions, to reflect on universal values, on the actions of one or another character, to see models of civic active/passive behavior.

The article analyzes the European experience of civic education, in particular Great Britain and Germany. The authors take into account the literature of these countries and identify aspects that can serve as a basis for students’ civic education, compare them with the Ukrainian realities of civic education. The authors present the main vectors of civic education in Germany, which are determined by the content of literary works and encourage pluralism of opinions, tolerance for the views and judgments of others, motivate students to actively participate in civic life, awareness of the value of freedom, respect for human dignity, the right to self-expression, responsibility for an individual’s moral choice. The works are also the basis for establishing in teenagers such democratic values as the right to life, to fair treatment, dignity, freedom from discrimination, the right to equality, understanding the need to protect one’s rights and the rights of other people.

The analysis of content concepts of literature for pupils in Great Britain shows that the priorities of civic education are national patriotism and the education of a law-abiding citizen. The textual material of the works and civic education lessons help pupils to better understand different forms of governance and their impact on citizens; to understand the responsibility and functions of management and the duties of citizens; to acquire socio-cultural experience that gives the opportunity to feel morally, socially, politically, legally competent and protected in society and to take direct part in the activities of civil society institutions.

In Finland, the basic democratic values of the national core curriculum are open democracy, equality, responsibility for one’s own choice. An important focus of education in Finnish high school is gaining experience in shaping the future based on joint decisions and interaction. Taking into account the global trends of digitization, the authors considered digital technologies to be educational innovations in students’ civic education (electronic textbooks (not just digitized, but interactive, with virtual 3D materials that teachers can compose at their discretion), textbook scans for download, various materials: interactive laboratories, virtual museums, forums for teachers to communicate, etc.).

Keywords: social and civic competences, Framework of Competences for Democratic Culture, descriptors, learners, civic education, active citizenship, learning through participation.

Rezumat. Articolul relevă aspectele teoretice și metodologice ale educației civice a studenților prin intermediul literaturii. Se pune accentul pe faptul că, în condițiile dezvoltării instabile a societății, escaladarea conflictelor atât între state, cât și între cetățeni, se actualizează problema educației civice a studenților. Acest concept este înțeles de autori ca o formă de educație publică, formarea unui cetățean al unui anumit stat, capabil să acționeze cu succes pentru păstrarea democrației și a păcii.

În prezent, educația non-formală, pe lângă conținutul clar pentru educatorii ucraineni « competențe sociale și civice», este servită de termenul «competențe pentru o cultură a democrației», care, potrivit autorilor, este un concept structurat, implementat în dimensiunea europeană a educației civice. Autorii subliniază că ficțiunea afectează sentimentele și conștiința unei persoane, este un mijloc puternic de educație morală, estetică și civică. Prin imagini artistice, scriitorii oferă ocazia de a-și forma atitudinea față de evenimentele descrise, de a trage anumite concluzii, de a reflecta asupra valorilor universale, asupra acțiunilor unui anumit caracter, de a vedea modele de comportament civic activ/pasiv.

Articolul analizează experiența europeană a educației civice, în special Marea Britanie și Germania. Autorii iau în considerare literatura acestor țări și identifică aspecte care pot servi drept bază pentru educația civică a educatorilor, le compară cu realitățile ucrainene ale educației civice.

Autorii prezintă principalii vectori ai educației civice din Germania, care sunt determinați de conținutul operelor literare și încurajează pluralismul gândurilor, toleranța față de opiniile și judecățile altora, motivează studenții să participe activ la viața civică, conștientizarea valorii libertății, respectarea demnității umane, dreptul la exprimare de sine, responsabilitatea pentru alegerea morală a individului. Lucrările reprezintă, de asemenea, o bază pentru afirmarea la adolescenți a unor valori democratice precum dreptul la viață, la tratament echitabil, demnitate, libertatea de discriminare, dreptul la egalitate, înțelegerea nevoii de a-și proteja laudele și drepturile altora.

O analiză a conceptelor de conținut ale literaturii pentru studenții din Marea Britanie arată că prioritățile educației civice sunt patriotismul național și educația unui cetățean care respectă legea. Lecțiile de educație materială și civică îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine diferitele forme de guvernare și impactul lor asupra cetățenilor; să realizeze responsabilitățile și funcțiile guvernării și responsabilitățile cetățenilor; să învețe experiența socio-culturală, care îi permite să se simtă moral, social, politic, capabil din punct de vedere juridic și protejat în societate și să participe direct la activitățile instituțiilor societății civile.

În Finlanda, valorile democratice de bază ale curriculum-ului național de bază sunt democrația deschisă, egalitatea, responsabilitatea pentru propriile alegeri. Un accent important al învățării într-un liceu finlandez este de a câștiga experiență în modelarea viitorului prin decizii comune și interacțiune.

Luând în considerare tendințele globale ale digitalizării, autorii consideră tehnologia digitală ca o inovație educațională în educația civică a studenților (manuale electronice (nu doar digitalizate, ci interactive, cu materiale virtuale 3D, ce profesori vor putea compune la discreția lor), scanări de manuale pentru descărcare, diverse materiale: laboratoare interactive, muzee virtuale, forumuri de comunicare a profesorilor etc.).

Cuvinte-cheie: competențe sociale și civice, Cadrul de competență pentru o cultură a democrației, descriptori, educatori, educație civică, cetățenie activă, învățare prin participare.

The topicality of the problem. In the conditions of unstable development of society, escalation of conflicts both between states and between fellow citizens, the issue of education in pupils, future citizens, values of cultural diversity, democracy, respect for human dignity, civic consciousness and responsibility, formation of skills for peaceful resolution of conflicts, the ability to think critically is becoming an actual issue. This can be ensured by high-quality civic education (training and upbringing) through the formation of social and civic competences, which as a result significantly transforms people's worldview orientations to act on the basis of democratic values and principles.

For the countries of Europe, these issues are also a priority, their theoretical, methodological, methodical justification is dealt with on a large scale and permanently by such well-known organizations as the UN, UNESCO, the Council of Europe, and numerous non-governmental public organizations. For example, the Council of Europe as an international organization has defined as one of its tasks the support of member states in the development of open, tolerant and culturally diverse societies through education and large-scale projects that contribute to the spread of the culture of democracy.

An achievement in the formation of the culture of democracy in our country was the approval of the Concept for the Development of Civic Education in Ukraine in 2018, which implements such approaches as learning through participation, cross-cutting and progressive [5]. In the context of our research, an end-to-end approach is important, which aims at the fact that citizenship education should be “present in all academic disciplines at all levels of education from preschool to adult education and in all types of education - formal, non-formal and informal” [5]. Considering this, it is urgent to introduce elements of education for democratic citizenship and human rights education during the teaching of not only social science disciplines, but also natural-and-mathematical, humanitarian, technological, etc. This, in its turn, will emphasize the implementation of the cross-cutting line “Civic Responsibility” in educational programs, it will contribute to the formation of civic and social competences. The experience of European countries, which have been implementing education for democratic citizenship and human rights education (HRE) in formal, informal and informal education for several decades, is relevant for Ukraine.

Analysis of the latest research. Civic education and upbringing in the spirit of human rights has been a constant object of attention and a priority area of activity of the Council of Europe and European society, educational policy and modern educational reforms of many countries for many years. The current state of research on civic education in Ukraine is characterized by the actualization of the study of the experience of the countries that are members of the Council of Europe and have implemented the Framework of Competences for Democratic Culture (hereinafter the Framework of CDC) into their education. “The heart of the Framework is a model of the competencies that need to be acquired by learners if they are to participate effectively in a culture of democracy and live peacefully together with others in culturally diverse democratic societies. The Framework also contains descriptors for all of the competencies in the model” [13, p. 11].

It should be noted that in domestic formal education, the issue of assessing key competencies, in particular civic and social, is now a priority. After all, in reality, we evaluate only subject competences. In the Framework of CDC, descriptors have already been developed to 20 competences for democratic culture, that is, statements, descriptions that indicate specific behavior that can be observed in a person with a certain level of competence. These descriptors have been tested and “they have been derived through a systematic process

of development and testing with large numbers of education practitioners, and have been piloted in concrete educational settings in different European countries” [13, p. 11]. In our opinion, it is appropriate to use them in the formative assessment of education seekers.

In Ukraine, civic education as a subject appeared in 2000, the same year the Concept of Civic Education (upbringing) of personality was adopted in the conditions of the development of Ukrainian statehood. Subsequently, the development of civic education (teaching and upbringing) also took place thanks to large-scale civic education projects, which were financed mainly by foreign donors.

The Law of Ukraine “On Education” and the Concept “New Ukrainian School” reflect such key competencies as social and civic. Accordingly, the same competences were introduced into the curricula of various subjects for primary, elementary and high school, for the emphasis and systematic formation of social and civic competences, the cross-cutting line “Civic Responsibility” was added. The integrated course “Civic Education” has been added to the invariant component of the standard curriculum of general secondary education institutions. In non-formal education, such an extension is even more voluminous, because, in addition to the documents and programs adopted at the state level, you can participate in the activities of various public organizations, international projects, grants, etc.

As stated in the report “Citizenship Education in Europe”, carried out in 2012 by the Eurydice Network, “Citizenship education is part of national curricula in all countries. It is delivered in schools through three main approaches: as a stand-alone subject, as part of another subject or learning area, or as a cross-curricular dimension” [2, p. 13].

The aim of the article is to reveal the theoretical and methodical aspects of civic education of elementary and high school students in European countries and Ukraine by means of literature.

In the course of the scientific search, current European trends and successful practices of civic education by means of literature, in the process of working with works and other texts that can be implemented in the educational space of countries for the development of democracy, were determined. In particular, the results of the research are embodied in methodological recommendations for teachers regarding the introduction of the cross-cutting content line “Civic Responsibility” during the study of the discipline “Foreign Literature”, which can be read using hyperlink <https://doccu.in.ua/metodychni-rekomendatsii-shchodo->

zaprovadzhenia-naskriznoi-zmistovoi-linii-hromadianska-vidpovidalnist-zarubizhna-literatura/.

Presentation of the main research material.

Civic competences, together with social competences, are included in the eight core competences for lifelong learning by the Recommendations of the European Parliament and the Council (EU) of December 18, 2006. The Law of Ukraine “On Education”, the Concept of the New Ukrainian School extrapolated these eight key competencies, but did not limit themselves to them, accordingly, the State Educational Standards were developed on this basis. According to the Concept of the New Ukrainian School, social and civic competences are designed to form “all forms of behavior that are required for effective and constructive participation in public life, at work. The ability to work with others for results, prevent and resolve conflicts, reach compromises” [6].

In the Framework of CDC, democratic competence is defined as “the ability to mobilize and apply appropriate psychological resources (namely, values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding) in order to respond effectively to the demands, challenges and opportunities that arise in democratic situations” [13, p. 32].

A comparative analysis of the Concept of the New Ukrainian School, the Concept of the Development of Civic Education in Ukraine, and explanatory notes to educational programs in Ukrainian and foreign literature, the subject of which was the concept of “social and civic competence”, made it possible to draw a conclusion about the unity of the understanding of this concept and its structural components [4]. Civic and social competences are described as abilities, skills, understanding, attitudes, knowledge, practical skills, values, which are necessary for life in society, participation in social and political processes, etc.

A person’s spiritual world is determined by the works of literature he/she has read. Therefore, today, in the era of total informatization, it is extremely important to instill and nurture the desire and need for reading.

Fiction affects human feelings and consciousness, it is a powerful means of moral, aesthetic, civic education. Through artistic images, writers provide an opportunity to form their attitude to the events described, draw certain conclusions, and reflect on universal human values.

For example, in Germany “Citizenship education claims to be institutionalized as a school principle in all of Germany's varied formal educational facilities, at every level of education. In

practice, however, most schools provide less than the ideal two hours of citizenship education each week” [2, p. 18].

Programs in literature, which also vary within a given country, offer a variety of contemporary works to be studied in literature classes. Thus, German pupils read the works of their contemporaries, Cornelia Funke, Patrick Suskind, and others. Among the classics, the works of Johann Goethe, Friedrich Schiller, Bertold Brecht, Franz Kafka, Gerhart Hauptmann and others are analyzed and interpreted. The construction of the literature program takes into account the thematic principle, for example, you can find topics that correlate with civic education, such as “Science and Responsibility”, “Law and Justice”, etc. Pupils are offered creative tasks aimed at the development of critical thinking, the skills of reception and interpretation of artistic texts, at the same time encouraging pluralism of opinions, tolerance for the views and judgments of others.

An important aspect of pupils’ civic education is motivating pupils to actively participate in civic life. This is done through the involvement of education seekers in various projects, promotions, various holidays and events organized by governmental and non-governmental organizations [8, p. 93].

For example, the works of Stürmer (Friedrich Schiller, Johann Goethe) help at the literature lessons to better understand the value of freedom, respect for human dignity, and the right to self-expression. *Friedrich Schiller’s Ode “To Joy”* embodies the enlightened idea of uniting humanity, and the work *“Prometheus”* by *Johann Goethe* provides the basis for forming in pupils a sense of self-worth, rejection of slavery, any manifestations of discrimination, everyone’s right to a dignified life, to fair treatment, freedom from slavery, equality, etc.

In the context of the ideas of education for democratic citizenship and education for human rights, studying the work of *Johann Goethe “Faust”*, it is advisable to pay attention to such aspects as an individual’s moral choice (in the images of Faust, Margarita), social discrimination (Margarita – Faust), law and responsibility (Margarita’s act). On the images of Faust and Margarita, pupils learn to analyze moral dilemmas, the right to choose in various life situations, what responsibility a person will bear (both moral and legal) for his/her actions.

Literature lessons devoted to the works of *Franz Kafka*, in particular the analysis of the short story *“The Transfiguration”*, are aimed at affirming such democratic values as the right to life, to fair treatment, dignity, freedom from discrimination, the right to equality, understanding

the need to protect one's rights and the rights of other people. On the image of Gregor Samsa as a writer's "self-portrait" and the personification of a "little man" of the 20th century, it is possible to determine what rights were violated in relation to the treatment of the main character by members of his family. This work is also the basis for the formation of a tolerant attitude in teenagers to the feelings, thoughts, experiences of others, to the right of everyone to free self-expression. The work *"Fugue of Death"* by Paul Celan as one of the most famous works about the Holocaust will help to discuss the problems of social justice, understand the concept of "equality", and develop such competence as recognizing the value of cultural diversity.

"CE and Local and Global Citizenship (LGC) are statutory subjects in respectively England and Northern Ireland, Education for Sustainable Development and Global Citizenship (ESDGC) is a non-statutory subject in Wales and global citizenship is a cross-curricular theme in Scotland" [1]. Therefore, these disciplines are often combined with the help of interdisciplinary connections with others. For example, the impact of a totalitarian system on a person, the need to observe democratic principles and procedures can be illustrated by *George Orwell's work "Animal farm"*. The work shows in an allegorical form how a normal thinking person is transformed into a being who is able to fulfill the requirements under the conditions of a totalitarian regime.

In schools in Great Britain, the choice of works to study in the literature lesson is a teacher's task, who, taking into account the class level, offers literary texts for study. An important place among the personalities of writers is occupied by W. Shakespeare as a classic of literature. The program of school education in Great Britain is regulated by the National Curriculum (like the Ukrainian State Standard), which does not have certain precise instructions, but only contains recommendations regarding pupils' competencies (skills and abilities). For example, at the age of 12-13, pupils read "Lord of the Flies" by W. Golding, "Animal Farm" by J. Orwell, one of Jane Austen's novels and a play by W. Shakespeare. All works are quite large, so enough time is devoted to their understanding and discussion. When analyzing literary texts, the main thing is not the number of pages read, but the quality of their understanding. The discussion develops into debates, interdisciplinary projects, written creative works, etc.

According to Louie, B.Y., & Louie, D.H. "Critical reading of global literature provides an opportunity for youth to read the world and connect their own identity and experiences to others hailing from differing backgrounds" [9].

British educators consider civic education to be the core of national patriotism and a means of educating a law-abiding citizen [7]. *Jonathan Swift's "Lemuel Gulliver's Travels"* is a good intersubject material for "Active Citizenship" topic. The image of Gulliver is the embodiment of the concept of a new person, therefore this text helps to form values and attitudes in pupils regarding the importance of taking an active civic position, understanding the role and responsibility of everyone in society. The teacher can offer to analyze the state system of Lilliput, its laws and customs. The textual material of the work and civic education lessons help pupils to better understand different forms of governance and their impact on citizens; to understand the responsibility and functions of management and the corresponding duties of citizens; learn more about the political system in their country.

Rudyard Kipling's work "The Ballad of East and West" will help to teach pupils to respect each other regardless of social status, religion, etc., avoid conflict situations. The ballad is not only about the clash of two men, two enemies, but about the conflict of two worlds – East and West. These are not only sides of the world, but also the embodiment of various beliefs, positions, worldviews, peoples.

In Britain, the concept of "Civic Education" is considered to be a process of assimilation of socio-cultural experience by a person, which gives him/her the opportunity to feel morally, socially, politically, legally competent and protected in society and to take a direct part in the activities of civil society institutions [7]. Therefore, an important priority of civic education in Britain and most European countries is future citizens' education through participation. "Official regulations and recommendations establish three main types of arrangements for student participation in school governance:

- election of class representatives and the subsequent appointment of a class council;
- election of a student council;
- student representation on school governing bodies" [2, p. 39].

"As representatives on school governing bodies, students are mainly concerned with the development of the school educational plan, the establishment of the rules governing school life, the organization of extra-curricular activities and the supervision of budgetary matters. In these areas, student representatives play a largely consultative role in the majority of countries" [2, p. 44].

The authors Garrison K., Forest D., Kimmel S. have created a list of English-language works that reveal various principles and provisions of the Convention on the Rights of the Child, they suggest taking these texts as illustrative material in civic education classes, which will help students to better understand the practical aspects of realizing one's rights [3].

Such participation makes it possible to gain the first experience of active citizenship at the level of an educational institution, since the school is perceived as a micromodel of society.

When considering European trends in civic education, it is worth turning to the experience of Finland, which has a practice of successful reforms in education. The basic democratic values of the national core curriculum are open democracy, equality, responsibility for one's own choice. An important focus of education in Finnish secondary school is gaining experience in shaping the future based on joint decisions and interaction [12].

Civic education through the means of literature is based on work with literary works and other texts that are the sphere of students' interest. The priority educational tasks are conscious, constructive, safe and responsible perception and creation of information in various communication, in particular, multimedia environments.

During educational classes in native language and literature and other extracurricular cultural and media activities, one's own image of a communicator and the ability to create a positive environment is formed. The goal of education is to encourage pupils to be independent and active citizens who are able to justify their views and influence their lives and society using various means of communication [11].

According to the results of the International Civic and Citizenship Education Study by the IEA in 1999 and 2009, Finland was recognized as a leader in preparing pupils to accept their role as citizens, ready to effectively participate in the life of civil society. However, it is paradoxical that, according to the results of the study, Finnish youth feel the least involved in social and political issues [14, p. 95]. In our opinion, one of the reasons for this fact is the contradiction between the high level of formation of students' civic competence and insufficient opportunities for its implementation in the social and political life of the country.

In Ukraine educational subjects such as Ukrainian and foreign literature are a significant resource for the formation of social and civic competences of education seekers. Thus, in particular, the updated educational programs for primary and secondary schools contain the cross-cutting line "Civic Responsibility", the purpose of which is "the formation of a responsible

member of the community and society, who understands the principles and mechanisms of the functioning of society, as well as the upbringing of a nationally conscious personality, which relies on its activities on cultural traditions and vectors of social development” [17].

Implementation of the cross-cutting line “Civic Responsibility” can improve the following skills:

- to give examples from works of art where the heroes show an active civic position;
- to express attitude towards the raised problems;
- to firmly but tolerantly defend one’s views in the discussion;
- to work in pairs, groups, perform the assigned role;
- to make a joint decision.

It is also aimed at forming such attitudes of the younger generation as:

- feeling of being a member of the community;
- awareness of the importance of active citizenship;
- willingness to take responsibility [15].

Let's consider some topics from the course of foreign literature that are consonant with the key concepts of civic education. For example, it is advisable to talk about *equality as a value* with children when studying such works as “The Wolf and the Lamb” by I. Krylov, “Uncle Tom’s Cabin” by H.B. Stow, “The Fifteen-Year-Old Captain” by J. Verne, “The Ballad of the Heathed Coffin” by R.L. Stevenson, “Prometheus Bound” by Aeschylus, “A Doll’s House” by G. Ibsen, “To Kill a Mockingbird” by Harper Lee. The problem of *respect for human dignity* is raised in the following works: “Glove” by Y.F. Schiller, “Chameleon” A.P. Chekhov, “Fach” by A. Azimov, “Childe Harold’s Pilgrimage” by J.G. Byron, “The Hero of Our Time” by M. Yu. Lermontov. The importance of *peaceful resolution of conflicts* is emphasized in the works: “The Painted Jackal”, “Ballad of East and West” by R. Kipling, myths of the Trojan cycle, “Romeo and Juliet” by W. Shakespeare, “When Angels Rest” by M. Aromstam. Heroes with *an active civic position* are depicted in “The Adventures of Tom Sawyer” by M. Twain, “Polyanna” by E. Porter, “The Wanderings of Lemuel Gulliver” by J. Swift, “Prometheus Bound” by Aeschylus and many other works [4].

The works of Ukrainian oral folk art and author works: V. Rutkivskiy’s “Cossack Shvayka’s Juri”, M. Stelmakh’s “Swan Geese” have a huge potential for awareness of

national cultural identity. The theme of *self-identity, tolerant attitude towards others* is reproduced in the works of H. Tyutyunnyk “Weird”, V. Drozd “White Horse Sheptalo”.

The realization of the importance of *an active civic position* is emphasized in such works as “Zakhar Berkut” by I. Franko, “The Secret of the Cossack Saber” by Z. Menzatyuk, the philosophical and civic lyrics of T. Shevchenko, “Aeneid” by I. Kotlyarevsky, and “The Black Council” by P. Kulish. Respect for human dignity is discussed in the works of V. Symonenko “You Know that You are a Man”, L. Kostenko “Wings”, L. Ponomarenko “Ger Defeated”, M. Kotsyubynskiy “At a High Price”, M. Vovchok “Institute” . The mechanisms of peaceful resolution of conflicts can be discussed on the basis of the plots of M. Pavlenko’s stories “The Little Mermaid from 7-B, or the Curse of the Kulakivski Family”, N. Bichuya’s “The Sword of Slavko Berkuta”, Y. Vinnychuk’s “A Place for the Dragon”, H. Kvitky-Osnov’yanenko “Marusya” [4].

If even 10 years ago, literature programs were dominated by classical works of the art of words, the updated programs contain many works in which young readers’ peers act in modern real circumstances. Pupils of 5th-7th grades are offered works aimed at developing imagination. Such texts encourage schoolchildren to fantasize, to empathize with the heroes. Pupils of 8th-9th grades are offered artistic and expressive works that give an opportunity to reflect on modern life, encourage social activity, the importance of citizenship, environmental thinking, responsibility, tolerance, empathy, respect for others and the ability to think creatively.

The authors of the updated program on Ukrainian literature for 5th-9th grades focused on modern children’s tastes. The lists of books for extracurricular reading are enriched with samples of new relevant literature for children and youth of the first decades of the 21st century. Regarding foreign literature, in each class there is a separate section “Modern Literature”, which presents works of various genres, popular in various countries and related to the problems of modern youth, trends in the development of the modern literary process and culture in general. Among the works recommended for textual study, there are both those written in the 60s and 80s of the 20th century, and those written after 2010.

According to Internet World Stats, as of June 2019, out of the 7,716,223,209 population of our planet, 4,422,494,622 are Internet users [16]. Nowadays, we can visit the best museums and theaters in the world, listen to the most interesting lectures at universities, communicate with friends and colleagues who are in any part of the planet, and even participate in seminars and

conferences without leaving home, thanks only to a gadget and the Internet. These are the achievements and opportunities of the so-called digital revolution.

The world nowadays is digital. Therefore, the use of digital technologies is an important aspect of learning, teaching, and management processes in the field of education at any level. In the context of studying literature (Ukrainian, foreign) in elementary and high school, electronic textbooks are used (not just digitized, but interactive, with virtual 3D materials that teachers can compose at their discretion), textbook scans for download, various materials: interactive laboratories, virtual museums, forums for teachers to communicate.

According to C. Marcelo, C. Yot, C. Mayor, Digital Technology alone does not change the learning environment. It requires a more intense intervention in which technology accompanies teaching and learning strategies that not only prioritize the acquisition of knowledge based on digital resources, but that are based on the appropriation processing of this knowledge by students through productive, experiential or communicative learning activities [10].

Virtual museums are popular among Ukrainian teachers. So, without leaving the classroom, you can get to the virtual museum of the famous British writer Roald Dahl <https://www.roalddahl.com/museum/visit/virtual-museum-tour>, where you can see his personal office, or to the website of the children's museum of the famous Finnish writer Tove Jansson, which is dedicated to the world of Moomintrolls <https://muumimuseo.fi/ru/>.

One of the priority areas of digitization of education is the creation of interactive textbooks. Interactive textbooks created within the EdEra-Books project are popular in Ukraine. They consist of illustrated texts with integrated videos and tests to check the acquired knowledge. They allow to combine different methods of information perception and increase the effectiveness of training <https://www.ed-era.com/books/>.

The use of augmented reality technology makes it possible to make the world modern and visual, the teacher does not need to have many auxiliary educational devices. Now all these "tools" can easily fit on the pages of our textbooks. After all, the technology of augmented reality, which is used in them, is the optimal tool for studying and researching an object that, for certain reasons, cannot be seen and explored in real life.

A valuable achievement of the digital revolution is the emergence of online libraries. When studying a literary work, the teacher can show its "digitized" first edition, or simply recommend pupils to read the original work from the website of one or another online library. Regarding the

development of civic education, several resources for teachers have been created in Ukraine, which contain useful content in the direction of the integration of elements of EDC/OPL into the educational process, democratization of the educational environment, etc. A collection of textbooks and documents of the Council of Europe on relevant issues and materials created in within the limits of the program <https://www.schools-for-democracy.org/biblioteka>.

In 2018, in Ukraine was created Living in Democracy online platform <https://www.living-democracy.com.ua/about-the-project-living-democracy/>, where there are materials from EDC/OPL that will help teachers to better form competences for the culture of democracy in pupils and acquire the necessary skills in applying interesting methods.

Conclusions. So, in Ukraine, in the context of reforming the educational system, civic education is becoming more and more relevant. Today we are talking not only about a separate discipline of the same name, but also about the integration of EDC/OPL into other educational subjects. The topics of EDC/OPL, such as: freedom, equality, identity, responsibility, are correlated with the topics presented in the curricula of Ukrainian and foreign literature for elementary and high school. The programs include the cross-cutting line “Civil responsibility”, which, in our opinion, can be rationally implemented through collective activities – research work, group work, projects, etc., which forms students’ willingness to cooperate, tolerance, promotes awareness of equal rights and opportunities in a democratic society.

Artistic works studied in the course of literature (Ukrainian, foreign, national minorities) are regulated by the program, but there are works that the teacher and pupils can choose from several proposed options. In schools in Great Britain and Germany, the teacher has a greater opportunity for choice.

In our opinion, the priority at the current stage of the development of civic education in the Ukrainian context is learning through participation, emphasis on models of active citizenship, the development of pupils’ critical thinking, which, in its turn, will be more effectively and vividly manifested through the flow of fiction on the relevant topic.

Prospects for further research in this direction will consist in conducting a comparative analysis of civic education in European countries and Ukraine.

REFERENCES

1. Beauvallet, A. Four Nations Going Their Own Ways? Citizenship Education in the United Kingdom. *Revue Française de Civilisation Britannique*, XXI-1. 2016. Retrieved June, 25 2019, from <https://journals.openedition.org/rfcb>. doi: 10.4000/rfcb.727.[in English].

2. Citizenship Education in Europe. 2012. Retrieved September, 25 2023, from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [in English].
3. Garrison, K. L., Forest, D. E., & Kimmel, S. Curation in Translation: Promoting Global Citizenship through Literature. *School Libraries Worldwide*. 2014. 20(1). 70-96. [doi:10.14265/20.1.006](https://doi.org/10.14265/20.1.006) [in English].
4. Khudenko, O. Realizatsiya naskriznoyi liniyi "Hromadyans'ka vidpovidal'nist'" na urokakh ukrayins'koyi i zarubizhnoyi literatur v osnovniy shkoli [Implementation "Civil Responsibility" Throughline at the Ukrainian and Foreign Literatures Lessons in the Secondary School]. *Pedahohichnyy al'manakh – Pedagogical almanac*. 2018. 40. 45-51 [in Ukrainian].
5. Kontseptsiya rozvytku hromadyans'koyi osvity v Ukrayini (2018) [Conception of development of civic education in Ukraine (2018)]. Retrieved September, 25 2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru> [in Ukrainian].
6. Kontseptsiya realizatsiyi derzhavnoyi polity u sferi reformuvannya zahal'noyi seredn'oyi osvity «Nova ukrayins'ka shkola» na period do 2029 roku (2016) [Conception of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education «New Ukrainian School» for the period till 2029. (2016)]. Retrieved September, 25 2023, from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> [in Ukrainian].
7. Kravchenko, T. Hromadyans'ke vykhovannya u pratsyakh ukrayins'kykh ta brytans'kykh uchenykh [Civic Education in Views of Ukrainian and British Scientists]. *Science and Education a New Demension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (68), 164, 29-33 [in Ukrainian].
8. Lange, Dirk. Citizenship Education in Germany. In: Viola B. Georgi (Hg.): The Making of Citizens in Europe. New Perspectives on Citizenship Education. Bonn: Bpb (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 666). 2008. 89–95 [in English].
9. Louie, B. & Louie, D. Global Education Through Translated Books. *Journal of Children's Literature*. 1999. 25. 34-43 [in English].
10. Marcelo C., Yot C., Mayor C. University Teaching with Digital Technologies. *Comunicar*. 2015. 23(45), 117-124. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-12> [in English].
11. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [Basics of the Basic Education Curriculum 2014]. Retrived September, 25 2023 from <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/sisallot/466340?valittu=428782> [in Finnish].
12. Pokka, A. (Vyshchyy klas. Shkil'ne upravlinnya po-fins'ki [Top Class. Finnish School Leadership and Management]. Kharkiv: Ranok. 2017. 160 p. [in Ukrainian].
13. Reference Framework of Competences for Democratic Culture (2018). Retrieved September, 25 2023, from <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> [in English].
14. Sahlberg, P. Fins'ki uroky 2.0: Choho mozhe navchytysya svit iz navchal'nymy rivnyamy u Finlyandiyi [Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?]. Kharkiv: Ranok. 2017. 240 p. [in Ukrainian].
15. Ukrayins'ka literatura. 5-11 klasy: navchal'ni prohramy, metodychni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu v 2018-2019 navchal'nomu rotsi [Ukrainian literature. 5-11 grades: curricula, guidelines for organizing the educational process in the 2018-2019 school year]. Kharkiv: Ranok. 2018 [in Ukrainian].
16. World Internet Users and 2019 Population Stats (2019). Retrived September, 25 2023 from <https://www.internetworldstats.com/stats.htm> [in English].
17. Zarubizhna literatura. 5-11 klasy: navchal'ni prohramy, metodychni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi navchal'no-vykhovnoho protsesu v 2018-2019 navchal'nomu rotsi [World literature. 5-11 grades: curricula, guidelines for organizing the educational process in the 2018-2019 school year]. Kharkiv: Ranok. 2018 [in Ukrainian].

**DIRECȚII DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE LA NIVELUL ORGANULUI
LOCAL DE SPECIALITATE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

**DIRECTIONS OF QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION AT A LOCAL LEVEL OF
SPECIALIZED INSTITUTION IN THE EDUCATIONAL FIELD**

POPA Violeta, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0003-4348-4925

vpvioletapopa13@gmail.com

CZU: 37.01(478)

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p123-136

Abstract. In this article is addressed the issue of quality assurance in education at the local level from the perspective of the functions and attributions of the local specialized body in the educational field, resized in terms of quality assurance. The epistemological basis of the concept of quality in education is analyzed and exemplified, concisely specifying the researchers' position vis-à-vis the issue of quality assurance in education.

Keywords: quality in education, quality assurance, quality assurance directions.

Introducere

Calitatea în educație reprezintă primordial un factor obligatoriu pentru optimizarea încadrării profesionale, a unității sociale și a concurenței pe piața economică, respectiv, problematica *asigurării calității în educație* rămâne actuală, fiind prezentă în lucrările cercetătorilor în context național, cât și internațional. Interesul pentru asigurarea calității educației *la nivel local* se legitimizează prin incertitudinea aspectelor teoretice și metodologice privind asigurarea calității în învățământul general la nivel local, prin caracterul nedeterminat al sistemului de principii ale managementului calității la nivel local, asigurat de către Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLDSÎ), dar și prin lipsa elucidării unui mecanism concret de management al calității la nivel local. Analizând documentele de politici educaționale cum ar fi: STRATEGIA de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 "EDUCAȚIA 2030" [22], Codul Educației al R. Moldova [23], Strategiei Naționale de Dezvoltare "MOLDOVA 2030" [23], Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova [6] etc., sesizăm aspirația sistemul educațional național de a valorifica potențialul organului local de specialitate în

domeniul învățământului în vederea asigurării calității în educație la nivel local, fapt care ar afecta pozitiv procesul de implementare a politicii educaționale a statului la nivel local, determinând performanțe ale sistemului educațional raional/ municipal. Apare exigența reconceptualizării misiunii și structurii organizaționale, inclusiv reconceptualizarea și reactualizarea atribuțiilor pe verticală: Ministerul Educației și Cercetării – organul local de specialitate în domeniul învățământului și pe orizontală: specialist – specialist, dar și a actualizării politicilor de personal și a sistemului de competențe și atribuții ale organelor locale de specialitate în domeniul învățământului. Menționăm importanța elaborării și implementării mecanismului de recrutare, motivare și avansare în carieră a specialiștilor din organele locale de specialitate în domeniul învățământului și formarea lor continuă, ca premisă majoră în asigurarea calității la nivel local, deoarece cei care au misiunea de sprijin și de consiliere, inclusiv cu scopul de asigurare a calității în educație la nivel local, trebuie să dovedească că ei singuri au competențele necesare. Un argument major în favoarea asigurării calității educației la nivel local este competitivitatea, mai ales în condițiile în care este format un sistem concurențial pe piața serviciilor educaționale. Prezența unei piețe educaționale aduce cu sine o competiție complexă între instituțiile de învățământ din teritoriul administrat pentru a obține performanțe cât mai înalte. Neadaptarea la cerințele pieței educaționale induce la eliminarea instituțiilor neperformante. Or, una din direcțiile prioritare de activitate ale unei entități din sistemul educațional competentă și competitivă, ce activează într-un sistem concurențial al serviciilor educaționale, constituie managementul calității, iar punctul de plecare în managementul calității îl reprezintă proiectarea și implementarea unui Sistem de Management al Calității (SMC) cât mai eficient pentru a realiza servicii educaționale la un înalt standard de calitate, având la bază o politică și o strategie a calității clar definită.

Subiectul asigurării calității în educație este reliefat în obiectivele de dezvoltare durabilă a Strategiei Naționale de Dezvoltare "MOLDOVA 2030" [23] potrivit căreia „instituțiile din sistemul de educație reprezintă factorul determinant în *asigurarea calității* și funcționalității acestui sistem,, [23]. Relevanța asigurării calității în educație la nivelul organului local de specialitate în domeniul învățământului vine și în concordanță cu domeniile nou-apărute, cu noile educații, care sunt orientate să răspundă problemelor și să corespundă valorilor societății actuale ca context de manifestare a noilor educații. Reimpulsionează interesul sistemului educațional pentru calitatea rezultatelor și satisfacerea cerințelor beneficiarilor serviciilor educaționale, unul

din principiile fundamentale ale educației fiind principiul calității în educație stipulat în art. 7 al Codului Educației R. Moldova [6], astfel considerăm că, pentru integrarea cu succes a educabilului modern în societatea în continuă schimbare, calitatea în educație este indispensabilă.

Aspecte privind asigurarea calității serviciilor educaționale sunt abordate în lucrările cercetătorilor: Juran J. M., care definește managementul calității în termenii "trilogiei calității, care cuprinde trei procese principale de management - planificarea calității, trecerea sub control al calității și îmbunătățirea calității"[12]; Sorin Cristea elucidează procesele complexe ale managementului calității educației drept "o triadă funcțională"[8]; Tyler R., D'Hainaut L., Wheeler D. K. demonstrează dimensiunea curriculară a calității învățământului, ce implică planificarea/elaborarea și evaluarea curriculumului; Lisievici P. ne familiarizează cu teoria, practica și concluziile legate de calitatea învățământului în lumea contemporană, dezvoltarea concepției și strategiei evaluării și dezvoltării calității învățământului[13]; Marga A. abordează asigurarea calității în educație ca condiție obligatorie pentru coeziunea socială[14]; Rădulescu E. abordează dimensiunea școală-comunitate a managementului calității, prezentând punctul de vedere asupra unor aspecte semnificative ale parteneriatului dintre școală și comunitate din perspectiva managementului centrat pe calitate și fundamentează decizii orientate către asigurarea unui învățământ de calitate cu aprofundarea cercetărilor centrate pe parteneriatul educațional [20]; Panaitie Nica fundamentează elementele componente ale managementului calității ale instituției de învățământ[16]; Neașcu I. conturează profilul calitativ al managerului școlar și al resurselor umane – repere orientative, valori psihologice, instrumente [15]; Iosifescu Ș argumentează dependența directă între calitatea educației și valorile societății în care funcționează sistemul respectiv de educație, astfel dependența de scopurile și criteriile politicii educaționale [11] etc. În R. Moldova problematica asigurării calității educației este reliefată în lucrările cercetătorilor: Patrașcu D. delimitează reperele teoretice și metodologice ale culturii manageriale din perspectiva managementului calității [18]; Andrițchi V. *stabilește metodologia managementului resurselor umane* ca condiție pentru asigurarea calității [1]; Callo T. fundamentează calitatea cadrului didactic ca indice al calității educației [3]; Cara A. fundamentează teoria și metodologia asigurării calității educației la nivelul unității școlare[4]; Popa V. reflectă problema asigurării calității în unitățile educaționale preuniversitare expunându-și punctul de vedere asupra principiilor, deficiențelor de dezvoltare, procesului de dezvoltare și crearea condițiilor pentru dezvoltarea instituțiilor de învățământ general [19]; Baciuc S.

fundamentează modelul teoretico-praxiologic al managementului calității în învățământul superior[2]; Chicu V. analizează standardele, indicatorii și descriptorii ca parte a instrumentelor de măsurare a calității [5]; Gremalschi A. se preocupă de analiza impactului reformelor în educație în vederea asigurării calității, analiză ce constă în identificarea cauzelor întârzierilor care se mai întâlnesc în modernizarea învățământului general și elaborarea de recomandări ce ar contribui la accelerarea reformelor în educație [9]; Cojocari V. Gh. stabilește cadrul teoretic al managementului calității în *educație*, adaptează modelul multinivelar al calității învățământului, adaptează etapele creării sistemului calității în învățământ și modelul sistemului calității a unității de învățământ și argumentează importanța realizării sistemului de asigurare a calității în educație de către un management bazat pe competențe, precizând necesitatea pregătirii specifice profesionale în management educațional a cadrelor de conducere din învățământ la toate nivelurile [7], etc.

V. Guțu delimitează conceptul *Asigurării calității în educație*, ca fiind „stimularea încrederii elevilor și a celorlalți parteneri ai instituției de învățământ privind capacitatea și disponibilitatea instituției de a le satisface cerințele și așteptările, precum și confirmarea capacității instituției de a demonstra compatibilitatea Sistemului de Management al Calității intern cu standardele sau modelele acceptate”[10, p. 5]. Calitatea serviciilor educaționale poate fi obținută printr-un sistem de măsuri, definit prin conceptul de *management al calității* în educație. În opinia lui Olaru M. *managementul calității* este definit ca „ansamblu de activități având ca scop realizarea unor obiective, prin utilizarea optimă a resurselor; ansamblul cuprinde activități de planificare, coordonare, organizare, control și asigurare a calității” [17]. După V. Guțu, *managementul calității* este „ansamblul activităților funcției generale de management, care determină politica în domeniul calității, obiectivele și responsabilitățile și care se implementează în cadrul sistemului calității, având ca scop principal orientarea instituției spre performanță pe toate dimensiunile activității acesteia. El se constituie și funcționează ca sistem de organizare internă (sistemul de management al calității – SMC), corelat cu un sistem extern de asigurare a calității” [10, p. 5]. Și V. Andrițchi subliniază că “Punctul de plecare în managementul calității îl reprezintă proiectarea și implementarea unui Sistem de Management al Calității (SMC) cât mai eficient pentru a realiza servicii educaționale la un înalt standard de calitate, având la bază o politică și o strategie a calității clar definită” [1, p. 1]. De problema asigurării calității educației *la nivel local* se ocupă V. Guțu, V. Andrițchi, V. Popa. Cercetătorul V. Guțu evidențiază funcțiile

sistemului de management al calității educației la nivel local pe două dimensiuni: internă și externă, schițează structura organizatorică a sistemului local de management al calității, în care este evidentă corelaționarea între procesele asigurării calității la nivel local și structurile organizatorice ale sistemului local de management al calității în educație. Cercetătorul menționat dezvoltă noțiunea de management al calității la nivel local indicând metodele și procedurile specifice de implementare ale sistemului de management al calității în educație la nivel local, inclusiv criteriile, standardele de referință, indicatorii de performanță [10, p. 10]. Ne permitem să concluzionăm că, funcționalitatea sistemului de asigurare a calității la nivel local, este posibilă prin atingerea indicatorilor de asigurare a funcționalității managementului strategic operaționalizat prin structurile administrative și manageriale, în raport cu criteriile și standardele de referință, și de creare a condițiilor de funcționare și dezvoltare continuă a sistemului de asigurare a calității.

Metode și materiale utilizate

Pentru a profila direcțiile strategice de asigurare a calității la nivel local, a fost studiată literatura de specialitate privind orientările prioritare de organizare, funcționare și dezvoltare a învățământului, inclusiv la nivel regional și instituțional; au fost analizate, în baza documentelor de politici educaționale, misiunea, funcțiile, atribuțiile organului local de specialitate în domeniul învățământului, din perspectiva identificării direcțiilor prioritare și dezvoltării procedurilor de asigurare a calității la nivel local.

Rezultate obținute și discuții

Organul Local de Specialitate în Domeniul Învățământului (OLSDÎ), este organul care are misiunea de a asigura calitatea în învățământul general la nivel local, conform prevederilor Codului educației (art.18, pct.7), respectiv, OLSDÎ este gestionarul direct al asigurării și evaluării calității procesului educațional în instituțiile de învățământ general din teritoriul administrat. Dar, documentându-ne din sursele științifice de specialitate, remarcăm că, actualmente, în Republica Moldova nu există un model managerial de asigurare a calității educației la nivel local, astfel, reieșind din funcțiile de bază și atribuțiile organului local de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ), reiterate în „REGULAMENT-CADRU de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului, [21], în scopul eficientizării demersului managerial și în vederea asigurării calității în educație la nivel local, am identificat direcțiile de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ.



Figura 1. Direcții de asigurare a calității la nivelul OLSDÎ

Considerăm esențiale direcțiile sus-indicate, luând la bază oportunitatea implementării unui concept al managementului educațional din perspectiva democratică, participativă, axat pe principiile integrării europene și asigurării managementului calității ISO 08001 și indicatori de progres propuși de Modelul European de Excelență (EFQM).

1. Asigurarea calității cadrului normativ include în sine angajamentul organului local de specialitate că *nivelul de implementare a politicilor educaționale de stat* în cadrul organizației, dar și în instituțiile din teritoriul administrat, este adecvat, astfel, organul local de specialitate în domeniul învățământului asigură promovarea la nivel de raion a politicii educaționale a statului, prevederilor Codului Educației, a directivelor Parlamentului, Guvernului, Ministerului Educației și Cercetării, asigură implementarea planului cadru, curricula, reperelor metodologice, dar și a politicilor educaționale locale etc., pentru a asigura nu doar calitatea, dar și coerența proceselor sistemului educațional. Totodată organului local de specialitate în domeniul învățământului îi revine obligația de a elabora *corect documente normative organizaționale* proprii, actualizate și dezvoltate continuu, urmărind permanent utilitatea și relevanța lor. În acest sens OLSDÎ elaborează un cadru normativ specific pentru sistemul de învățământ local, dar care nu vine în contradicție cu legislația națională pe domeniu. Astfel va fi asigurată corectitudinea redactării și funcționalitatea Regulamentului intern de activitate al OLSDÎ, a documentelor manageriale de

planificare, evidență și control, a organigramei cu toate structurile delimitate conform constrângerilor și potențialului, cu delimitarea concretă a rolurilor și atribuțiilor fiecărei structuri organizaționale.

2. Asigurarea calității managementului strategic impulsionează organul local de specialitate să asigure *relevanța și consistența internă și externă a strategiei de dezvoltare a sectorului educațional la nivel de raion*, fundamentată pe strategia națională, cu contribuție la realizarea politicilor educaționale naționale pentru învățământ la nivel local, valorificând eficient contextul demografic, cultural, tehnologic, natural, economic, politic, dar și să asigure *fezabilitatea finalităților macrostructurale*: misiune corespunzătoare cerințelor Regulamentului de funcționare și direcțiilor strategice ale învățământului la nivel local, viziune realistă, strategică, operaționalizată în planuri de acțiuni, finalități ce valorifică rațional resursele, obiective strategice și valori ce sunt percepute corect de toți actorii educaționali implicați și cei interesați, management care monitorizează eficacitatea respectării direcției strategice. În același timp, considerăm importante strategic *coerența și raționalitatea planificării operaționale*, care pune în aplicare strategia locală de dezvoltare a sectorului educațional, cu condiționarea respectării etapelor esențiale: stabilirea obiectivelor, precizarea activităților specifice, identificarea și alocarea resurselor, estimarea costurilor și conturarea indicatorilor de realizare, dar și a coerenței și relevanței obiectivelor operaționale cu finalitățile strategice majore, analizate în termenii raportului cost-rezultate, precum și a modalității de evaluare a rezultatelor. Găsim indispensabil și *caracterul incluziv al strategiei*, care determină, în conformitate cu actele legislative în vigoare, crearea condițiilor de dezvoltare a educației incluzive la nivel local.

3. Asigurarea calității managementului curricular determină organul local de specialitate să creeze condiții optime de aplicare a managementului curriculumului școlar în contextul învățământului formal și nonformal, urmărind transferul eficient al politicilor curriculare ale Ministerului Educației și Cercetării în practica educațională la nivel local, cu îmbunătățirea continuă a procesului de implementare a curriculumului școlar, a procesului de dezvoltare continuă a competențelor cadrelor didactice pentru implementarea curriculumului școlar, a promovării experienței inovatoare în contextul implementării curriculumului școlar. În acest sens, sunt definite și promovate criteriile de elaborare calitativă a produselor curriculare în bază de competențe, se coordonează dotarea cu echipament necesar pentru implementarea curriculumului la clasă, iar cadrele didactice sunt îndrumate și stimulate permanent pentru a

implementa și dezvolta curriculumul școlar. Concomitent, organul local de specialitate în domeniul învățământului are sarcina să susțină **caracterul planificat al implementării curriculumului școlar la nivel local** după un plan de acțiuni cu obiective, acțiuni prestabilite, resurse, criterii și indicatori de evaluare, cu mare atenție la **consistența procesului de monitorizare a implementării curriculumului școlar**.

4. Monitorizarea calității managementului instituției de învățământ înglobează asigurarea calității managementului pe toate direcțiile de asigurare a calității de către organul local de specialitate în domeniul învățământului, la nivelul instituțiilor de învățământ din teritoriul administrat. Astfel, *găsim esențiale următoarele componente* ale procesului de monitorizare a calității managementului instituției de învățământ:

- **caracterul continuu al monitorizării procesului de planificare a activității instituției de învățământ**, asigurat prin corectitudinea elaborării documentelor normative organizaționale, prin relevanța și consistența internă și externă a strategiei de dezvoltare a instituției, prin contribuția la deducerea finalităților organizaționale macrostructurale, prin consultanță în asigurarea coerenței și raționalității planificării operaționale;

- **consistența monitorizării calității implementării curriculumului școlar**, obținută prin coordonarea planificării corecte a implementării curriculumului școlar, prin coerența procesului de monitorizare a implementării curriculumului școlar, prin coordonarea elaborării relevante a ofertei educaționale opționale;

- **coerența monitorizării calității procesului de învățământ**, realizată prin coordonarea organizării procesului de învățământ conform curriculumului școlar, prin asigurarea permanentă a calității organizării procesului educațional și monitorizarea calității evaluării rezultatelor școlare;

- **relevanța monitorizării calității managementului resurselor umane**, concretizată în acțiuni de verificare a corectitudinii planificării resurselor umane și funcționalitate a strategiei de recrutare și selectare a resurselor umane, în consilierea pentru procesul de socializare, integrare și motivare a cadrelor didactice, în evaluarea periodică a satisfacției profesionale a cadrelor didactice din instituții și a părinților, în verificarea validității procesului de evaluare a resurselor umane și a relevanței procesului de formare continuă a resurselor umane;

- *caracterul adecvat al monitorizării calității managementului resurselor*, unde se evaluează fiabilitatea resurselor materiale, soliditatea resurselor informaționale, modul de gestionare al resurselor financiare;

- *monitorizarea calității managementului parteneriatelor*, marcată de evaluarea funcționalității și eficacității parteneriatelor precum și analiza relevanței relațiilor de parteneriat;

- *monitorizarea Leadership-ului*, o componentă considerabilă, materializată prin evaluarea calității Leadership-ului la nivel instituțional, în special capacitatea personalului de a fi receptiv la idei și soluții noi, de a accepta, a produce și a promova continuu inovațiile în instituție, de a demonstra sprijin și implicare activă în realizarea obiectivelor strategice ale instituției, iar la nivelul cadrelor de conducere - priceperea de a superviza eficace respectarea direcției strategice a instituției, calitatea procesului de învățământ și propria performanță managerială, luând deciziile transparent, în bază de date solide, cu implicarea în acest proces a tuturor factorilor educaționali, în interdependență cu promovarea unui climat socio-afectiv deschis, prietenos, relațional, dezvoltativ, cu promovarea consecventă a principiului interculturalității și a egalității șanselor, într-un stil de conducere propriu, autentic, deschis și situațional, prin comunicare eficientă;

- *monitorizarea funcționalității Sistemului Instituțional de Management al Calității (SIMC)*, susținută de consultanța oferită instituțiilor de învățământ pentru funcționalitatea Sistemului Instituțional de Management al Calității;

5. Asigurarea calității managementului evaluării și consilierii metodologice este o direcție de asigurare a calității pe cât de importantă, atât și de sensibilă în condiția exigenței de redimensionare a conceptului de evaluare la nivel instituțional de către organul local de specialitate în domeniul învățământului. Deaceia, asigurarea calității educației pe direcția respectivă implică obligatoriu un *caracter planificat*, îmbunătățit continuu, cu programe manageriale ale specialiștilor OLSDÎ, grafice de evaluare și consiliere, documente referitoare la activitatea de evaluare și consiliere la nivel de raion elaborate conform rigorilor, după o metodologie de evaluare, criterii prestabilite și cu instrumente specifice cum ar fi fișele de evaluare ale cadrelor manageriale, planului de dezvoltare al instituției, planului managerial anual, activității extrașcolare, cadrului didactic, de observare și feedback asupra lecției, elaborate în bază de criterii, indicatori, descriptori. Totodată amintim ca fiind semnificative *consistența și relevanța procesului de evaluare și consiliere metodologică*, proces care respectă metodologia

de evaluare și consiliere metodologică la nivel local, proces menit să monitorizeze permanent activitatea personalului didactic și a altor categorii de personal din instituțiile subordonate referitor la îndeplinirea competențelor ce le revin, oferind consiliere factorilor ce nu ating finalitățile și propunând sugestii de îmbunătățire a calității procesului educațional în cazul constatării unor dificultăți.

6. Asigurarea calității managementului resurselor umane condiționează organul local de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ) să ia în calcul mai multe aspecte, începând cu *corectitudinea planificării resurselor umane*, corespunzător necesităților instituțiilor de învățământ. În acest scop, OLSDÎ elaborează politici de personal proprii pe care le îmbunătățește continuu și le promovează consecvent la nivel de raion, duce cu precizie evidența resurselor umane din teritoriul administrat, monitorizează desfășurarea concursurilor pentru ocuparea posturilor vacante, asigură aplicarea corectă a legislației în vigoare privind normele de muncă și salarizare a personalului din instituțiile subordonate. Nu am putea discuta despre calitatea managementului resurselor umane fără a sublinia ponderea care o are *funcționalitatea strategiei de recrutare și selecție a resurselor umane* în acest proces. Pe această cale OLSDÎ deține și aplică metode și instrumente proprii pentru selectarea personalului și conlucrează cu autoritățile publice locale, acordându-le suportul necesar în vederea recrutării resurselor umane după principiul competitivității și meritocrației. În aceeași ordine de idei vorbim și despre *consistența procesului de motivare a cadrelor didactice*, proces care implică implementarea sistemului de motivare a personalului ca urmare a unei politici și al unui plan de promovare la nivel de raion al cadrelor didactice și manageriale cu performanțe în activitate, implică măsuri pentru cunoașterea și respectarea de către personalul didactic și managerial a normelor de protecție a muncii și prevenire a accidentelor, precum și de ocrotire a vieții și sănătății copiilor, dar și investițiile în crearea unui mediu de activitate stimulat. Notăm fundamental și aspectul *relevanței procesului de socializare și integrare a cadrelor didactice*, mai ales a tinerilor specialiști în contextul crizei de cadre didactice în sistem. Aspectul *calitatea atestării și avansării în cariera didactică a cadrelor didactice la nivel de raion* oglindește caracterul planificat, monitorizat și îmbunătățit continuu al procesului de atestare, consilierea cadrelor didactice în contextul avansării în cariera didactică și condițiile de motivare a cadrelor didactice în obținerea gradelor didactice, în primul rând, a celor de categorie superioară și unu. Nu putem neglija, în procesul de asigurare a calității managementului resurselor umane, plusvaloarea *calității formării continue a cadrelor didactice*

la nivel de raion, fundamentată pe strategia, planul anual și programele de formare continuă a cadrelor didactice la nivel local. Pentru realizarea acestui deziderat se realizează screening-ul nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice din raion, se organizează activități de formare continuă, relevante necesităților profesionale individuale echilibrate cu cele organizaționale, frecvent în formatul seminarelor raionale pe probleme de interes major pentru cadrele didactice și manageriale, valorificând plenar experiența avansată. Consolidarea sistemului de formare continuă a personalului didactic și managerial, în vederea dezvoltării resurselor interne, a potențialului intelectual și creativ și asigurarea cadrului autentic pentru obținerea de performanțe profesionale, nu poate să funcționeze fără stimularea activității de cercetare științifică a cadrelor didactice, fără Școala Tânărului Specialist, fără ghiduri, repere metodologice cu privire la asigurarea calității procesului educațional în cadrul disciplinelor școlare, fără condiții de motivare a cadrelor didactice pentru producerea și implementarea inovațiilor educaționale. Asigurarea calității formării continue a cadrelor didactice la nivel de raion poate fi considerată realizată odată cu evaluarea impactului și valorificarea rezultatelor și efectelor formării continue la nivel local.

7. Asigurarea calității managementului resurselor tangibile presupune dezvoltarea managementului resurselor tangibile din perspectiva specificului potențialului și al necesităților locale. Dezvoltarea și *monitorizarea fiabilității resurselor materiale* ca condiție de asigurare a calității învățământului la nivel local vine să contribuie efectiv la crearea condițiilor optime pentru realizarea procesului educațional într-un mediu dezvoltativ pentru personalul didactic și pentru elevi, dar și pretinde coordonarea gestionării resurselor ce sprijină procesul de învățare, activități de evaluare a funcționalității bazei didactico-materiale a instituțiilor educaționale conform unor cerințe clar definite, studii privind necesitatea redimensionării infrastructurii școlare. *Monitorizarea și controlul solidității resurselor informaționale* la nivel local, susține existența unui sistem informatic care facilitează colectarea, prelucrarea și analiza datelor și informațiilor relevante despre toate componentele procesului de învățământ la nivel raional, informațiile fiind analizate în scopul planificării, dezvoltării și implementării strategiilor de optimizare a calității învățământului la nivel local. Desigur, acest sistem este viabil dacă are un caracter continuu, dacă este accesibil factorilor interesați interni și externi, informațiile și sistemele de înregistrări sunt exacte, actualizate și păstrate în condiții de siguranță și confidențialitate și există o conexiune comunicațională eficace instituție-OLSDÎ. Considerăm marcant aspectul *gestionării responsabile a resurselor financiare* prin care prioritățile privind

cheltuielile și utilizarea resurselor financiare sunt în mod evident în corespundere cu eficacitatea procesului de învățământ, iar interesele financiare ale tuturor factorilor interesați sunt echilibrate și satisfăcute cu eficacitate, reprezentanții tuturor instituțiilor de învățământ fiind implicați într-un grad corespunzător în procesul de consultare privind prioritățile în utilizarea resurselor financiare.

8. În asigurarea calității managementului parteneriatelor evidențiem semnificația *relevanței relațiilor de parteneriat*, conturate în alianțe funcționale de parteneriat strategic cu alte OLSDÎ, cu APL, precum și cu organizațiile nonguvernamentale, în vederea realizării unor proiecte educaționale de maxim interes pentru elevi, comunitate, solidificate prin analiza, menținerea și dezvoltarea în mod constant a parteneriatelor și colaborărilor eficiente cu factori interesați externi, dar și importanța **funcționalității și eficacității parteneriatelor** prin implementarea continuă a proiectelor interinstituționale și participarea organului local de specialitate în domeniul învățământului la proiecte educaționale la nivel național și internațional, având un impact nuanțat asupra progresului învățământului la nivel local.

9. Managementul calității reprezintă o direcție fundamentală pentru asigurarea calității în educație la nivel local, care consolidează și susține cadrul de referință al asigurării și îmbunătățirii continue a calității la nivel de sistem educațional local prin acțiuni de evaluare a contextului existent, proiectare, implementare și monitorizare a acestui proces. *Funcționalitatea Sistemului Raional de Management al Calității* depinde de mai mulți factori: potențialul organului local de specialitate în domeniul învățământului de a dezvolta, implementa și îmbunătăți continuu sistemul de management al calității la nivel local; implicarea tuturor actorilor educaționali din raion în asigurarea calității educației; frecvența procesului de evaluare și autoevaluare, care pretinde a fi realizat sistematic, anual; disponibilitatea unui mecanism de colectare regulată a feedback-ului din partea beneficiarilor direcți și indirecti; capacitatea de analiză a performanțelor pe baza indicatorilor de performanță, a obiectivelor stabilite și a aspirațiilor actuale, considerată în mod constructiv și obiectiv; politica privind evaluarea externă și autoevaluarea instituțiilor de învățământ este distinctă și este comunicată tuturor factorilor interesați, fiind înțeleasă de către aceștia. Evaluarea și autoevaluarea au drept scop identificarea priorităților și trasarea de noi obiective ambițioase ce au ca finalitate îmbunătățirea calității educației la nivel local.

Direcțiile de asigurare a calității în educație la nivel local amintite au menirea să asigure nu numai calitatea, dar chiar și coerența sistemului de învățământ și îmbunătățirea continuă a calității la nivelul OLSDÎ.

Concluzie

Putem susține cu convingere că organul local de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ) este un pilon intermediar fundamental și o resursă de valoare în procesul de asigurare a calității în educație, or în lipsa unui nivel mediator de coordonare, nu poate exista o monitorizare reală a modului în care sunt implementate politicile educaționale ale statului la nivel local și instituțional și nu poate fi asigurat un *management eficient al calității*. Asigurarea calității educației la nivelul OLSDÎ este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de valorificare și dezvoltare a capacității organizaționale de elaborare, planificare, implementare, monitorizare, în vederea îndeplinirii atribuțiilor funcționale, redimensionate în direcții de asigurare a calității la nivel local. Doar în condiții de calitate garantată a sistemului școlar se formează încrederea beneficiarilor că organizația prestatoare de servicii educaționale răspunde exigențelor lor. Respectiv, extensiunea ofertei de servicii educaționale și a eficienței acestora, în condiții de competitivitate și calitate asigurată, rămâne a fi o prioritate pentru sistemul educațional la nivel local.

BIBLIOGRAFIE

1. ANDRIȚCHI, Viorica. Managementul calității în domeniul resurselor umane: oportunități și perspective. Chișinău, 2010 [citat 11.07.2023].
2. BACIU, Sergiu. Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior. Chișinău: ASEM, 2014. ISBN 978-9975-75-690-7.
3. CALLO, Tatiana. Calitatea cadrului didactic ca intensiune. În: Didactica Pro, 2008, nr. 4-5, (50-51), p. 38-41.
4. CARA, Angela. Strategii la nivelul unității școlare pentru asigurarea calității educației în învățământul din Republica Moldova. În Univers Pedagogic, 2006, nr. 1, p.24-28.
5. CHICU, Valentina, LÎSENCO Serghei. Managementul calității versus calitatea managementului. Chișinău: Centrul Educațional "Pro Didactica", 2020. ISBN 978- 9975-3013-3-6.
6. **Codul Educației al Republicii Moldova** Nr. 152 din 17-07-2014.
7. COJOCARU, Vasile. Gh. Calitatea în educație. Managementul calității. Chișinău, Tipografia Centrală, 2007. ISBN 978-9975-78-524-2.
8. CRISTEA, Sorin. Managementul organizației școlare. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
9. GREMALSCHI, Anatol. Extinderea accesului la o educație de calitate: obiective ambițioase, dar greu de atins. Studiu de politici educaționale Chișinău: S. n., 2016 (Tipogr. «Lexon-Prim»). – 60 p. ISBN 978-9975-4072-6-7.
10. GUȚU, Vladimir. Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local. Ch.: USM, 2012. ISBN 978-9975-71-319-1 [citat 11.05.2023]. Disponibil la: file:///C:/Users/Vladlen/Downloads/Manag+C%20(1).pdf.
11. IOSIFESCU, Șerban. Calitatea educației: concept, principii, metodologii. București, Educația 2000+, 2008.
12. JURAN, Joseph M. Planificarea calității. București, Editura Teora, 2000.
13. LISIEVICI, Petru. Calitatea învățământului. Cadru conceptual, evaluare și dezvoltare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, 160 p.
14. MARGA, Andrei. Calitatea educației și coeziunea socială//Învățământul primar, nr. 2-3, 2000, p. 6-8.
15. NEAȘCU, Ioan. Managementul resurselor umane și al calității totale în învățământ. Note de curs. Universitatea din București. București f.e., 2004.
16. NICA, Panaitie. Managementul calității și ierarhizarea universităților românești. Colecția: Programul PHARE UNIVERSITAS 2000, Editura Paideia.

17. OLARU, Marieta. Managementul calității, ediția a II-a, revizuită și adăugată. București: Editura Economică, 2000.
18. PATRAȘCU, Dumitru, CRUDU, Valentin. Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare. Chișinău: Gunivas, 2007. ISBN 978-9975-908-66-5.
19. POPA, Vitalie. Dezvoltarea unității educaționale. Un model funcțional de asigurare a calității, Editura Arc, Chișinău, 2006. – 80 p.
20. RĂDULESCU, Eleonora. Managementul și cultura calității la nivelul unității școlare. București, 2005. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul "Management educațional" [citat 03.08.2023]. <https://scoalavlaicuvoda.ro/wp-content/uploads/2018/05/Managementul-si-cultura-calitatii-la-nivelul-unitatii-scolare-ISE.pdf>
21. **REGULAMENT-CADRU de organizare și funcționare a organului local de specialitate în domeniul învățământului.** [citat 20.08.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=66872&lang=ro.
22. Strategia de dezvoltarea a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030”. [citat 02.08.2023]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/elaborarea-strategiei-de-dezvoltarea-educatiei-pentru-anii-2021-2030-educatia-2030.pdf>.]
23. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030”. [citat 02.08.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept_viziunea_snd_2030.pdf.

COMPETENȚELE DE LITERAȚIE VERSUS ATITUDINI INTERPRETATIVE

LITERACY SKILLS VERSUS INTERPRETATIVE ATTITUDES

OBOROCEANU Viorica, dr., lector universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, din Chișinău

ORCID: 0000-0003-2591-0927

oboroceanu.viorica@upsc.md

CZU: 37.016:81'24+808.5

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p136-146

Abstract: Literacy skills are beneficial in developing the capacities of reflection and expression, critical thinking and empathy, ensuring integration and participation in society in the components of life. The reader's relationship with the literary text is an original source of information by relating their own ideas and values to those transmitted by the text, at the same time giving them a complex range of emotions and feelings by encountering life situations that illustrate different types of human behavior. The presence of interpretive attitudes confirms a person's ability to read a text with understanding, to interpret the text through the prism of the connections between the text and what he knew before reading it, to form and express an opinion about the text, to use the information or the ideas extracted from the text.

Cuvinte-cheie: interpretive attitudes, literacy competence, literary text, reception, interpretation.

Apariția tehnologiei informației a generat modificări profunde atât în economie, cât și în societate. Esența schimbării din învățământul preuniversitar stă în faptul că există continua

tendință de a se muta accentul de la transmiterea de informații către formarea de competențe. Scriitorul și futurologul american Alvin Toffler a anticipat dezvoltarea clonării, popularitatea și influența calculatoarelor personale, inventarea internetului, a televiziunii prin cablu și a telecomunicațiilor, menționând că *analfabeții secolului XXI nu vor fi cei care nu știu să citească și să scrie, ci aceia care nu pot să învețe, să se dezvețe și să învețe din nou*. A susținut că știința și tehnologia se vor dezvolta într-un ritm atât de rapid, încât cei mai mulți oameni nu vor putea să “digere” acest aflux de informații și vor fi tentați să se “deconecteze” de la acest ritm de viață mult prea trepidant [5].

Formarea competenței de a învăța să înveți, una dintre competențele-cheie stabilite la nivelul Uniunii Europene, devine țintă pentru fiecare nivel de școlarizare, măsurabilă la finalul școlarizării obligatorii. Prin lectură: *modelăm caractere și transmitem valori; dezvoltăm competențe civice și gândirea critică; punem bazele mentalității și a tiparelor de gândire; dezvoltăm imaginația, puterea de creație și abilitatea de reprezentare mentală; formăm atitudinea față de învățare; dezvoltăm abilitățile de (auto)reflecție; stimulăm memoria, concentrarea și atenția*. În acest context, C. Parfene, susține că „literatura română aduce o contribuție substanțială la educarea multilaterală a școlărilor”, consistența acestei contribuții fiind dată de faptul că, „prin intermediul diferitelor modele de artă literară, această disciplină sensibilizează inimile și, implicit, conștiințele elevilor, strecurându-le cunoștințe, idei, sentimente, atitudini” [4], iar cercetătoarea A. Pamfil consideră că „literatura ar trebui să fie un spațiu de inițiere în lectură și în cultură, un spațiu ce tematizează succesiv sau simultan lectura textului [3].

Pentru ca elevii să fie echipați cu abilități și competențe care să-i ajute în învățarea pe tot parcursul vieții, în școală se pot oferi modele de strategii, iar strategiile de literație fac parte din categoria strategiilor care sprijină învățarea pe tot parcursul vieții, devenind unealtă intelectuală indispensabilă în adaptarea la cerințele societății, astfel, formarea atitudinilor interpretative prin texte literare poate deveni reconcilierea omului modern, deoarece, atitudinile interpretative sunt:

- *construcții complexe de reacții afective din partea subiectului educației literar-artistice față de opera literară, ca raport al comprehensiunii textului;*
- *reflectări desprinse prin experiența lectorală/ interes/motivație/ gust estetic/ pe judecățile de valoare ale subiectului;*
- *distorsiuni ale auto-consistenței ca rezultat al literației /al elevului cult de literatură;*

- *încurajări de depășire a timidității și a fricii prin atașarea/respingerea unor idei preluate ca model de la personajul literar;*
- *veriga de legătură între starea psihologică internă dominantă a elevului și mulțimea situațiilor la care se raportează în contextul vieții sale socio-culturale;*
- *un proces de reflecție asupra înțeleșurilor prin examinarea dovezilor, a raționamentului oferit și judecând faptele, generează gândirea critică, atenția, creativitatea. [2].*

Putem cristaliza că, lectura este un act de mare complexitate care presupune nu numai prezența unui cititor/lector și a unui text, ci și interacțiunea acestora. Construcția secretă a libertății interioare se conturează prin formarea atitudinii către lectură. Mai mult decât atât, lectura este influențată de contextul în care are loc, vaforizează devenirea umană, iar limbajul sporește formarea atitudinilor personalității. Pătrunzând în diversitatea textelor literare, elevii vor parcurge căi specifice ale cunoașterii, de la concret la abstract, de la intuiție la reprezentare și fantezie, ajungând în posesia unor multiple instrumente utile satisfacerii dorinței lor de a descoperi realitatea înconjurătoare [1]. Astfel se cultivă interesul pentru cunoaștere, capacitatea de selecție, de asociere, în vederea înțelegerii multiplelor semnificații ale realității, înfățișate prin diferite creații literare, ceea ce devine un obiectiv major al sistemului de educație pentru dezvoltarea gândirii critice, creativității și capacității de rezolvare a problemelor, adică, *literația*. Fiecare copil de astăzi va trebui să poată să-și conștientizeze și să-și valorifice potențialul pentru a se adapta în viitor, de exemplu, la piața muncii.

Ce înseamnă literație?

Literația = (cu originea în cuvântul din limba engleză „literacy”) a intrat recent în vocabularul limbii române, dar deocamdată inexistent în dicționarul limbii române.

= conceptul care se referă la setul de abilități care îi permit persoanei *colectarea și procesarea informațiilor într-un anumit context prin citirea și transformarea acestora în cunoștințe, care se poate manifesta oral sau prin scriere.*

= concept caracterizat prin accentuarea viziunii socio-culturale a învățării. Aceasta înseamnă că depășește limitele abilităților cognitive.

= aptitudinea de a înțelege și utiliza informația scrisă în viața de zi cu zi, acasă, la lucru în colectivitate astfel încât persoana în cauză să-și poată atinge anumite scopuri personale și să-și dezvolte cunoștințele și capacitățile.

- ✓ În dicționarul Cambridge (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy>) „literația este ca abilitatea de a scrie și a citi” dar „literația este, de asemenea, o abilitate de bază sau o cunoaștere a unui subiect”. Explicație prea simplistă și creează confuzie, pentru că și alfabetizarea are aceeași definiție [9].
- ✓ În dicționarul OECD literația este definită ca “abilitatea de a înțelege, de a folosi și de a reflecta asupra textelor scrise pentru a-și atinge obiectivele, a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și a participa eficient la viața societății” [6].
- ✓ În documentele UNESCO, despre literație se afirmă ca este „un set de abilități de citire, scriere și numărare, alfabetizarea dar care „este acum înțeleasă ca un mijloc de identificare, înțelegere, interpretare, creație și comunicare într-o lume tot mai digitalizată, mediată de text, bogată în informație și rapidă” [7].

Astfel, știm că nu e suficient să îi pregătim pe copiii și tinerii la școală pentru citit-scrisul necesar pentru viața de școlar; e nevoie să îi pregătim să poată continua să învețe folosindu-se de competențele de literație pe tot parcursul vieții. Competențele de literație țin de relaționarea cu un text, adică de un ansamblu de acțiuni care presupun mai mult decât receptarea unor semne sau ideograme. Oamenii care sunt buni cititori au un vocabular mai bogat, cunosc mai bine lumea și știu să scrie mai bine și mai corect; ei înțeleg mai ușor noile idei și situații, descriu, explică, argumentează mai bine, articulându-și ideile mai clar. O persoană literată înțelege textul pe măsură ce îl parcurge. Chiar după prima lectură, ea este capabilă să selecteze, interpreteze și utilizeze informații din text.

Cum dezvoltăm competențele de literație pentru fiecare elev ?

Metode și tehnici:

- ≈ **ALGORITMUL AȘTEPTĂRIILOR.** Algoritmul este un set finit de pași executabili, descriși fără echivoc, care soluționează o clasă de probleme.

Exemplu: Textul *Charlie și fabrica de ciocolată, după Roald Dahl*

Ce am intenționat?	<ul style="list-style-type: none"> • Toate exercițiile propuse au rolul de a-i implica activ pe elevi și de a-i ajuta să aprofundeze conținutul textului literar. Concepem o fișă de lucru ale cărei sarcini de lucru se desfășoară pe imaginea unei „ciocolate”.
Ce am obținut?	<ul style="list-style-type: none"> • Implicați activ, elevii explorează singuri textul literar, extrag din text informații esențiale de conținut, povestesc, descoperă singuri trăsăturile personajelor, fac predicții, își exprimă opiniile. • Demersul didactic are un impact pozitiv asupra elevilor.

	<u>Reacțiile elevilor:</u> Elevii au avut reacții pozitive, au fost antrenați și interesați pe tot parcursul celor 2 ore, și-au dus sarcinile la bun sfârșit. <u>Feedbackul</u> oferit elevilor: Îndrumare pe parcursul activității, sprijin, aprecieri verbale.
Ce îmi propun?	Consider că activitățile de învățare propuse contribuie la formarea competențelor specifice vizate și îmi propun și pe viitor activități atractive care să permită elevilor valorificarea atitudinilor interpretative.

≈ **Axa principalelor evenimente.** Elevii descoperă succesiunea evenimentelor prezentate într-un text. Cu ce scop o folosesc? Înțelegerea în profunzime a textului, prin identificarea evenimentelor importante și stabilirea relațiilor cronologice în derularea acestora.

Exemplu: Desenează/scrie ce a mâncat omida mâncăcioasă în fiecare zi a săptămânii.

≈ **Brainstorming** – emiterea unui număr cât mai mare de idei, soluții privind modul de rezolvare a unei probleme, în vederea obținerii, prin combinarea lor, a unei soluții complexe, creative, de rezolvare a problemei puse în discuție (Oprea, 2007). Pentru a găsi soluții de rezolvare creativă a problemelor.

≈ **Cărți de joc/ Jetoane cu imagini.** Profesorul realizează carduri în care explicația cuvintelor noi se face și cu ajutorul imaginii. Se pot folosi într-o conversație, înainte de citirea textului, astfel încât copiii să se familiarizeze cu cuvintele înainte de a le întâlni în text. Pentru consolidare, cardurile se decupează pe contur, se separă cuvintele de imagini, copiii având ca sarcină să asocieze corect imaginea cu denumirea.

≈ **Chestionar de reflecție.** Elevilor li se poate aplica acest chestionar, cu rolul, pe de o parte, să ajute profesorul să înțeleagă progresul lor, dar și să le faciliteze reflecția asupra propriei priceperi în lucrul cu textele. Cu scop de reflecție și colectare de păreri de la elevi privind legătura dintre text și experiențele proprii sau despre procesul de învățare individual, prin care a trecut fiecare elev.

Exemplu: Ce strategii de bun cititor ți-au plăcut cel mai mult din ultimele ore ? Alege din listă:

- Ascult și citesc cu mare atenție.
- Ghicesc ce se întâmplă în text și am fost curios.
- Ghicesc ce înseamnă anumite cuvinte pe care nu le cunoșteam.
- Am aflat cuvinte noi.
- Știu să fac hărți mentale cu informații din text.
- Mă pricep să spun ce cred eu despre o întâmplare din text.
- Mă pricep să pun întrebări pentru a înțelege textul mai bine.
- Știu să numesc personajele și să le descriu.

- ≈ **Conversație - ancoră pentru text.** Este o variantă de predicții, prin care profesorul propune înainte de lectură câteva întrebări/situații/activități ce anticipează ceea ce se petrece în text. Exemplu: Elevii să guste o prăjiturică ce apare într-o secvență importantă din text. Sau: întrebări legate despre cel mai bun prieten și cât de important este pentru copii, înainte de un text despre prietenie.
- ≈ **Cubul.** Este o metodă care presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme. Contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a creativității. Oferă posibilitatea interdisciplinarității. Face posibilă diferențierea învățării. Realizată în grup, oferă posibilitatea învățării interactive.

Exemplu: Textul Legenda lui Moș Crăciun.

Descrieți omul bătrân din text.

Comparați traiul bătrânului cu cel al copiilor.

Alcătuți familia lexicală a cuvântului „joc”.

Analizați părțile de vorbire învățate: *El a meșterit jucării minunate.*

Argumentați de ce textul este o legendă?

Asociați corect îmbinările de cuvinte pentru a obține comparații:

- | | |
|---------------------|-------------------|
| • obraji roșii | • ochi negri |
| • ca tăciunile | • fulgi mari |
| • ca niște fl uturi | • ca para focului |

- ≈ **Diagrama T/Y.** Elevii organizează grafic reacții binare (da/nu; pro/contra; argumente/contraargumente) la anumite enunțuri date. Elevii exprimă mai întâi argumentele pe baza cunoștințelor anterioare, le completează apoi pe baza studierii unui text și le confruntă cu argumentele specificate de colegi. Exprimare de argumente și contrargumente, pornind de la idei citite.
- ≈ **Diagrama Venn.** Este un organizator grafic format din două cercuri parțial suprapuse în care se reprezintă asemănările și deosebirile dintre două aspecte, idei sau concepte. În partea în care se suprapun cele două cercuri se grupează asemănările, iar în părțile rămase libere se notează deosebirile dintre două aspecte, idei sau concepte.
- ≈ **Esul de cinci minute.** Timp de cinci minute, elevii scriu comentarii la 2-3 itemi dați, în caiete/jurnale sau pe fișe printate special pentru acest moment. Cu scop de reflecție și colectare de păreri de la elevi privind legătura dintre text și experiențele proprii sau despre procesul de învățare individual, prin care a trecut fiecare elev.

Exemplu:

1. Scrie un aspect important pe care l-ai învățat explorând acest text.
2. Scrie cel puțin o întrebare la care nu ai primit clarificări, în urma studiului acestui text.
3. Scrie o sugestie sau un comentariu privind activitatea de învățare de astăzi.

Eseurile sunt colectate/verificate de profesor fiind utile în proiectarea următoarei lecții.
La întrebările de clarificare se răspunde în următoarea oră.

- ≈ **Explozia stelară.** Prin intermediul acestei tehnici se formulează cât mai multe întrebări despre un subiect sau despre un concept și se fac cât mai multe conexiuni între concepte. Cu scopul investigării unui subiect din mai multe perspective; elevii învață să formuleze întrebări, dar și să construiască răspunsuri la propriile întrebări.
- ≈ **Familia de cuvinte, Banca de cuvinte, Cuvinte care rimează.** Elevii lucrează pe o fișă sau în caiete exerciții specifice: enumeră cuvinte care fac parte din familia de cuvinte a noului cuvânt, găsesc cuvinte care rimează cu unele date, fac asocieri etc.
- ≈ **Harta conceptuală/mentală.** Structurarea unui ansamblu de informații sau concepte în mod grafic, neliniar, logic, ierarhic sau semantic în jurul unui concept-cheie sau termen-cheie. Ea poate cuprinde: cuvinte, imagini, simboluri, numere, culori. Pentru a construi o privire de ansamblu asupra unui conținut complex, pentru a marca conexiunile dintre termeni, pentru a grupa informațiile după criterii logice sau semantice.
- ≈ **Idei de buzunar (Apud M. Marin).**

<ul style="list-style-type: none">• Personajul impresionează prin...• Am admirat...(o calitate a personajului)...• Am observat la personajul textului...• Aș vrea să am un prieten ca personajul..., deoarece...• În urma lecturii am învățat...• Textul captivează prin...• Textul mă inspiră prin...• Mărturisesc că ne asemănăm prin...	<ul style="list-style-type: none">• Textul este extraordinar, întrucât...• Textul impresionează prin...• Textul a produs impresie... asupra mea, deoarece...• Atrage atenția...• Acest text se deosebește de altele prin...• Optez pentru...• Pun preț pe...• Prefer să citesc cărți cu subiect...
---	---

- ≈ **Interogarea autorului.** Un elev se așază în fața clasei, pe Scaunul autorului. Colegii îi pun întrebări de forma: Cu ce scop/intenție ai scris această carte? Ce te-a inspirat? Ce ai vrut să comunici în acest fragment? De ce menționezi acest aspect? Înțelegerea textului în profunzime, prin formularea unor întrebări și a răspunsurilor la întrebări; căutarea altor

surse de informații în afara textului, care pot clarifica sensul textului citit. (Se începe antrenamentul frontal și abia după ce copiii se obișnuiesc cu tehnica, o pot folosi individual atunci când studiază un text.)

- ≈ **Jurnal dublu** (jurnalul cu dublă intrare). Metoda presupune împărțirea paginii în două. În stânga se notează pasaje din text în dreapta cititorul este invitat să reflecteze asupra secvențelor din stânga. Pentru a crea conexiuni între propriile experiențe și text. Identificarea cu situațiile personajelor îmbunătățește înțelegerea. Metoda e utilizată și pentru dezvoltarea gândirii critice.
- ≈ **Lectura cu voce tare**. Un adult citește textul cu voce tare copiilor (indiferent de vârsta lor). Lectura cu voce tare creează cititori. Experiența se adresează în primul rând laturii emoționale și poate genera amintiri vii ale unei povești asociate cu o persoană, un timp sau un loc, amintiri care se doresc a fi repetate. Este o modalitate de a valida o carte - citind-o, le comunicăm copiilor că respectiva carte merită citită. Se creează o comunitate care ascultă povești - se face legătura între aceste povești și viețile personale. Se demonstrează cititul expresiv.
- ≈ **Lectură cu mimă**. În momentul lecturii profesorului, elevii mimează situațiile prin care trec personajele sau emoțiile descrise. Păstrează atenția copiilor la text și ajută pentru o experiență de lectură pozitivă.
- ≈ **Lectura ecou**. În perechi, un cititor mai competent sprijină un cititor cu competențe în formare, citind împreună. Cititorul mai competent își ajustează volumul și sprijinul pe măsură ce celălalt cititor devine mai încrezător.
- ≈ **Lectura expresivă a profesorului**. Lectura expresivă în sine ajută la înțelegerea textului, prin evidențierea, prin intonație, a unor cuvinte-cheie, a conexiunii dintre cuvinte și idei. E important să citim cu voce plăcută, cu o mimică bine pliată pe evenimentele textului, cu momente strategice de tăceri sau de interjecții, voce îngroșată sau subțiată, priviri curioase, întrebătoare care țin isonul situațiilor din text. Dacă prelectura îi atrage pe elevi spre text, lectura expresivă le menține treaz interesul și avem nevoie, pentru a produce învățare de calitate, de elevi uimiți și curioși, bine conectați la text.
- ≈ **Matricea de analiză semantică**. Se compară caracteristicile conceptului mai puțin cunoscut, cu caracteristici ale conceptelor familiare copiilor.

	Trăiește în apă/ Trăiește pe uscat	Se mișcă în salturi scurte/înoată/merge	Își folosește aripile pentru zbor/înot/ altele
Găina			
Crapul			
Pinguinul			

- ≈ **Repovestire cu ajutorul benzilor desenate.** În repovestirea unei narațiuni, folosind structura și regulile benzilor desenate. Înțelegerea în profunzime a textului: timp, loc, personaje, momentele acțiunii, mesaj. Exprimarea într-o formă atractivă, prin limbaj vizual. Stimularea tuturor operațiilor gândirii.
- ≈ **Rețeaua personajelor.** Constă în realizarea unui organizator grafic în care sunt surprinse caracteristicile unui personaj sau ale mai multor personaje și relațiile dintre ele. Se pot da exemple de fapte din care reies caracteristicile surprinse.
- ≈ **RIR - relația întrebare – răspuns.** RIR este o strategie de comprehensiune menită să sprijine elevii în înțelegerea și formularea diferitelor tipuri de întrebări. Strategia are avantajul că îi obligă pe elevii să se gândească și dincolo de limitele textului, să fie creativi și să coopereze în timp ce se angajează în gândire de ordin superior (aplicativă, sintetică, evaluativă). Strategia presupune ca elevii să formuleze patru tipuri de întrebări pornind de la textul citit. Aceste patru tipuri de întrebări se organizează într-un tabel cu patru cadrane.

În text	În mintea ta
Informații - Unde? Cine? Când?	Gândește și caută: Ce dovezi ai din text? Ce s-a întâmplat înainte/după un moment de text?
Doar eu Cum te-ai simți dacă ai fi ...	Autorul și eu Oare ce mesai a dorit autorul să transmită prin ...

- ≈ **SINELG** (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii). Pentru a înțelege mai bine textul, restructurând informațiile și comparând ceea ce este nou cu ceea ce elevii știu deja. Elevii citesc cu creionul în mână și notează pe marginea textului anumite semne, stabilite în prealabil în grup.
- ≈ **Știu.../Vreau să știu.../Am învățat (aflat)...** Copiii își desenează în caiet un tabel cu trei coloane: Știu/ Vreau să știu? Am învățat. Înainte de a explora noile informații din textul nonficțiune, notează în prima coloană informațiile pe care le cunosc despre

subiectul ce urmează a fi discutat. În procesul de identificare a lucrurilor cunoscute, vor apărea și întrebările despre lucrurile mai puțin cunoscute, despre care elevii ar vrea să știe. Acestea se notează în coloana a II-a. După lectura aprofundată a noului text, elevii completează și coloana a III-a. Pentru a lua în considerare cunoștințele anterioare ale elevilor și pentru a construi învățarea pe acestea.

- ≈ **Tabele, diagrame.** Se citește integral textul, pentru o privire de ansamblu. La lectura repetată, se identifică fragmentele unitare din punct de vedere al informațiilor transmise. Se urmăresc: conceptele-cheie, clasificările, cronologiile, etapele unui fenomen etc. Se completează tabelul cu informații structurate pe mai multe rânduri și coloane, în funcție de grupajele de informații transmise. Restructurarea informațiilor într-o formă ușor de reținut, sintetizare și ordonare după anumite criterii. Atunci când prelucrează informațiile, elevii folosesc toate operațiile gândirii.
- ≈ **Tabelul predicțiilor.** Pe măsură ce profesorul le citește copiilor, le poate adresa întrebări despre ceea ce urmează, înainte de a da pagina, în momentul în care apare o imagine în text. Păstrarea interesului pentru text. E important ca antrenamentul acesta să fie constant, pentru a-i ajuta pe copii să interiorizeze un mod interogativ, curios, de raportare la text.
- ≈ **Termenii-cheie în avans.** Se aleg patru-cinci cuvinte/expresii care denumesc concepte cheie din textul ce urmează a fi studiat. Elevii primesc ca sarcină să discute despre semnificația cuvintelor, să stabilească relații între concepte și să reprezinte grafic relațiile identificate. Apoi citesc noul text și compară relațiile descoperite cu cele presupuse anterior citirii textului. Pentru a actualiza concepte învățate deja, pentru orientarea atenției astfel încât să înțeleagă procesul științific care va fi prezentat în textul nou.
- ≈ **Turul galeriei.** Se potrivește pentru produsele/proiectele realizate în grup. Odată expuse, produsele activității sunt analizate și evaluate de către elevi, atunci când aceștia fac Turul galeriei. Se pot formula comentarii și întrebări în scris, pe bilețele. Autorii produselor răspund la întrebări. Pentru ca elevii să ofere și să primească feedback pentru produsul realizat prin studiul unui text și nu numai. Este un mod organizat și structurat de reflecție, de analiză comparativă și de exprimare de opinii.

≈ **Văd.../ Cred că... / Mă întreb...** Elevii își notează pe caiete într-un tabel cu trei coloane ce văd într-o imagine, ce cred despre imaginea respectivă și ce întrebări își pot imagina pornind de la ea.

≈ **Vocabular desenat.** Profesorul scrie în fiecare casetă a tabelului cuvinte noi, întâlnite în textul citit. Elevii ilustrează prin desen și abia apoi le explică oral.

În concluzie, literatia ține de capacitatea de a relaționa cu un text. Prin *atitudinea interpretativă* determinăm atitudinea elevului față de un anumit fenomen de care el este interesat cognitiv, afectiv și pragmatic. Este important ca învățarea să fie abordată ca o activitate în cadrul căreia elevii sunt încurajați, stimulați să pătrundă în semnificațiile ascunse ale operei literare, să analizeze elementele ei constitutive, purtătoare de sensuri, să sesizeze legătura dintre idei și concepte, să compare lumea plăsmuită de autor cu cea reală, să exprime gândire critică. Astfel, opiniile/atitudinile lor critice, rezultate din sarcinile formulate, din întrebări relevante și stimulative, devin o valoare achiziționată, care le permite să găsească soluții în diferite situații de viață.

O persoană cu competențe de literație este capabilă să utilizeze un text la prima vedere pentru a rezolva niște sarcini date, dar și să formeze alt text și să emită și argumenteze opinii. Competențele de literație asigură învățare rapidă la locul de muncă, adaptare la diverse situații și comunicare eficientă cu colegii și clienții. Pe o piață a muncii competitivă, este foarte important să fii capabil să relaționezi cu un text rapid și eficient.

BIBLIOGRAFIE

1. GOLUBIȚCHI, S., OBOROCEANU, V. Particularitățile textului literar în clasele primare. În: *Simpozion Internațional: RESPONSABILITATE PUBLICĂ ÎN EDUCAȚIE, Ediția a IX, 9-10 decembrie 2017*. Constanța: Editura CRIZON. 176p. pp.139-142. ISSN 2066-3358.
2. OBOROCEANU, V., *Atitudini interpretative în opera literară*, Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr.1(15)2019 ISSN 1857-0623 p.143-148 E-ISSN 2587-3636, CZU:37.016:81/82.135.1
3. PAMFIL, A. Câteva considerații despre postlectură și o ilustrare . În: Revista de didactica limbii și literaturii române PERSPECTIVE. Nr. 1(30)/2015, pp.2-7 ISSN 1582-134x
4. PARFENE, C. Analize și interpretări literare. Iasi: Editura Junimea. 1994. ISBN Lipsă
5. TOFFLER, A., *Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education* Hardcover, Editura: Random House Inc, 1974, 421 p., ISBN 978-0394483139
6. OECD-Glossary of Statistical Terms from: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5420>
The Global Alliance for Literacy from: <http://uil.unesco.org/literacy/global-alliance>
7. Five Stages of Reading Development from: <https://www.theliteracybug.com/stages>
8. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy>
9. https://www.sedl.org/.../teaching_content_area_literacy_and_disciplinary_literacy.pdf
10. <https://community.articulate.com/discussions/building-better-courses/free-mindmap-template>

**ASPECTE EVALUATIVE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE SCRISĂ
ÎN CLASELE PRIMARE ²**

**EVALUATIVE ASPECTS OF WRITTEN COMMUNICATION COMPETENCE
IN PRIMARY GRADES**

GOLUBIȚCHI Silvia, dr., conf.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
ORCID: 0000-0002-3650-0141,
golubitchi.silvia@upsc.md

CZU: 373.3:81’35

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p147-152

Abstract. Writing is a form of communication, ubiquitous in contemporary society because we all write, edit texts, regardless of the degree of culture and civilization, social position or profession. Primary school students develop school products and cross-disciplinary products based on success criteria, thus forming written communication competence. The evaluation of written communication competence emphasizes the students' ability to use cognitive processing according to the learned content and evaluation criteria, which are presented in the form of exercises or will be reflected in concrete products. The following aspects are highlighted in the assessment activities: clear and correct presentation of the written text, respect for the general structure of the elaborated text, semantic correctness, grammatical correctness, stylistic correctness, the value of the communicated message, the lexical, grammatical and stylistic nuances of communication in linguistic situations.

Keywords: written communication, written communication competence, evaluation, evaluation criteria, school products.

Scrisul constituie o formă a comunicării, omniprezentă în societatea contemporană, manifestându-se prin mesaje, texte, indiferent de gradul de cultură și civilizație, de poziția socială sau de profesie. Implică integrarea complexă și concomitentă a multor abilități, dar cele care se manifestă pregnant sunt abilitățile lingvistice, asigurând schimburi de idei în viața cotidiană, implicând conținut, organizare, stil, gramatică, ortografie și punctuație.

² Articol realizat în cadrul proiectului de stat „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” (20.80009.0807.32)

Elevii din învățământul primar se familiarizează chiar din clasa I cu unele aspecte ale scrierii și trebuie să înțeleagă, să reflecte, să facă alegeri astfel, încât să se exprime într-un mod adecvat. Dezvoltarea abilităților de bază sunt necesare în mod adecvat, pentru ca comunicarea scrisă să progreseze ușor.

Capacitatea de a produce un mesaj scris, de a redacta un text, de a utiliza ortograme și semne de punctuație reprezintă baza formării competenței de comunicare scrisă, iar scrierea cuvintelor, copierea și transcrierea textului de un anumit grad de complexitate, reprezintă cele mai simpliste aspecte.

Așadar, trebuie înțeles faptul că prin competența de comunicare scrisă nu se înțelege volumul de cunoștințe despre limbaj deținute de un elev, ci valoarea lor funcțională, generarea unui mesaj/enunț/text.

De obicei scrisul este considerat a fi un semn al competenței de comunicare.

Cercetătorul Vasile Flueraș a definit *competența de comunicare scrisă* printr-un summum de capacități corelate, transferabile în orice context, care pot asigura folosirea optimă și performantă a limbii în scris [1].

Cercetătoarea A. Pamfil afirmă că *competența de scriere* constă în realizarea conexiunii dintre deprinderile de scriere estetică: lizibilă, cu înclinație uniformă, aspect îngrijit; aplicând regulile ortografice, punctuaționale, exersate în diferite situații lingvistice de integrare simulate sau autentice, mobilizând resursele interne și externe pentru utilizarea pragmatică în sfera interrelaționării [4, p. 46].

Din cele relatate rezultă că *competența de comunicare scrisă* are la bază un set de capacități, care se valorifică pe toată perioada școlarității, dintre care:

- capacitatea de a scrie un text lizibil, estetic;
- aplicarea regulilor de ortografie și punctuație;
- Exersarea în diferite situații lingvistice;
- Cunoașterea codurilor: lingvistic, literar, cultural.

Referindu-ne la *caracteristicile competenței de comunicare scrisă* menționăm că integrează cunoștințe din domeniul lingvistic, capacități de scriere corectă, lizibilă, deprinderi de utilizare a normelor ortografice, abilități, atitudini într-un proces bazat pe manifestări ale scrisului citez și

generează o diversitate de performanțe din domeniul scrisului. Totodată este un proces care solicită simultan toate componentele competenței de comunicare.

Spre deosebire de *competența de comunicare orală*, care în timpul real nu evidențiază greșelile de ortografie și punctuație, *competența de comunicare scrisă* vizează greșelile efectuate, rămând a fi păstrate mult timp. Se manifestă esențial prin capacitatea de a realiza o sarcină scrisă sau prin modificarea situației în care această competență este utilizată, având ca bază reflexivitatea.

Formarea competenței de comunicare scrisă la elevi înseamnă însușirea și aprofundarea unor cunoștințe despre procesul scrierii și contextele de realizare, învățarea unor strategii de redactare, prin fixarea structurilor textual prototipice și ale mărcilor lingvistice specifice.

Competențele de comunicare scrisă se formează când sunt exersate sistematic și progresiv capacitățile de scriere și este necesar ca elevii să fie antrenați la fiecare lecție, în dependență de tema studiată și de conținuturile curriculare. Aceste activități de scriere nu sunt activități izolate, insulare, ci sunt încadrate în comunicarea orală și în cele de interpretare a textului literar.

Activitățile de comunicare scrisă cuprind trei etape importante:

- asimilarea unor cunoștințe din diverse domenii;
- redactarea propriu-zisă (în conformitate cu modelul dat);
- analiza sau discutarea textelor redactate de elevi, urmată de reflecția asupra activității realizate.

Competența de comunicare scrisă conține toate componentele competenței de comunicare.

Cercetătorii Vl. Pâslaru, A. Raileanu, V. Cabac ș. a. afirmă că evaluarea rezultatelor școlare se realizează în bază de competențe a elementelor: cunoștințe+capacități+atitudini proiectate de curriculumul școlar, ca produse școlare sau transdisciplinare.

M. Hadîrcă susține că competențele de bază vor fi urmărite, pe verticală și orizontală, prin toate activitățile de predare-învățare-evaluare, ele constituind axa învățării, astfel încât, în final, să fie supuse evaluării în vederea certificării [2, p.51].

Conform cercetătorului Vl. Pâslaru *modelul evaluării competențelor comunicative*, domeniul de competență: *scrisul* are la bază mai multe activități de evaluare (tabelul 1) [5].

Tabelul 1. Modelul evaluării competențelor comunicative

Domeniul de competență evaluat	Activități de evaluare	Calificative
Scrisul	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea clară și corectă a textului redactat (așezarea în pagină, claritatea scrisului, acuratețea) • Respectarea structurii generale a textului elaborat (introducere, tratare, încheiere) • Corectitudinea semantică • Corectitudinea gramaticală • Corectitudinea stilistică • Valoarea mesajului comunicat • Nuanțarea lexicală, gramaticală și stilistică a comunicării 	<p>Foarte bine</p> <p>Bine</p> <p>Suficient</p>

Evaluarea școlară competentă este eficientă prin emiterea judecății de valoare. Elevii din clasele primare elaborează produse școlare și produse transdisciplinare în baza criteriilor de succes, formându-se astfel competența de comunicare scrisă, vezi tabelul 2.

Tabelul 2. Produse școlare privind compartimentul Scrisul [3]

Produse școlare la limba și literatura română	Produse transdisciplinare
<p>P34. Răspuns la mesaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Urmăresc atent mesajul transmis. 2. Respect părțile componente ale mesajului electronic: adresarea potrivită, textul propriu-zis, formula de încheiere, semnătura. 3. Alcătuiesc textul propriu-zis conform situației propuse. 4. Respect ordinea ideilor. 5. Respect regulile de scriere și de punctuație. <p>P33. Mesajul electronic</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respect părțile componente ale mesajului electronic: adresarea potrivită, textul propriu-zis, formula de încheiere, semnătura. 2. Alcătuiesc textul propriu-zis conform situației propuse 	<p>PT18. Postarea online (blog, forum etc.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Înțeleg subiectul discutat. 2. Construiesc corect enunțurile. 3. Utilizez vocabularul adecvat. 4. Îmi exprim clar și coerent părerea. 5. Respect structura și numărul de cuvinte <p>PT15. Material publicitar: afiș; banner; pliant; fluturaș (flyer); prospect (leaflet); broșură (booklet)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respect tema/ subiectul. 2. Realizez design-ul propus, introducând elemente creative proprii. 3. Prezint informații/ mesaje corecte, clare și atractive. 4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm. 5. Folosesc un vocabular adecvat.

Cunoașterea criteriilor de succes reprezintă un algoritm/ghid pentru realizarea produsului, în acest mod se insistă asupra componentei motivaționale a învățării, subiecții presupunând

finalitatea pe care trebuie s-o demonstreze. De aici se inițiază procesul de autoevaluare a criteriilor realizate. Din tabelul 2 evidențiem ideea de evaluare nu numai a conținutului realizat, dar implică cunoștințele teoretice și capacitățile formate de elevi.

Evaluarea competenței de comunicare scrisă accentuează capacitatea elevilor de a utiliza procesarea cognitivă conform conținuturilor învățate și criteriilor de evaluare, care se prezintă sub formă de exerciții sau vor fi reflectate în produse concrete. Interpretarea rezultatelor accentuează emiterea judecăților de valoare a produselor nominalizate.

În cadrul activităților de evaluare se evidențiază următoarele forme ale scrierii: *texte în baza unei teme (compunerile); texte rezumate; transcrierile; copierile, dictările*. Toate aceste produse trebuie să respecte următoarele particularități:

- *claritate*: mesajul concis, enunțuri simple din punct de vedere al comprehensiunii;
- *concizie*: enunțuri referitoare la conținut;
- *completitudine*: conținutul vizează abordarea corectă prin prezentarea explicită;
- *corectitudine*: limbajul este structurat corect, sunt utilizate cuvintele astfel, încât să se asigure limba literară scrisă, se utilizează regulile gramaticale și semnele de punctuație.
- *logica/sensul*: ideile sunt prezentate într-o succesiune, asigurându-se coerența;

Evaluarea se concentrează pe *competența, performanța și activitățile elevilor* realizate, fiind o evaluare, care solicită elevilor să combine competența cu abilități din viața reală. În acest caz se evidențiază caracterul subiectiv, solicitându-se autoevaluarea în baza criteriilor de succes în conformitate cu sarcinile, care corespund și intereselor. Indiferent de a scrie într-un mod formal sau informal, utilizarea punctuației corecte și a gramaticii adecvate duce întotdeauna la o scriere perfectă și la transmiterea informațiilor corecte către cititori. Elevii manifestă abilități în evaluare, implicând cunoștințe procedurale, rezolvarea problemelor, colaborare și motivație.

O sarcină adecvată compartimentului *Scrisul* le-ar permite elevilor să demonstreze abilitățile de scriere, cerându-le să realizeze activități de:

- dezvoltare a unei teme;
- respectare a semnelor de punctuație și ortografie;
- utilizare adecvată a enunțurilor pentru a detalia subiectul propus;
- utilizare a unui stil de scriere clar și coerent.

Situația de evaluare îl ajută pe elev să cunoască și să precizeze rezultatele activității desfășurate în oricare din sarcinile de sus menționate, să știe dacă a realizat bine sau trebuie să reia acțiunea. Dacă rezultatul evaluat este mulțumitor, situația de evaluare marchează ieșirea din situația de învățare.

Cunoașterea, pe parcursul exercitării, a rezultatelor obținute este, de asemenea, un factor al reușitei. Aceasta presupune control, dar și autocontrol.

În esență, evaluarea este realizarea de abilități semnificative în viața reală ca dovedite prin sarcinile realizate de elevi. Rezultatele evaluării sunt sub formă de cunoștințe, exersări, abilități care pot fi realizate într-un context de situații semnificative din viață. În plus față de abilitățile elevilor, abilitățile de gândire ale elevilor pot fi de asemenea îmbunătățit prin evaluare.

Evaluarea este ceea ce îl deosebește de alte aprecieri, care au caracteristici bazate pe competențe evaluare, centrate pe elev, structurate pe învățare contextuală și integrată în proces. Este important ca fiecare elev să fie apreciat în raport cu ritmul său, cu disponibilitățile sale fizice și intelectuale, fără concurență și ierarhizare care să-l inhibe.

Factorii care afectează evaluarea sunt: (1) profesori, (2) instituții de învățământ și (3) cercetare. În primul rând, *profesorul*, este cel care decide acțiunea de evaluare. Competența profesorilor în acest sens are o prioritate mare în proiectare instrumentelor de evaluare. În al doilea rând, instituțiile de învățământ sunt responsabile pentru furnizarea oportunități pentru profesori de a proiecta învățarea și evaluările acestora. Cercetarea implică diversitatea instrumentelor de evaluare conform particularităților de vârstă și conținuturilor achiziționate.

Orientarea evaluării la autodezvoltarea personalității contribuie la exprimarea corectă a elevilor. Formarea și evaluarea competenței de scriere reprezintă nu numai actualizarea complexă a cunoștințelor în fiecare dintre situațiile create, dar evidențiază și cultura unei persoane.

BIBLIOGRAFIE

1. FLUERAȘ, V. *Gândirea laterală și scrisul creativ*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2008. 183 p.
2. HADÎRCĂ, Maria. *Evaluarea rezultatelor școlare: o altă perspectivă de acordare*. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2004, nr. 5-6(28), pp. 49-53. ISSN 1810-6455.
3. Metodologia evaluării criteriale prin descriptori în clasele I-IV. Chișinău, 2019.
4. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Paralela 45. 2009. 280 p. ISBN 978-973-47-0473-6
5. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ediția a II-a, revăzută. București: Sigma. 2013. 200 p. ISBN 978-973-649-875-6

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**CHALLENGES AND PROSPECTS OF TEACHERS' READINESS
FOR INCLUSIVE EDUCATION**

KARAPETYAN Siranush Ghevorgovna, PhD.,

Professor of the Department of Speech Therapy and Rehabilitation Therapy,
Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan

ORCID: 0000-0001-9560-9414

siranush-karapetyan@mail.ru

KIRAKOSYAN Armine Armenovna, PhD, associate professor,

Department of Speech Therapy and Rehabilitation Therapy,
Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan

ORCID: 0000-0001-7524-039X

kirakosyanarmine56@aspu.am

CZU: 376

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p153-158

Abstract. The successful organization of the inclusive educational process requires the following from a teacher: full informational readiness, mastery of appropriate pedagogical technologies, knowledge of corrective pedagogy, knowledge of the individual characteristics of children with disabilities, the ability to model a lesson in accordance with the educational needs of schoolchildren with disabilities, emotional acceptance of children with developmental disorders, the ability to include them in common activities during the lesson. Thus, it can be stated that in order to prepare future teachers to work in inclusive education conditions, it is necessary to develop an educational model that includes the above-mentioned elements. Such a model will optimize the training of teachers and improve the structure of inclusive education, generating greater effectiveness in teaching children with disabilities. The purpose of this study is to analyze the level of preparation of teachers to deal with the inclusive educational context. The methodology used includes: sociological investigation, questioning of teaching staff and scientific observation of the educational process. The results obtained after synthesizing the research data indicate that teachers show an insufficient level of understanding of the concept of inclusion, have limited knowledge about the characteristics of the psychophysical development of children with disabilities, insufficient practical skills in terms of training these students and inadequate skills in organizing a process educational complex in an inclusive environment. Therefore, it can be concluded that in order to prepare future teachers to work in the context of inclusive education, it is essential to develop an educational

model that includes the identified elements. This model will contribute to increasing the effectiveness of teacher training and improving the structure of inclusive education.

Keywords: inclusive education, correctional pedagogy, pedagogical technologies, children with disabilities

Rezumat. Organizarea procesului educațional incluziv cu succes solicită din partea unui profesor următoarele: pregătirea informațională completă, stăpânirea tehnologiilor pedagogice adecvate, cunoașterea pedagogiei corecționale, cunoașterea caracteristicilor individuale ale copiilor cu dizabilități, capacitatea de a modela o lecție în conformitate cu nevoile educaționale ale școlărilor cu dizabilități, acceptarea emoțională a copiilor cu tulburări de dezvoltare, capacitatea de a-i include în activități comune în cadrul lecției. Astfel, se poate afirma, că pentru a pregăti viitorii profesori să lucreze în condiții de educație incluzivă este necesară elaborarea unui model educațional care să cuprindă elementele menționate mai sus. Un astfel de model va optimiza pregătirea cadrelor didactice și va îmbunătăți structura educației incluzive, generând o mai mare eficacitate în predarea copiilor cu dizabilități. Scopul acestui studiu constă în analiza nivelului de pregătire al profesorilor pentru a face față contextului educațional incluziv. Metodologia utilizată include: anchetarea sociologică, chestionarea cadrelor didactice și observarea științifică a procesului educațional. Rezultatele obținute după sintetizarea datelor cercetării indică faptul că profesorii prezintă un nivel insuficient de înțelegere a conceptului de incluziune, au cunoștințe limitate despre caracteristicile dezvoltării psihofizice ale copiilor cu dizabilități, abilități practice insuficiente în ceea ce privește instruirea acestor elevi și competențe inadecvate în organizarea unui proces educațional complex într-un mediu inclusiv. Prin urmare, se poate concluziona că pentru a pregăti viitorii profesori pentru a lucra în contextul educației incluzive, este esențial să se dezvolte un model educațional care să includă elementele identificate. Acest model va contribui la sporirea eficacității formării cadrelor didactice și la îmbunătățirea structurii educației incluzive.

Cuvinte-cheie: educație incluzivă, pedagogie corecțională, tehnologii pedagogice, copiii cu dizabilități

Сегодня педагогическая наука и практика разрабатывают и внедряют в жизнь инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Так, инклюзивное образование предоставляет каждому ребенку вне зависимости от социального положения, расовой принадлежности, физических и умственных способностей равные права в получении адекватного уровня его развития образования [1; 3; 5]. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети от 0 до 18 лет, а также молодежь старше 18 лет, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования [4]. Профессиональный стандарт педагогов свидетельствует о том, что новые социальные условия порождают насущное требование – готовность педагогов обучать всех, без исключения, детей, независимо от их возможностей, способностей к развитию и ограниченным возможностям.

Опора лишь на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной. Это объективно свидетельствует о необходимости повышения

профессиональной компетенции у специалистов в сфере образования, подготовки их к труду в условиях инклюзии [2; 6].

В научно-методической литературе система профессиональной компетентности педагога трактуется как совокупность следующих компетенций:

- методологическую;
- коммуникативную;
- психолого-педагогическую
- презентационную;
- акмеологическую;
- исследовательскую [1].

Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике, по мнению Д. В. Воробьевой, включает в себя следующие личностные характеристики [3]:

- умение организовать педагогическую деятельность в условиях сотрудничества;
- способность осознанно выбирать варианты собственного профессионального поведения;
- умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности;
- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития.

Цель нашей исследовательской работы состояла в выявлении уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Республике Армения.

В рамках исследования нами проводился опрос, в котором приняли участие педагоги начальных классов в количестве 120 человек:

- √ 25 человека со стажем работы 15-20 лет,
- √ 38 человек со стажем работы от 10 до 15 лет,
- √ 42 человека со стажем работы от 5 до 9 лет
- √ 15 человек со стажем работы 1 - 5 лет.

Все педагоги имели высшее профессиональное образование. Обобщая анализ проведенного нами исследования, ниже представляем результаты ответов педагогов на наш взгляд на более значимые вопросы нашего исследования.

Итак, отвечая на вопрос «Имеют ли педагоги достаточные знания о психофизических особенностях детей с ОВЗ», 21,6% педагогов ответили отрицательно, 39,1% педагогов констатировали, что имеют некоторые, смутные представления, а 39,3% исследуемых ответили, что на их взгляд они имеют достаточные знания об особенностях школьников с ОВЗ.

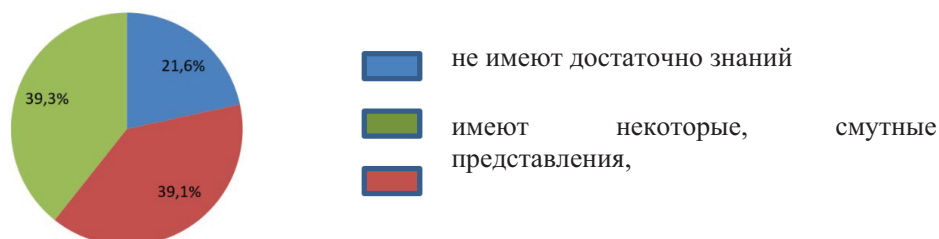


Диаграмма 1. Знания педагогов о психофизических особенностях школьников с ОВЗ

Отвечая на следующий вопрос «Владеют ли педагоги соответствующими средствами и методами для преподавания школьников с ОВЗ», 22,5% педагогов ответили, что у них возникают затруднения во время урока, иногда они не могут найти правильный педагогический подход к школьникам с ОВЗ, 42,5% из педагогов отметили, что в основном получается найти правильный подход к школьникам с ОВЗ, но иногда все-таки возникают затруднения, 35% из педагогов ответили, что не испытывают затруднений и всегда находят правильное решение.

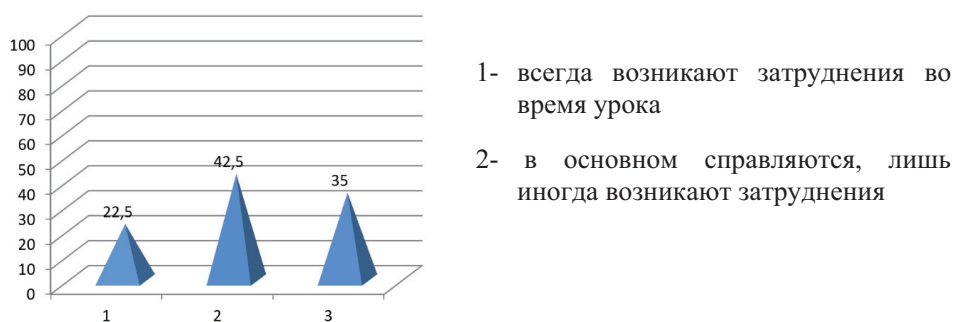


Диаграмма 2. Владение педагогами соответствующими средствами и методами для преподавания школьников с ОВЗ

А также следует отметить, что педагоги, которые владеют соответствующие педагогическими средствами и методами, это те молодые специалисты, которые окончили

педагогический университет в течение последнего десятилетия. На наш взгляд, это можно объяснить тем обстоятельством, что на всех факультетах (как в бакалавриате, так и в магистратуре) Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна преподается предмет «Инклюзивное образование».

В ходе исследования педагоги отмечали некоторые факторы, которые о их мнение влияют на эффективность инклюзивного образования, среди них можно выделить следующие основные аспекты:

- недостаточность технических средств
- численность учеников в классе
- недостаточность вовлечения родителей в педагогический процесс
- недостаточность профессиональных систематизированных переподготовок по методическим вопросам и т.д.

А также в ходе исследования нами было выявлено, что 48.3% педагогов отмечают сложности организации взаимодействия остальных детей класса и детей с ОВЗ.

Таким образом, обобщая результаты нашего исследования можно сделать следующие выводы:

- ✓ эффективность инклюзивного образования в основном зависит от специальной подготовки педагогических кадров,
- ✓ обучение школьников с ОВЗ требует от педагогов соответствующих знаний, умений, а также профессиональных компетенций.
- ✓ обучение школьников с ОВЗ требует полноценного вовлечения родителей в педагогический процесс.

Исходя из вышесказанного, нужно подчеркнуть, что для обеспечения эффективности инклюзивного образования нужно расширить у педагогов знания по теории и методологии инклюзивного образования, формировать практические умения и навыки по обучению школьников с ОВЗ с учетом их психофизических особенностей, формировать практических умений и навыков, предполагающих применение специальных педагогических подходов, средств, форм и методов работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. БУБЕЕВА, Б.Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В: *Вестник Бурятского государственного университета*. 2010. Вып. 1. с. 221-225.
2. ВОЗНЯК, И. В. *Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации*: дисс. к.п.н. Белгород, 2017. 225 с
3. ВОРОБЬЕВА, Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике. В: *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам 10-й Международной научно-практической конференции*. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87–92.
4. ДОРОХОВА, Е.С. Организация инклюзивного образования в системе ДОО. В: *Дополнительное образование и воспитание*. 2010. № 1. С. 27-33.
5. КЕТРИШ, Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.
6. ПШИГАУШЕВА, Р.З., МИХАЙЛЕНКО О.И., ХАЧЕТЛОВА С.М. Выявление готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию (на примере Кабардино-Балкарской Республики). В: *Педагогический журнал*. 2022. Т. 12. № 1А. С. 60-66. DOI: 10.34670/AR.2022.15.85.006

PSIHOEDUCAREA ȘI FORMAREA ABILITĂȚILOR SOCIALE PENTRU
APARTINĂTORII PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

PSYCHOEDUCATION AND SOCIAL SKILLS TRAINING FOR CARETAKERS OF
DISABLED PERSONS

GLAVAN Aurelia, neurolog, dr. hab., conf. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

[ORCID: 0000-0002-2549-5367](https://orcid.org/0000-0002-2549-5367)

glavan.aurelia@upsc.md

BALANUȚA Tatiana, doctorandă

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

[ORCID: 0000-0003-3945-6876](https://orcid.org/0000-0003-3945-6876)

tatianabalanutsa@gmail.com

CZU: 37.015.3:616.8-055.5/7

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p159-167

Abstract: The way we perceive and react to a chronic disability is the result of our personality and psycho-emotional structure, but also the result of our professional training. A disability affects not only the life of the person in question, but also that of those around them, it involves the appearance and adaptation to physical, psychological, social and environmental changes. The occurrence of a disability in a family member has an impact on the entire family system, and the evolution of the disease is influenced by the way in which the family members act and adapt to the stress caused by the disease and the needs of the disabled one. This paper highlights the role of psychosocial education in increasing the quality of life of people with chronic disabilities following a stroke. The results highlighted the predictive role of certain individual, familial and extra-familial characteristics in relation to the dimension of psychosocial adaptation among their caretakers.

Keywords: disability, caretaker, family, stroke, care, psychoeducation

Introducere

Bolile cronice și dizabilitatea cronică reprezintă o sursă majoră de îngrijorare pentru specialiștii din domeniul sănătății publice, datorită costurilor economice și sociale pe care le au [25]. Se preconizează că prevalența globală a bolilor cronice va crește continuu în următoarele

decenii, chiar dacă unele dintre afecțiuni (de exemplu, bolile cardiovasculare, cerebrovasculare, sau cancerul) pot fi prevenite într-o proporție destul de mare, prin intervenții eficiente în ceea ce privește costurile, al căror obiectiv să vizeze reducerea prevalenței factorilor de risc comuni, precum fumatul, viața sedentară, dieta nesănătoasă sau expunerea la alți factori toxici [23].

Bolile cronice și dizabilitatea sunt principala cauză a unei sănătăți precare, a invalidității și decesului (aproape două treimi din decesele înregistrate la nivel mondial), precum și a majorității cheltuielilor de îngrijire din sistemul sanitar [ibidem]. Conform Centrului pentru Controlul și Prevenirea Bolilor din S.U.A. (2020), bolile cronice și dizabilitatea includ afecțiuni ale căror simptome se prelungesc în timp, nu se ameliorează spontan și foarte rar pot fi tratate complet. Multe boli cronice sunt incurabile, intervențiile medicale având ca scop, mai degrabă, menținerea simptomelor la nivelul care să permită pacientului să fie funcțional.

Bolile cronice dizabilitante au în comun următoarele caracteristici [16]: a) au o bază biologică sau psihologică; b) simptomele se manifestă cel puțin un an; c) cursul bolii se asociază cu una sau mai multe dintre următoarele categorii de sechele:

- limitarea funcționării fizice, cognitive, emoționale și sociale, precum și a procesului natural al maturizării și dezvoltării;
- dependența persoanei bolnave de medicație, dietă specială, device-uri assistive sau asistență personală, pentru a compensa sau minimiza limitarea funcționării cotidiene, a activităților și a rolului social;
- nevoia permanentă de îngrijire medicală și de rutină, servicii psihologice sau educaționale, precum și necesitatea unor tratamente sau intervenții speciale [16].

Unii autori utilizează termenul sinonim de *condiție medicală cronică*, înțelegând prin acesta orice sindrom clinic care implică unul sau mai multe organe și conduce la deteriorarea stării de sănătate fizică și a funcționării psihologice pentru o perioadă de cel puțin trei luni până la un an [4].

Studiile realizate până în prezent oferă o imagine complexă a impactului negativ pe care bolile cronice și dizabilitatea îl au pentru existența pacienților. Din punct de vedere psihosocial, problematica bolilor cronice în rândul adulților, este complexă și implică o abordare multidimensională, deoarece bolilor cronice le este caracteristică *deteriorarea statusului funcțional în domeniul fizic, cognitiv, emoțional, parental, marital/relațional, social și profesional*. Devine clar faptul că, în diferite faze ale progresului temporal al bolilor cronice,

pacienții întâmpină noi dificultăți în realizarea sarcinilor ce au scop managementul personal, exercitarea rolurilor parentale, familiale și maritale, precum și în ceea ce privește participarea la viața socială și continuarea carierei profesionale. Majoritatea demersurilor de cercetare au vizat doar indicatorii funcționării, calității vieții și ai stării de bine în rândul pacienților [4; 6].

Mai puține studii empirice s-au concentrat pe dificultățile întâmpinate, cât și pe *stresul și calitatea vieții în rândul partenerilor de viață sau aparținătorilor bolnavilor cronici și cu dizabilități*. Foarte puține studii au vizat indicatorii adaptării doar în rândul aparținătorilor, care îngrijesc pacienți diagnosticați cu boli cronice dizabilitante.

Una dintre bolile cronice dizabilitante, care afectează nu doar pe pacienți, ci și pe ceilalți membri ai familiilor, este accidentul vascular cerebral (AVC), întrucât, în contextul vieții de zi cu zi a sistemului familial care se confruntă cu sechele ale unui atac cerebral a unuia dintre membri adulți, pacienții, partenerii de viață și copiii împart resurse comune și sarcini necesare supraviețuirii, interacționează din punct de vedere social și emoțional, împărtășesc credințe, convingeri, emoții și sentimente despre ei înșiși, celelalte persoane dragi [6; 18].

Accidentul vascular cerebral reprezintă o cauză importantă de morbiditate, invaliditate și mortalitate în bolile vasculare. Persoanele care au suferit un accident vascular cerebral sunt deosebit de vulnerabile, chiar și în cazul existenței unor tehnologii avansate și asigurării accesului la aceste facilități, 60% din cei care suferă un accident vascular cerebral mor sau *devin dependenți de ceilalți membri ai familiei*. În stadiile avansate ale dizabilității cronice care ne-am referit, alterarea severă a capacității fizice, conduce la limitarea mobilității, a capacității de autoîngrijire, ținând pacientul la pat. Aceste efecte, se asociază cu scăderea semnificativă a calității vieții, sentimentul de izolare socială, creșterea presiunilor impuse asupra celorlalți membri ai familiei, aparținătorilor, precum și cu alte sentimente negative, precum frustrarea sau sentimentul de stigmatizare. Adaptarea din punct de vedere psihologic la această condiție medicală cronică semnifică prezența/absența tulburărilor psihice diagnosticate în rândul pacienților, a simptomelor psihologice sau, mai general, a dispozițiilor emoționale negative [16].

O mai bună înțelegere a procesului dinamic al adaptării și a experiențelor particulare pe care pacienții și familiile acestora le trăiesc va contribui la clarificarea informațiilor necesare pentru *elaborarea și implementarea programelor care au ca obiectiv suportul medico-psiho-social al pacienților care suferă de o condiție medicală cronică*. Suportul social este considerat o componentă cheie a managementului pe care pacienții cu boli cronice trebuie să le asigure, în

vederea adaptării la solicitări. Există un corp consistent de studii care au analizat rolul predictiv pe care suportul social îl are în funcționarea pozitivă a adulților. Unele studii au analizat rolul pozitiv pe care suportul social primit îl joacă în adaptarea la evenimentele de viață stresante, precum dizabilitatea cronică [10; 17; 24]. Altele au vizat contribuția în raport cu starea de sănătate fizică, mintală și cu starea de bine subiectivă [9; 11; 20; 22]. Unii autori au argumentat că suportul social perceput este chiar mai important decât suportul social primit în precizarea calității adaptării la solicitările de viață și a stării de sănătate mintală [14; 21].

Creșterea responsabilităților și calitatea îngrijirii pe care aparținătorii o oferă pacienților cu boli cronice depind atât de caracteristicile bolilor cronice (de exemplu: diagnosticul, perioada de timp de când se manifestă boala, stadiul în relație directă cu gradul incapacitării funcționale pe care bolile o produc în rândul pacienților, etc.), cât și de o serie de caracteristici personale ale pacienților și aparținătorilor (gen, vârstă, statut socio-economic, dispoziții ale personalității etc.). Cercetătorii care s-au preocupat de problematica adaptării psihosociale în rândul aparținătorilor pacienților care suferă de diverse dizabilități cronice au lansat și au testat ipoteza potrivit căreia caracteristicile bolilor și cele ale partenerilor și pacienților au un efect consistent asupra partenerilor, dincolo de efectul din partea eforturilor pe care partenerii trebuie să le depună pentru îngrijirea pacienților și asigurarea funcționării sistemului familial în ansamblul său [2; 3; 7; 15].

Adaptarea din punct de vedere psihologic și comportamental la solicitările emoționale pe care le implică evoluția unei boli cronice, precum și adaptarea psihosocială în rândul celorlalți membri ai familiilor pacienților - au jalonat aplicarea unui *programul de intervenție psihoeducatională* la aparținătorii pacienților care au suferit un atac cerebral, pentru a depăși solicitările stresante care apar în viața familiei. Calitatea vieții persoanelor cu sechele grave ale ictusului cerebral este afectată de particularitățile relațiilor sociale pe care aceștia le stabilesc în cadrul familiei și comunității în ansamblu. Deși familia și prietenii joacă un rol important în procesul de îngrijire, ei sunt arareori informați și, în consecință, sunt dezorientați, neajutorați, intrând ușor în relații conflictuale cu pacientul. Reabilitarea cu o durată mai lungă, reprezintă o povară considerabilă pentru familie. Astfel, familia, aparținătorii se confruntă cu epuizare, cu teama de stigmatizare și ajunge uneori într-o situație materială precară [6; 18; 20].

Psihoeducarea și formarea abilităților sociale pentru persoanele aparținătoare ar putea fi eficace în îmbunătățirea calității vieții acestora și în consolidarea sarcinilor de îngrijire. Membrii familiei pot conștientiza, la rândul lor, că boala cronică a persoanei care le este dragă, reprezintă

o resursă pentru schimbarea propriilor lor patternuri de funcționare, precum și pentru redimensionarea relațiilor intrafamiliale și a proceselor care caracterizează dinamica sistemului familial din care fac parte [6;18].

De aceea, în următoarea intervenție am avut drept obiectiv radiografierea impactului pe care un program psihoeducativ, aplicat aparținătorilor persoanelor cu boli cronice dizabilitante îl au asupra funcționării pacienților (evidențiind diferențele interindividuale în procesul adaptării și factorii care contribuie la acesta), precum și asupra sistemului familial.

Scopul cercetării: Evidențierea rolului educației psihosociale în creșterea calității vieții aparținătorilor pacienților cu dizabilități neurologice în urma accidentului vascular cerebral.

Material și metode: Modelul cercetării a fost unul longitudinal, monogrup, cantitativ statistic și experimental. Pentru a evidenția modificările survenite în calitatea vieții aparținătorilor, au fost alese două momente de testare: primul înainte de participarea la programul psihoeducațional (la prima întâlnire cu aparținătorii) și al doilea - la încheierea programului (la ultima întâlnire cu aparținătorii), conform unui algoritm care să permită, până în final, tuturor participanților să beneficieze de programul de educație psihosocială, dar și să respecte protocolul cercetării care a prevăzut lucrul cu 2 grupuri, unul experimental și unul de control.

Instrumentele de măsură ale factorilor investigați au fost: *Stroke Specific Quality of Life Questionnaire (SSQoL)* – instrument de măsură standardizat pentru evaluarea calității vieții post AVC; *Scala sprijinului social perceput*; *Chestionarul de stres perceput Levenstein*; *Chestionarul de stres perceput Cohen – Williamson*; *Chestionarul de evaluare a autonomiei personale (Chestionarul AP)*. Lotul cercetat a cuprins 50 de adulți, aparținători de pacienți cu dizabilități în urma accidentului vascular cerebral. Aceștia au participat în perioada septembrie 2021 - februarie 2022 la un proiect ce a inclus psihoeducație pentru pacienți și aparținătorii acestora. Lotul a fost împărțit în scopul cercetării în două, lot experimental și lot de control. Mai exact, toți 50 de aparținători au beneficiat de psihoeducație, dar în analiza statistică au intrat pentru toți 50 datele ante-factum, iar pentru 25 dintre ei și datele post-factum.

Rezultatele cercetării au indicat îmbunătățirea percepției în plan psihologic a calității vieții (factori: sprijinul social perceput, gradul de împovărare, stresul perceput, autonomia personală emoțională).

În urma programului de educație psihosocială, lotul participant a înregistrat o creștere subiectivă a *calității vieții*, scorul crescând de la 65.10 la 91.65 (29 %), iar pentru cel de control

de la 64.12 la 72.42 (16 %), lotul experimental înregistrând o creștere cu 13% la calitatea vieții față de lotul de control. Puterea efectului este medie, programul dovedindu-și eficacitatea.

O creștere a *nivelului sprijinului perceput* față de nivelul identificat la evaluarea inițială pentru lotul experimental, scorul crescând de la 45.40 la 63.45 (28.45%), iar pentru cel de control a scăzut de la 52.38 la 52.30 (0.15%). Diferența dintre cele două loturi pentru sprijin social perceput este de 28.60% în favoarea grupului care a beneficiat de educație psihosocială. Mărimea medie a efectului psihoeducației asupra suportului social perceput ne determină să credem că prin suportul aparținătorilor în grup se obține un sprijin multiplicat prin participarea tuturor, schimbând durabil percepția asupra propriei capacități de a oferi și primi sprijin din afara familiei.

În urma participării la programul de informare și instruire psihoeducațională, sa dovedit o scădere a *nivelului de împovărare perceput* față de nivelul identificat la evaluarea inițială. Astfel, în lotul experimental scorul a scăzut de la 5.85 la 3.68 (37.09%), iar pentru cel de control a scăzut de la 5.02 la 4.65 (7.3%). Diferența dintre cele două loturi pentru „împovărare” este de 29.79% în favoarea grupului care a beneficiat de un program psihoeducațional. Mărimea medie a efectului ne determină să considerăm programul de educație psihosocială eficace în reducerea subiectivă a gradului de împovărare prin învățarea unui mod nou de raportare la persoana bolnavă, pentru a genera un echilibru între „supraimplicare” și „neglijare”.

În urma participării la programul de informare și instruire psihoeducațională a apărut o creștere a *nivelului de autonomie personală emoțională* față de nivelul identificat la evaluarea inițială. Pentru lotul experimental scorul a crescut de la 64.68 la 91.65 (41%), iar pentru cel de control a urcat de la 75.18 la 76.42 (1%). Diferența dintre cele două loturi pentru autonomie este de 40% în favoarea grupului care a beneficiat de un program de psihoeducație. Acest rezultat ne arată că persoanele aparținătoare pot învăța să fie autonome emoțional, să-și exprime sentimentele chiar și atunci când sunt diferite de ale altora sau când nu știu ce trăiri au ceilalți. Acest lucru este foarte important în conviețuirea cu o persoană bolnavă cronic, care fără să vrea, constrânge exprimarea emoțională în mediul său familial, *motiv pentru care aparținătorii persoanelor cu afecțiuni cronice au nevoie de instruire și educare în comunicarea și exprimarea propriei emoționalități*.

Concluzii și discuții: Datorită implicațiilor individuale pe care le are pentru sănătatea fizică și psihică și pentru starea de bine a membrilor unei familii, a aparținătorilor, problematica bolilor cronice în rândul adulților a început să atragă atenția cercetătorilor. Au fost publicate

numeroase studii de sinteză care s-au preocupat atât de dimensiunile adaptării adulților diagnosticați cu o condiție medicală cronică [6; 12; 13; 16; 18] și a adulților/părinților sănătoși [13; 26] la solicitările pe care le induc, inevitabil, bolile cronice diagnosticate intrafamilial, cât și de impactul pe care bolile cronice parentale îl au asupra copiilor [1; 15; 8; 10] și asupra întregului sistem familial [13; 18; 22].

Prezentul studiu a urmărit să exploreze contribuția pe care prezența condiției medicale cronice a adultului și dificultățile asociate acesteia o au în predicția problemelor emoționale și comportamentale în rândul aparținătorilor/îngrijitorilor. Astfel, ne-am propus identificarea factorilor de risc care au cea mai mare valoare predictivă pentru problemele de adaptare psihosocială în populația în a căror familie o persoană suferă de o condiție medicală cronică. Modelul teoretic de la care am pornit presupune că o serie de caracteristici ale bolii cronice, alături de caracteristicile socio-demografice ale familiei, condiționează atât calitatea vieții pentru persoana afectată de condiția medicală cronică, cât și procesele de adaptare a aparținătorilor, familiei la nivel cognitiv și comportamental. Modelul poziționează problemele emoționale ale aparținătorilor ca o consecință a dimensiunilor cognitive și comportamentale ce caracterizează eforturile de adaptare pe care aparținătorii, membrii familiei le fac.

Prezentul studiu se adaugă eforturilor orientate către identificarea factorilor protectivi și de risc pe care profesioniștii din domeniul serviciilor de asistență psihosocială trebuie să țină cont, atunci când urmăresc evaluarea problemelor emoționale și comportamentale ale beneficiarilor pe care îi asistă și stabilirea unui plan de intervenție psihologică prin Programe psihoeducaționale.

Este binecunoscut faptul că bolile cronice reprezintă principalul factor de risc al mortalității în toate colțurile lumii, motiv pentru care au suscitată un interes din ce în ce mai mare din partea cercetătorilor în multiple domenii, al profesioniștilor din domeniul sănătății publice și al specialiștilor din domeniul medicinei. Complexitatea problematicii reclamă, pe lângă abordarea strict medicală, luarea în considerare a aspectelor psihosociale, întrucât există un lanț causal între dinamica bolilor cronice și dinamica socioeconomică globală. Prin consecințele pe care le au pe termen lung, bolile cronice reprezintă un factor de risc major pentru dezvoltarea individuală și pentru funcționarea unui sistem familial.

Având în vedere complexitatea universului psihosocial al bolilor cronice, prezenta lucrare a inclus prospectarea literaturii din domeniu, colectarea unui volum de date de la subiecții cercetați, gestionarea protocoalelor cu răspunsuri, prelucrarea rezultatelor și redactarea unor concluzii.

Lucrarea contribuie la îmbogățirea literaturii din domeniul problematicii psihosociale a bolilor cronice, care sperăm să fie utile cercetătorilor din domeniile psihologiei sănătății, psihologiei clinice, psihologiei cuplului și familiei, sociologiei sănătății etc. precum și practicienilor din domeniile consilierii psihologice, psihoterapiei, asistenței medicale și sociale.

BIBLIOGRAFIE

1. ARMISTEAD, L., KLEIN, K., FOREHAND, R. Parental physical illness and child functioning. In: *Clinical Psychology Review*. 1995, nr. 15 (5), pp. 409-422.
2. BAANDERS, A. N., HEIJMANS, M. J. W. M. The impact of chronic diseases: The partner's perspective. In: *Family and Community Health*. 2000, nr. 30 (4), pp. 305-317.
3. BIGATTI, S. M., CRONAN, T. A. An examination of the physical health, healthcare use, and psychological wellbeing of spouses of people with fibromyalgia syndrome. In: *Health Psychology*. 2002, nr. 21 (2), pp. 157-166.
4. BROWN, R.T. Chronic illness and neurodevelopmental disability. In *J. E. Farmer, J. Donders, S. Warschausky (Eds.), Treating Neurodevelopmental Disabilities: Clinical Research and Practice*. New York: Guilford. 2006. pp. 98-118.
5. CIUDIN, M. Proprietăți psihometrice ale scalei „Funcționare Generală” din McMaster Family Assessment Device. În: *Revista de Psihologie*. 2016, nr. 62 (2), pp.148-160.
6. CIUDIN, M. Impactul bolii cronice asupra vieții familiale: o perspectivă sistemică. Teza de doctorat, 2016.
7. CLIFF, A. M., MACDONAGH, R. P. Psychosocial morbidity in prostate cancer: II. A comparison of patients and partners. In: *British Journal of Urology International*. 2000, nr. 86 (7), pp.834-839.
8. KORNELUK, Y. G., LEE, C. M. Children's adjustment of parental physical illness. In: *Clinical Child and Family Psychology Review*. 1998, nr. 1 (3), pp.179-193.
9. NURULLAH, A. S. Received and provided social support: A review of current evidence and future directions. In: *American Journal of Health Studies*, 2012, nr. 27 (3), pp.173-188.
10. PEDERSEN, S., REVENSON, T. A. Parental illness, family functioning, and adolescent well-being: A family ecology framework to guide research. In: *Journal of Family Psychology*. 2005, nr.19 (3), pp.404-409.
11. REBLIN, M., UCHINO, B. N. Social and emotional support and its implication for health. In: *Current Opinion in Psychiatry*. 2008, nr. 21 (2), pp. 201-205.
12. REEVY, G. M. Sex-related differences in the social support-stress relationship. In: *A. Monat, R. S. Lazarus, G. M. Reevy (Eds.), The Praeger Handbook on Stress and Coping*. Westport, CT: Praeger. 2007, vol. 2, pp. 349-361.
13. ROLLAND, J. S. Parental illness and disability: A family systems framework. In: *Journal of Family Therapy*. 1999, nr. 21 (3), pp.242-266.
14. SARASON, I. G., LEVINE, H. M., BASHAM, R. B., SARASON, B. R. Assessing social support: The Social Support Questionnaire. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983, nr. 44 (1), pp.127-138.
15. SIEH, D. S. *The Impact of Parents' Chronic Medical Condition on Children* (Doctoral Dissertation). University of Amsterdam, Research Institute for Child Development and Education. 2012. [citat: 28.02.2023]. Disponibil: <http://www.dare.uva.nl>.
16. STANTON, A.L., REVENSON, T.A., TENNEN, H. Health psychology: Psychological adjustment to chronic disease. In: *Annual Review of Psychology*. 2007, nr. 58, pp. 565-592.
17. STEPHENS, C., STEIN, K., LANDRINE, H. The role of acculturation in life satisfaction among Hispanic cancer survivors: Results of the American Cancer Society's study of cancer survivors. *Psycho-Oncology*. 2010, nr.19 (4), pp. 376-383.
18. TURLIUC, M. N. *Psihologia cuplului și a familiei*. Iași: Editura Performantica, 2004.
19. TURLIUC, M. N., HERB, S. Atașament romantic și satisfacție față de relație: rolul mediator al conectării emoționale. În: *Revista de Psihologie*. 2015, nr. 61 (3), pp.187-202.
20. TURLIUC, N. M., MURARU, A. A. Psychometric properties of The Revised Dyadic Adjustment Scale on a sample of married adults. In: *Journal of Psychological and Educational Research*. 2013, nr. 21 (1), pp. 49-76.
21. UCHINO, B. N. Understanding the links between social support and physical health: A lifespan perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on Psychological*

- Science*. 2009, nr. 4 (3), pp. 236-255.
22. WALEN, H. R., LACHMAN, M. E. Social support and strain from partner, family, and friends: Costs and benefits for men and women in adulthood. In: *Journal of Social and Personal Relationships*. 2000, nr. 17 (1), pp. 5-30.
 23. World Health Organization (2011a). *Noncommunicable Diseases Country Profiles 2011*. [citat: 27.02.2023]. Disponibil: <http://apps.who.int>.
 24. World Health Organization (2011b). *Cardiovascular Diseases (CVDs) Fact Sheet No. 317*. [citat: 28.02.2023]. Disponibil: <http://www.who.int/index.html>.
 25. YACH, D., HAWKES, C., GOULD, C. L., HOFMAN, K. J. The global burden of chronic diseases: Overcoming impediments to prevention and control. In: *Journal of the American Medical Association*. 2004, nr. 291 (21), pp. 2616-2622.
 26. YORGASON, J. B., BOOTH, A., JOHNSON, D. Health, disability, and marital quality: Is the association different for younger versus older cohorts? In: *Research on Aging*. 2008, nr. 6 (30), pp. 623-648.

CORELATELE PSIHOLOGICE ALE STĂRII DE BINE LA ADULȚI ³

THE PSYCHOLOGICAL CORELATES OF WELL-BEING AT ADULTS

RACU Iulia, conferențiar universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-9096-7121

racu.iulia@upsc.md

SOROCHIN Elena, magistru în psihologie,

ORCID: 0000-0001-7109-998X

elenkalenka27@gmail.com

CZU: 159.923.3

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p167-173

Abstract. The article presents the result of experimental research of well-being and its correlations (life satisfaction, stress and optimism) at adults. In the research were included 80 adults (41 men and 39 women). As results we attest that only 12,50% of adults have a high level of well-being. A higher state of well-being is particular for women. The high level of well-being is related to prominent level of life satisfaction and optimism. At the same time the high level of well-being is accompanied with low level of stress.

Keywords: well-being, life satisfaction, stress, optimism, adulthood

³ Articolul este elaborat în cadrul proiectului: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, *Cifrul*: 20.80009.1606.10

În ultimii ani, în psihologie, se operează din ce în ce mai frecvent cu conceptul „starea de bine”, astfel în psihologia științifică contemporană există multiple abordări ale acestei noțiuni [6].

Starea de bine sau bunăstarea psihologică este folosită pentru a descrie sănătatea mintală, emoțională și funcționarea armonioasă și optimală a unui individ. Starea de bine ca indicator al calității vieții presupune: fericire, mulțumire de sine, sentimentul identității personale, evitarea stresului excesiv, o stimă de sine ridicată și adecvată, bogăția vieții spirituale și sentimentul de siguranță [6].

În accepțiunea Organizației Mondiale a Sănătății, starea de bine cuprinde: acceptarea de sine, relațiile pozitive cu ceilalți, autonomie, control și sens și scop în viață [3].

Cu toate că în psihologie sunt studii cu referire la starea de bine, ne-am propus să investigăm starea de bine la adulți, precum și corelatele acesteia în contextul noilor realități sociale.

Pentru a evalua starea de bine și corelatele acesteia (satisfacția de viață, stresul și optimismul) pe un lot de 80 de adulți cu vârsta cuprinsă între 21 – 76 ani (41 bărbați și 39 femei) am administrat următoarele metode psihodiagnostice: *Chestionarul de evaluare a stării de bine Oxford (Oxford Happiness Inventory, OHI)*, *Scala satisfacției de viață (Satisfaction With Life Scale, SWLS)*, *Chestionar pentru evaluarea nivelului de stres la adulți de S. Leventein și Chestionarul de evaluare a optimismului (OPT)*.

Inițial vom prezenta frecvențele pentru starea de bine la adulți conform *Chestionarului de evaluare a stării de bine Oxford (Oxford Happiness Inventory, OHI)*.

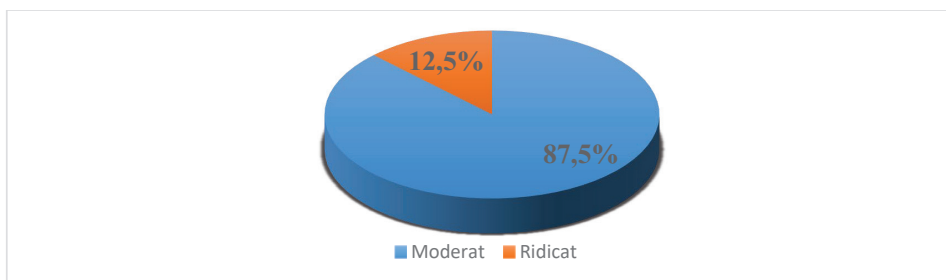


Figura 1. Distribuția frecvențelor pentru starea de bine la adulți

Frecvențele din figura 1 au permis să evidențiem prezența doar a două niveluri de manifestare a stării de bine la adulți. Astfel cei mai mulți dintre adulți (87,50%) au nivel moderat al stării de bine. Acești adulți se caracterizează printr-o atitudine pozitivă față de sine și cei din

jur, în relațiile sociale manifestă empatie moderată, au scopuri și tind spre realizarea acestora și sunt oarecum satisfăcuți și mulțumiți de propria viață. Alături de acești adulți, în lotul experimental se regăsesc adulți (12,50%) cu nivel ridicat al stării de bine. Pentru acești adulți sunt particulare următoarele: ei se acceptă pe sine în totalitatea calităților și defectelor sale, percep într-o manieră pozitivă experiențele și circumstanțele din trecut și viitor, au încredere în cei din jur, sunt sociabili și dau dovadă de deschidere și empatie în relațiile interpersonale. Nu sunt afectați de evaluările și criticile celor din jur. În plus la cele menționate adulții cu nivel ridicat al stării de bine creează oportunități în care să-și poate valorifica capacitățile și potențialul. Lansează scopuri de durată medie și lungă și se bucură de toate experiențele vieții [3, 6].

În continuare vom prezenta frecvențele pentru starea de bine la adulți în conformitate cu genul acestora: masculin și feminin.

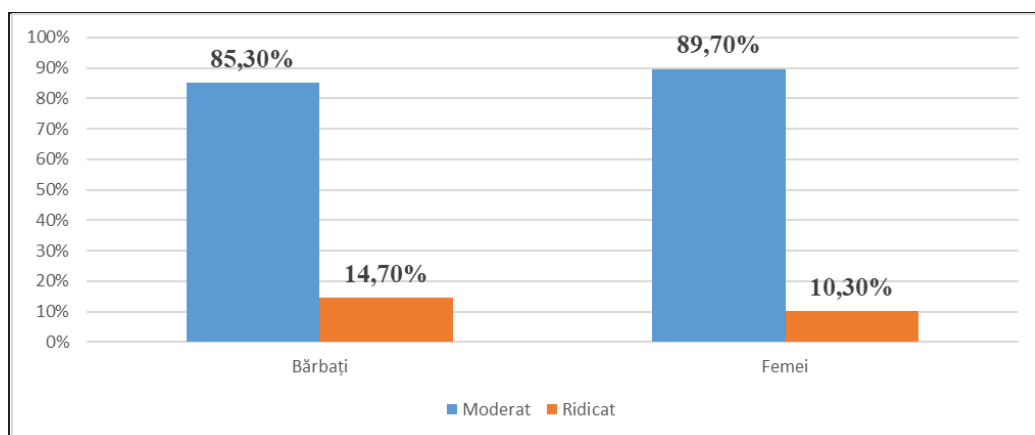


Figura 2. Distribuția frecvențelor pentru starea de bine la adulți conform genului

Pentru bărbați constatăm următoarea distribuție de frecvențe: mai mult de jumătate din bărbați (85,30%) prezintă nivel moderat al stării de bine, în timp ce doar 14,70% din bărbați se caracterizează prin nivel ridicat al stării de bine. Frecvențele femeilor sunt apropiate de cele ale bărbaților. Astfel consemnăm că 89,70% din femei prezintă nivel moderat al stării de bine și 10,20% din femei manifestă nivel ridicat al stării de bine. Statistic după testul T-student obținem diferențe semnificative pentru starea de bine între rezultatele bărbaților și rezultatele femeilor (M bărbați: 104,39, M femei: 111,9) ($T=3,3$, $p \leq 0,01$) cu rezultate mai mari pentru femei. Femeile manifestă o stare de bine mai accentuată comparativ cu bărbații.

În continuare studiul nostru s-a axat pe evidențierea corelatelor psihologice ale stării de bine (satisfacția de viață, stresul și optimismul). Am evaluat satisfacția de viață prin *Scala*

satisfacției de viață (*Satisfaction With Life Scale, SWLS*). Frecvențele pentru satisfacția de viață la adulți sunt prezentate în figura 3.

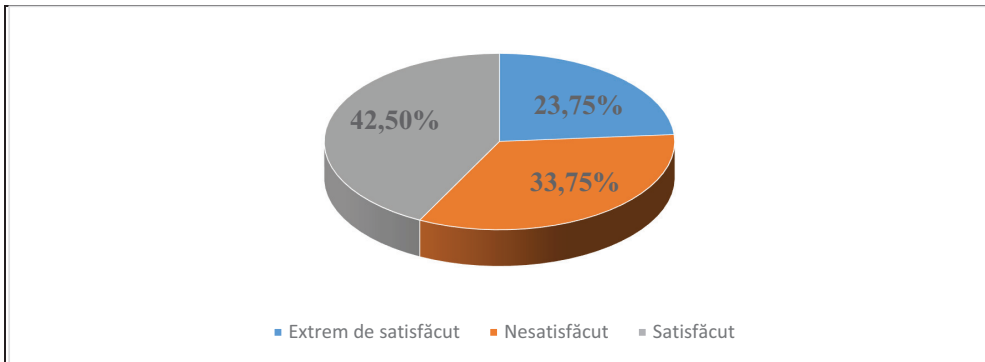


Figura 3. Distribuția frecvențelor pentru satisfacția de viață la adulți

Conform frecvențelor ilustrate în figura 3 menționăm că 33,75% din adulți nu sunt satisfăcuți de viața lor, cei mai mulți dintre adulți (42,50%) au un nivel mediu de satisfacție de viață. Satisfacția la un nivel foarte ridicat (extrem de satisfăcuți) se întâlnește la 23,75% din adulți. Pentru cei din urmă sunt specifice următoarele: empatia, prietenia, încrederea în capacitățile și potențialul propriu, responsabilitatea pentru decizii și propria viață. Ei au o atitudine pozitivă față de viață și consideră că viața este un succes.

În cele ce urmează vom prezenta relația între starea de bine și satisfacția de viață după coeficientul de corelație liniară Pearson.

Tabelul 1. Corelația dintre starea de bine și satisfacția de viață la adulți după Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>Starea de bine / satisfacția de viață</i>	r= 0,3497	p≤0,01

Conform tabelului 1 obținem o corelație semnificativă pozitivă între starea de bine și satisfacția de viață ($r=0,3497$, $p\leq 0,01$). Coeficientul de corelație ne indică că adulții cu scoruri ridicate la starea de bine au și punctaj înalt la satisfacția de viață. Vom menționa că adulții cu nivel ridicat al stării de bine se caracterizează și prin nivel ridicat al satisfacției de viață.

Pentru a investiga stresul la adulți am aplicat *Chestionarul pentru evaluarea nivelului de stres la adulți de S. Levenstein*. Rezultatele pentru stres la adulți pot fi vizualizate în figura 4.

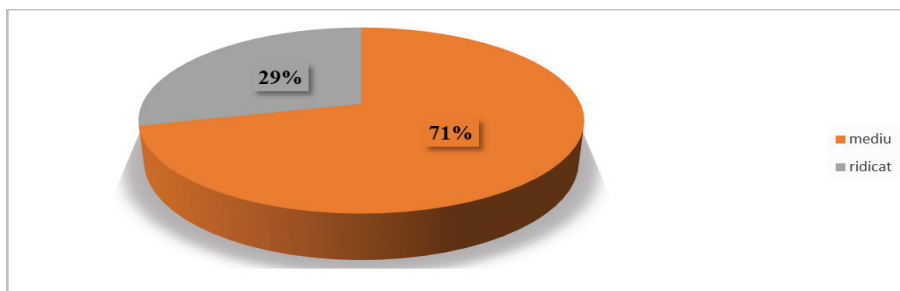


Figura 4. Distribuția frecvențelor pentru stres la adulți

Din figura de mai sus consemnăm următoarele: majoritatea adulților au un nivel mediu de stres (71%), în timp ce 29% din adulți manifestă nivel ridicat de stres. Adulții cu nivel ridicat de stres prezintă o neîncredere în propria persoană, ei evoluează în manieră negativă și eronată situațiile și circumstanțele vieții. Totodată ei manifestă schimbări de dispoziție și gânduri, demonstrând un nivel ridicat de sugestibilitate, dezorganizare și suspiciune. Vom puncta aici și faptul că nivelul ridicat de stres la adulți poate avea repercusiuni negative atât la nivel fizic, cât și emoțional și spiritual [5].

Conform coeficientului de corelație liniară Pearson am studiat interrelația între starea de bine și stres la adulți.

Tabelul 2. Corelația dintre starea de bine și stres la adulți după Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>Starea de bine / stres</i>	r= -0,433	p≤0,01

Tabelul de mai sus ne permite să menționăm că între starea de bine și stres există o relație, confirmată prin coeficientul de corelație semnificativ negativ ($r = -0,433$, $p \leq 0,01$). Coeficientul de corelație ne indică că adulții cu scoruri ridicate la starea de bine au punctaj scăzut la stres. Deci, vom menționa că adulții cu un nivel ridicat al stării de bine prezintă nivel mai scăzut de stres.

Încă o dimensiune investigată de noi este optimismul. Optimismul a fost evaluat prin *Chestionarul de evaluare a optimismului (OPT)*. Rezultatele pentru optimism la adulți sunt prezentate în figura 5.

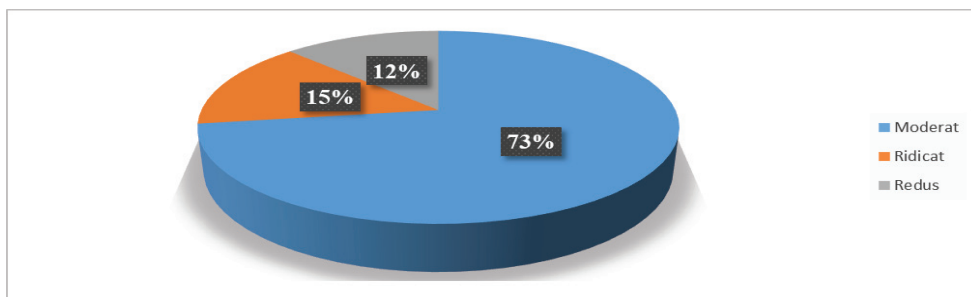


Figura 5. Distribuția frecvențelor pentru optimism la adulți

12% din adulți dau dovadă de nivel redus de optimism, cei mai mulți dintre adulți (73%) manifestă nivel moderat de optimism. Un număr mic din adulți se caracterizează prin nivel ridicat de optimism (15%). Adulții cu nivel ridicat de optimism se caracterizează prin: încredere în sine și autoapreciere ridicată și adecvată, reacții constructive la critică, gândire pozitivă, armonie și echilibru emoțional, tendință de a-și canaliza efortul pentru a-și împlini scopurile și visurile [4].

Tabelul 3. Corelația dintre starea de bine și optimism la adulți după Pearson

Variabile	Coeficient r	Prag de semnificație p
<i>Starea de bine / optimism</i>	$r= 0.3732$	$p \leq 0,01$

Conform tabelului 3 între starea de bine și optimism atestăm un coeficient de corelație semnificativ pozitiv ($r=0,3732$, $p \leq 0,01$). Coeficientul de corelație ne permite să punctăm că adulții cu scoruri ridicate la starea de bine au și punctaj ridicat la optimism. Așadar, vom afirma că adulții cu un nivel ridicat al stării de bine manifestă optimism accentuat.

În concordanță cu cele expuse vom formula următoarele concluzii: cei mai mulți adulți prezintă nivel moderat al stării de bine, în același timp doar 12,50% din adulți demonstrează nivel ridicat al stării de bine. Femeile se caracterizează prin nivel mai ridicat al stării de bine comparativ cu bărbații.

Totodată rezultatele studiului ne permit să evidențiem că între starea de bine și satisfacția de viață, starea de bine și stres și starea de bine și optimism există interrelații. Adulții cu nivel ridicat al stării de bine prezintă nivel ridicat al satisfacției de viață și optimism. De asemenea, consemnăm că adulții cu nivel ridicat al stării de bine demonstrează nivel mai redus de stres.

BIBLIOGRAFIE

1. FLORU, A. *Stresul psihic*. București: Enciclopedică Română. 1974. p. 198.
2. MUNTELE-HENDREȘ, D. *Starea subiectivă de bine*. Iași: Universitatea „Al. Ioan Cuza”, 2009. 391 p. ISBN 978-973-703-346-8.

- POTÂNG, A., ȘIȘIANU, A. Perceperea calității vieții în funcție de tipul de personalitate (extravertit sau introvertit). In: *Studia Universitas Moldova. Seria „Științe ale educației”*. nr. 5 (65). 2013. p. 115 – 120. ISSN 1857-2103.
- RACU, Iu., MELNCIUC, G. Bunăstarea psiho-emoțională a adolescenților în contextul noilor realități In: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. nr. 1 (62). 2021. p. 121 – 129. ISSN 1857-0224.
- STANCIU, M. *Emoțiile negative la adolescenți și modalități de diminuare*. Teză de doctor. Chișinău. 2023. 236 p.
- SZENTAGOTAI-TĂTAR, A., DAVID, D. *Tratat de psihologie pozitivă*. Iași: Polirom. 2017. 339 p. ISBN 978-973-46-6234-0.

MANIFESTAREA STRESULUI OCUPAȚIONAL LA ANGAJAȚII DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

EXPERIENCING OCCUPATIONAL STRESS IN EMPLOYMENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

LOSÎI Elena, dr. în psihologie, conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-5032-9993

losii.elena@upsc.md

CZU: 159.942:37.011.31

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p173-184

Abstract. Stress has become an indispensable part of our lives. Environmental demands are constantly rising and are affecting all spheres, including work. The activity of employees in the education system is far from easy. Not everyone manages to adapt to new changes, to the challenges of reality and hence the stress that affects their quality of life and professional performance. This article reflects the results of an experimental study undertaken on 90 employees in the education system, aged between 20 – 72 years, from early education institutions, theoretical gymnasiums and high schools in urban and rural areas. According to this research, 42.2% of education system employees have a high level of stress, while 3.3% experience an intense level. Teachers from preschool and high school institutions are the ones most affected by stress, while employees in middle institutions show a lower level of occupational stress.

Keywords: teachers, stress, occupational stress, stressors.

Actualmente lumea devine din ce în ce mai complexă, activă, dinamică și este în permanentă schimbare. Mulți se adaptează și depășesc problemele cu care au fost nevoiți să se confrunte. Dar nu toți reușesc să se adapteze la schimbările noi, la provocările realității și de aici apare și stresul care le afectează calitatea vieții. Stresul a devenit o parte indispensabilă a vieții

noastre și este necesar de a dobândi strategii eficiente pentru a face față situațiilor stresante. Hans Selye susține că „*Important este nu ceea ce ți se întâmplă, ci felul cum reacționezi*”. Solicitățile mediului sunt în creștere permanentă și afectează toate sferile, inclusiv și activitatea de muncă. Activitatea angajaților din sistemul educațional nu este nici pe departe una ușoară. M. Pleșca menționează că munca celor din mediul școlar nu este trecută în categoria profesiilor cu nivel de stres ridicat, cum ar fi cea a polițiștilor (confrunțați permanent cu situațiile de risc), a medicilor (în special chirurgi) sau a celor care ocupă posturi de conducere. Și totuși învățământul a obținut așa-numitul spor de nevroză, ca o recunoaștere indirectă a marelui consum nervos în munca de formare a tinerei generații. Din perspectiva stresului ocupațional, cadrele didactice din învățământul general au o situație specială, implicând destule aspecte paradoxale, care impun o abordare a acestuia [5, p. 9]. Stresul profesional în rândul cadrelor didactice generează efecte de lungă durată, care vor perturba pe termen lung echilibrul și sănătatea întregii societăți.

În ultima perioadă s-au înregistrat o serie de modificări legate de profesia didactică și statutul cadrului didactic în societate, modificări ce au implicații importante asupra exercitării acestei profesii. Prin volumul mare de muncă, prin multitudinea solicitărilor în plan cognitiv, emoțional și social, profesia de cadru didactic reprezintă o ocupație stresantă. Romiță B. Iucu reliefează mai multe surse de stres pentru cadrele didactice, cele mai evidente fiind: abilitățile profesionale, presiunile economice, elevii, relațiile dificile părinte – profesor, planificarea și programarea slabă, presiunile sociale și personale, școala ca un loc de muncă stresant [8, p.49]. Stresorii specifici activității profesionale desfășurate de cadrele didactice includ: factori referitori la conținutul muncii, la dimensiunea socială a muncii și factori referitori la beneficii. Cercetările realizate în ultimii ani (Băban A., Stănculescu E., Pleșca M., Cojocaru-Borozan M., Șova T., Briceag S., Glavan A., Racu Iu. etc.) atestă următoarele surse de stres la cadrele didactice: restricții financiare privind salarizarea, restricții financiare privind resursele materiale ale școlii, dificultăți de predare din cauza curriculumului prea încărcat, dificultăți în gestionarea timpului, numărul mare de elevi în clasă, indisciplina unor elevi, comportamentul agresiv al unor elevi, evaluarea elevilor, climatul școlar, relațiile cu părinții unor elevi, conducerea autocrată a școlii, relațiile colegiale [1, 4, 5, 7]. Cojocaru-Borozan M. și Șova T. menționează că stimulii cu potențial de generare a stresului în cadrul unei organizații pot fi clasificați în 4 clase: conținutul muncii, condițiile de muncă, condițiile de angajare și rețeaua socială la locul de muncă [8, p.47].

Noi ne-am propus în cadrul unui studiu experimental să cercetăm manifestarea stresului organizațional la angajații din sistemul educațional. Am presupus că angajații din sistemul educațional (educatori, învățători, profesori) sunt expuși stresului ocupațional și că există diferențe la nivelul de stres în funcție de mediul de trai la angajații din sistemul educațional. În acest scop am întreprins o cercetare asupra 90 de angajați din sistemul educațional, cu vârsta cuprinsă între 20 – 72 de ani, din instituții de educație timpurie (IET), gimnaziile și licee teoretice din mediul urban și rural. Am administrat următoarele teste: Chestionar pentru evaluarea nivelului de stres la adulți [3, p.164]; Expres-diagnosticul factorilor stresori în organizații (И. Д. Лабанов, В. А. Уразаева) [9, p.129]; Scala evenimentelor stresoare (Holmes, Rahe) [2, p.144].

Din instituțiile de educație timpurie au participat 26 de femei și 4 bărbați, din gimnaziile 28 femei și 2 bărbați, iar din licee 26 femei și 4 bărbați. Componența grupurilor per instituție este reprezentată în figura 1.

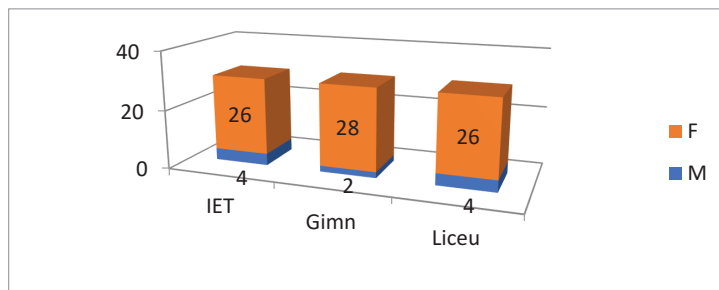


Figura 1. Componența eșantionului în funcție de gen și instituție de învățământ

Eșantionul de cercetare a inclus 41 femei și 4 bărbați din mediul rural, iar din mediul urban sunt 39 femei și 6 bărbați. Distribuția lor pe gen și mediu este prezentată în figura de mai jos.

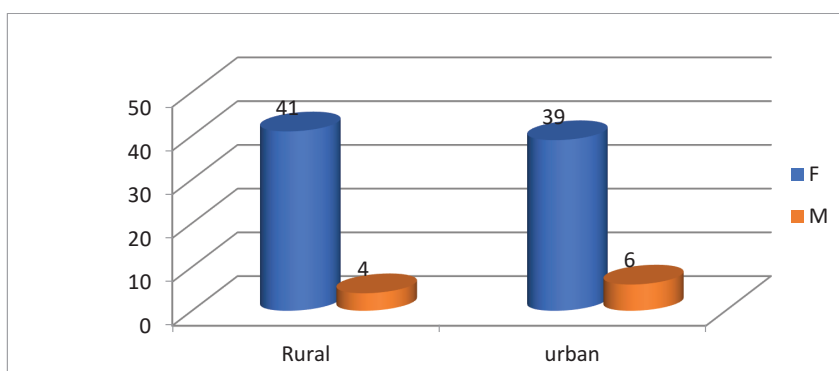


Figura 2. Componența eșantionului în funcție de gen și mediu

Subiecții incluși în procesul de cercetare sunt diverși după variabila experienței de muncă. Astfel, la studiu au participat și tineri specialiști și angajați din sistemul educațional ce au un stagiul didactic peste 35 de ani. Cei mai mulți angajați implicați în cercetare au stagiul de muncă cuprins între 0-5 ani (24,4 %) și între 6-15 (24,4 %), după care sunt cei care au stagiul de muncă cuprins între 26-34, și care reprezintă 22,2 %. Cei mai puțini sunt cadrele didactice care au stagiul cuprins între 16-25 ani (10 %), cadrele didactice care au un stagiul de peste 35 de ani reprezintă (18,9 %) din totalul persoanelor implicate. Distribuția angajaților în funcție de stagiul de muncă este reprezentată mai jos în figura 3.

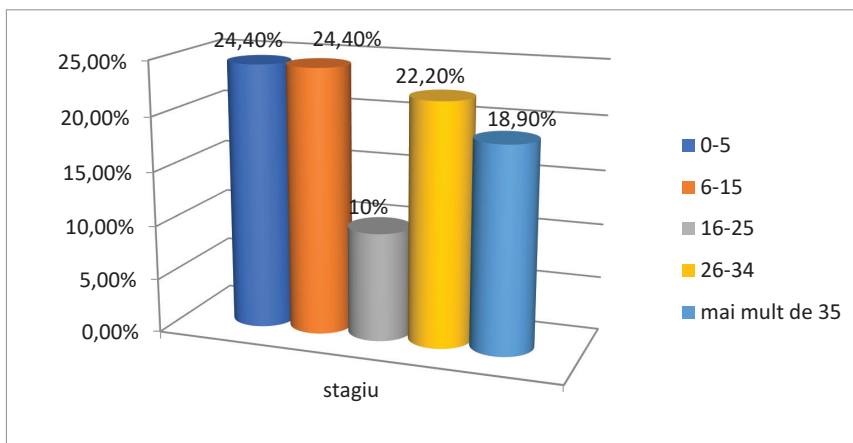


Figura 3. Componența eșantionului în funcție de stagiul de muncă

Am investigat nivelul de stres la angajații din sistemul educațional cu ajutorul *Chestionarului pentru evaluarea nivelului de stres la adulți*. Testul cuprinde 25 de întrebări care presupun anumite stări, comportamente, la care subiectul răspunde prin „Da” sau „Nu”. Completarea testului presupune bifarea răspunsului care i se potrivește subiectului. Rezultatele obținute de către angajații din sistemul educațional pentru diferite nivele de stres sunt prezentate în figura 4.

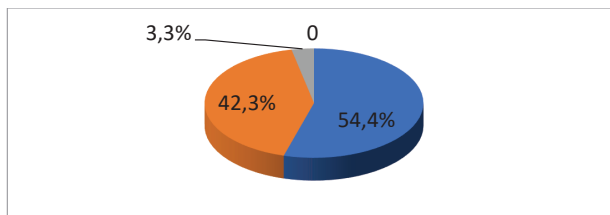


Figura 4. Distribuția rezultatelor privind manifestarea stresului

Angajații din sistemul educațional care au fost implicați în cercetare prezintă următoarele nivele de stres: 54,4 % din angajații din sistemul educațional au un nivel redus de stres. Putem caracteriza acești angajați prin faptul că, de obicei, ei sunt capabili să facă față cu succes provocărilor și schimbărilor în mediul lor de lucru, ei pot da dovadă de rezistență și pot să se adapteze la situațiile dificile fără a fi copleșiți de stres. Pot fi caracterizați în general printr-o stabilitate emoțională, ei sunt capabili să rămână calmi și echilibrați în fața situațiilor stresante. De obicei sunt mai mulțumiți de muncă și se simt realizați profesional.

O îngrijorare mare provoacă cei 42,3 % din angajați din sistemul educațional care au înregistrat un nivel ridicat de stres. Angajații care se confruntă cu un nivel ridicat de stres pot prezenta următoarele caracteristici: se pot simți epuizați emoțional și fizic din cauza cerințelor ridicate ale profesiei lor, pot reacționa cu mai multă sensibilitate sau pot manifesta comportamente mai agresive în situații de stres, pot resimți o scădere a satisfacției și împlinirii profesionale. Presiunea constantă și lipsa de resurse pot afecta modul în care se simt în legătură cu munca lor și se poate diminua satisfacția obținută din activitatea lor. La fel, ei pot întâmpina dificultăți în a face față volumului mare de muncă și în a-și gestiona timpul eficient, din acest considerent pot resimți presiune constantă a termenelor limite. Pot avea simptome precum oboseala cronică, dureri de cap, insomnie, anxietate și depresie.

3,3 % din angajații din sistemul educațional au înregistrat un nivel intens de stres. Acești angajați pot prezenta un nivel ridicat de agitație și neliniște permanent, pot fi mereu tensionați și neliniștiți, având dificultăți în a se elibera de stres. Pot avea dificultăți în a se concentra asupra sarcinilor și pot avea o memorie afectată, aceasta poate afecta în mod direct performanța lor. Presiunea și stresul constant pot afecta modul în care se percep pe ei însăși și pot genera sentimente de neputință sau de inadecvare, de aici scade încrederea și stima de sine. Acești angajați se pot simți epuizați și pot avea dificultăți în a-și regăsi energia. Ei pot evita interacțiunea cu colegii și pot simți dificultăți în stabilirea și menținerea relațiilor personale din cauza presiunii și stresului cu care se confruntă.

Studiul nostru s-a axat și pe evidențierea diferențelor în manifestarea nivelului de stres în funcție de tipul instituției în care activează angajații. Rezultatele pentru IET, gimnaziu și liceu sunt prezentate mai jos:

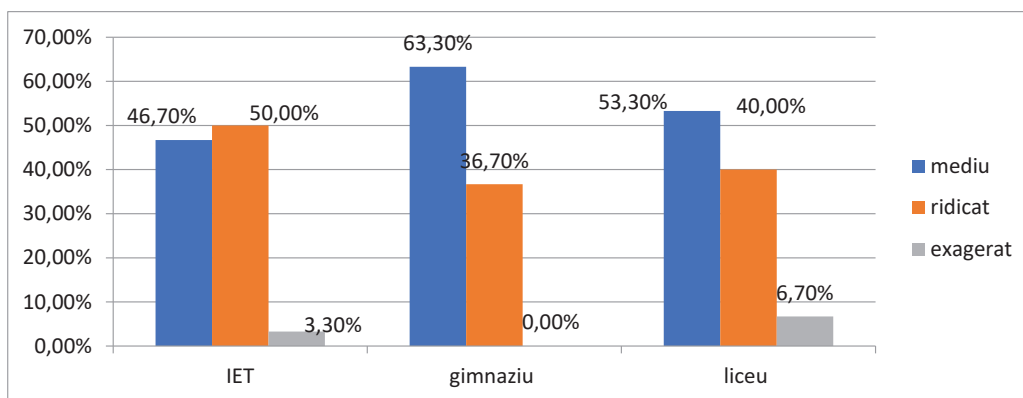


Figura 5. Distribuția rezultatelor privind nivelul de stres în funcție de instituția în care activează angajații

Din figura 5 observăm că cel mai puțin afectați de stres sunt angajații din instituțiile gimnaziale, iar cadrele didactice din instituțiile preșcolare și liceale înregistrează valori mai ridicate la nivelele de stres ridicat și exagerat.

Pentru a verifica ipoteza dacă există diferențe în manifestarea stresului la angajații din sistemul educațional în funcție de instituția în care activează am utilizat testul Kruskal – Wallis și testul U Mann-Whitney. La compararea rezultatelor în funcție de tipul de instituție la variabila „stres” cele mai mari scoruri le au cei din IET (media rangurilor 48,60), acest fapt poate fi explicat, deoarece angajații din instituțiile de educație timpurie au o responsabilitate mare față de bunăstarea, dezvoltarea și siguranța copiilor pe care îi îngrijesc și educă. Această responsabilitate poate crea presiune și stres suplimentar, deoarece educatorii încearcă să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui copil și să asigure un mediu de învățare sigur și stimulat. Cei mai puțin stresați sunt cei din gimnaziu (media rangurilor 41,48), învățământul la treapta gimnazială este obligatoriu. După care urmează angajații din instituțiile liceale (media rangurilor 46,42) și acest fapt poate fi explicat, personalul din instituțiile liceale sunt adesea suprasolicitați din cauza numărului mare de sarcini și responsabilități. Un alt factor ar fi presiunea pentru a obține rezultate bune la evaluările instituționale, la examenele naționale de bacalaureat.

Rezultatele obținute la *Chestionarul pentru evaluarea nivelului de stres la adulți* cu referite la manifestarea stresului ocupațional în funcție de stagiul de muncă al subiecților investigați sunt ilustrate în figura 6.

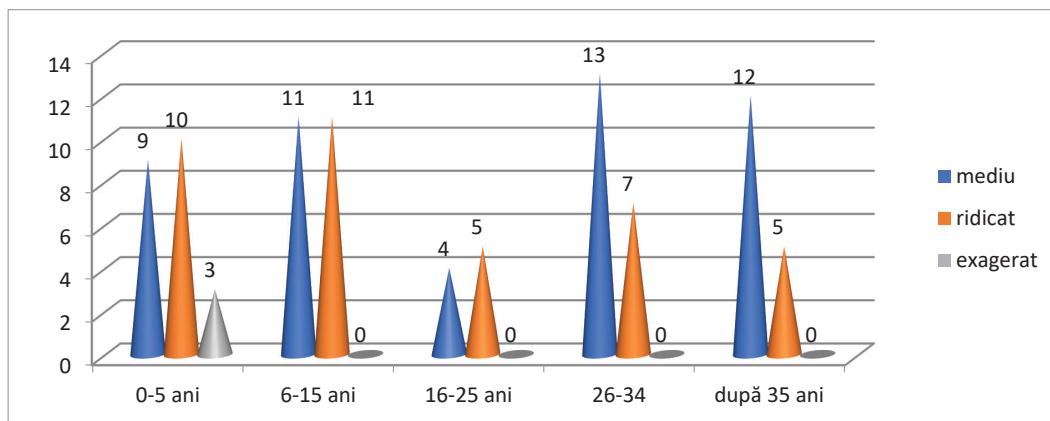


Figura 6. Distribuția rezultatelor privind nivelului de stres în funcție de stagiul angajaților

La nivelul exagerat de stres au înregistrat valori 3 subiecți ce au stagiul cuprins în intervalul 0-5 ani. În această etapă, persoanele care își încep cariera pot experimenta un nivel exagerat de stres. Acest lucru se datorează în principiu ajustării la noile responsabilități și cerințe de lucru, dar și nevoii de a dobândi competențe și cunoștințe în domeniul de activitate. Presiunea de a face o impresie bună și de a se adapta la noua cultură organizațională pot amplifica nivelul de stres.

Pe măsură ce persoana câștigă experiență și încredere în munca lor, nivelul de stres poate scădea, acest lucru îl observăm la categoria de stagiul 6-15 ani, 16-25 de ani. În această perioadă persoana își dezvoltă abilitățile necesare și se adaptează la cerințele specifice locului de muncă. Însă momente de stres sporit pot exista în legătură cu cerințele și responsabilitățile mai mari, dar și menținerea competiției în carieră.

Pe măsură ce persoana avansează în carieră și dobândește experiență și înțelegere mai profundă în domeniul său, nivelul de stres poate fluctua. În această etapă, persoana poate experimenta un nivel moderat de stres, deoarece are o mai bună înțelegere a responsabilităților și capacitatea de a face față provocărilor stresante domeniului lor. Însă și la această perioadă poate apărea stresul din motiv că cerințele de performanță și competitivitate persistă și la această etapă de stagiul.

Testul *Expres-diagnosticul factorilor stresori în organizații* (И.Д. Лабанов, В.А. Уразаева) are ca scop determinarea în baza factorilor stresori a nivelului de adaptabilitate și cum se manifestă aptitudinile subiectului în situații concrete. Testul cuprinde 12 întrebări care constau

în prezentarea unor situații în care se poate afla o persoană. În urma aplicării acestui test am constatat rezultate mari doar la două scale din patru: „suprasolicitare din partea superiorilor” și „stare psihologică stresantă în relația cu superiori”. Rezultatele sunt ilustrate în figura 7.

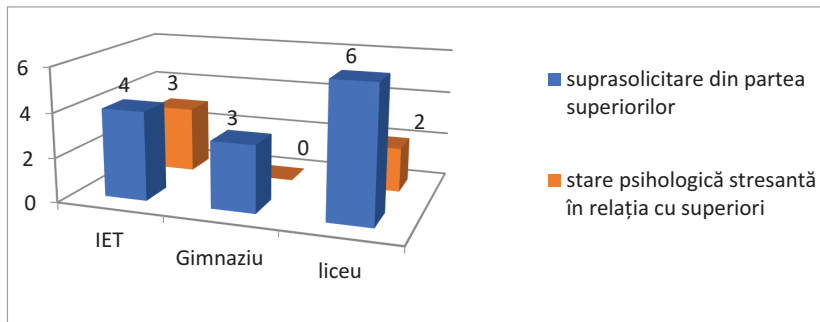


Figura 7. Distribuția rezultatelor privind factorii stresori în organizație per tip de instituție

În cadrul instituțiilor de educație timpurie, doar 7 angajați din 30 au înregistrat punctaj semnificativ la cele două scale: la scala „stare psihologică stresantă în relația cu superiori” trei subiecți, iar la scala „suprasolicitare din partea superiorilor”, patru subiecți au înregistrat valori semnificative. Dacă e să ne referim la subiecții din instituțiile gimnaziale, doar 10 % (3 din 30) din subiecți au înregistrat valori semnificative la scala „suprasolicitare din partea superiorilor”. Subiecții din instituțiile de învățământ liceal au prezentat următoarele rezultate: 6 angajați au manifestat „suprasolicitare din partea superiorilor”, iar 2 angajați simt „stare psihologică stresantă în relația cu superiori”. Rezultatele obținute la factorii stresori din organizație în raport cu stagiul de activitate sunt prezentate în figura 8.

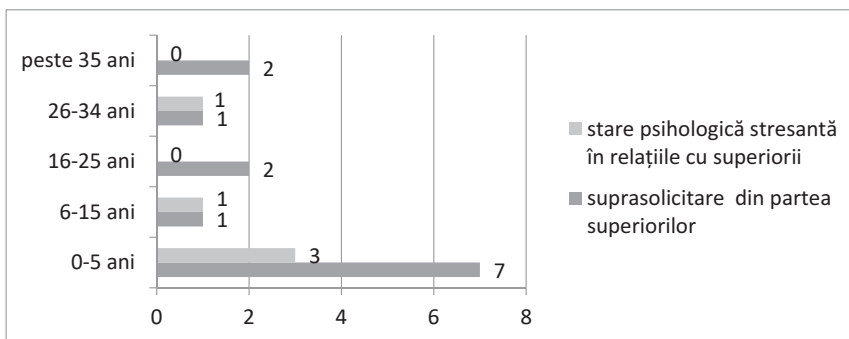


Figura 8. Distribuția rezultatelor privind factorii stresori în organizație în funcție de stagiul de muncă

Cei mai mulți care au indicat că există o suprasolicitare din partea superiorilor și o stare psihologică stresantă sunt persoanele care sunt la început de cale și anume cei care au un stagiu cuprins între 0-5 ani de activitate. În această perioadă angajații trebuie să se adapteze la noile roluri și responsabilități și să învețe rapid. Ei pot fi solicitați ca să ofere rezultate imediate și acest lucru poate crea presiune. La fel ei pot fi implicați într-o varietate de proiecte și sarcini ceea ce poate duce la o suprasolicitare. La început de carieră, superiorii pot opta pentru o monitorizare mai intensă pentru a se asigura că angajații se dezvoltă și se adaptează corect, iar acest lucru ar putea tensiona relațiile între superiori și angajați.

Ne-a interesat faptul dacă stresul la care sunt expuși angajații din sistemul educațional le poate afecta starea de sănătate. Testul „*Scala evenimentelor stresoare*” (Holmes, Rahe) cuprinde 43 de evenimente, care se referă atât la situații legate de sfera profesională cât și de cotidian. Prin oferirea unor valori schimbărilor trăite pe parcursul ultimului an, se poate prezice riscul apariției de boli legate de stres. Rezultatele înregistrate în urma aplicării acestui test sunt prezentate în figura 9.

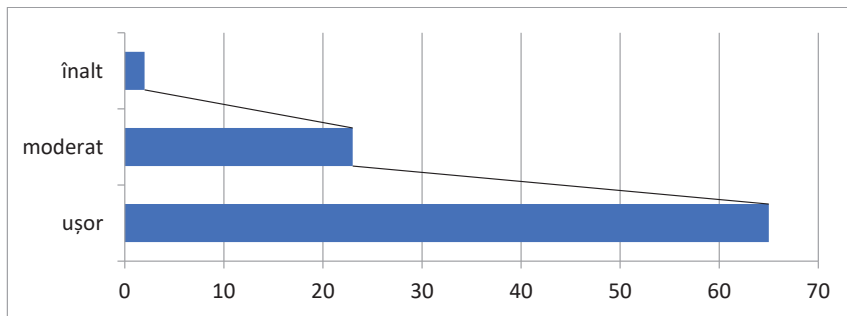


Figura 9. Distribuția rezultatelor privind riscul de îmbolnăvire

Din cei 90 de angajați din sistemul educațional, 65 de angajați (72,2 %) au înregistrat un risc ușor de îmbolnăvire asociat stresului, alte 23 de persoane (25,6 %) au un risc moderat de îmbolnăvire aceasta ar însemna că subiecții trebuie să adopte un stil de viață sănătos, alimentație echilibrată, exerciții fizice regulate, somn adecvat și gestionarea situațiilor stresante pentru a reduce riscul de îmbolnăvire asociat stresului, și doar 2 persoane (2,2 %) au înregistrat un risc înalt de îmbolnăvire și este important să acorde atenție gestionării stresului și sănătății generale.

La compararea datelor celor trei grupe formate în funcție de tipul de instituție în care activează: IET, gimnaziu și liceu după testul Kruskal – Wallis am constatat diferențe statistice semnificative la variabilele „*Scala evenimentelor stresoare*” $\chi^2 = 21,649$ la $p \leq 0,001$. După

mediul instituțiilor în care activează la variabila „Scala evenimentelor stresoare” se înregistrează media rangurilor pentru cei din IET (43,37), pentru angajații din gimnaziu media rangurilor (31,00) iar pentru cei din liceu media rangurilor constituie (62, 13). Comparând grupurile a câte două după testul U Mann-Whitney, am identificat la variabila „Scala evenimentelor stresoare” diferențe semnificative din punct de vedere statistic la următoarele grupuri:

- ✓ Cadrele didactice din IET și cadrele didactice din liceu ($U = 268,5$, la $p=0,007$), deci se constată că riscul de îmbolnăvire este mai mare la cadrele didactice din liceu (media rangurilor 36,55) decât la cei din IET (media rangurilor 24, 45).
- ✓ Cadrele didactice din gimnaziu și cadrele didactice din liceu ($U=132,5$ la $p=0,001$) riscul e îmbolnăvire și în acest caz este mai mare la angajații din instituțiile liceale (media rangurilor 41,08) decât cei din gimnaziu (media rangurilor 19,92)

Spre deosebire de angajați din IET și gimnaziu angajații din instituțiile liceale au riscuri mai mari de îmbolnăvire, deoarece în viața lor ar exista mai multe evenimente stresoare, nu doar la nivelul vieții profesionale dar și la nivelul vieții cotidiene.

În funcție de mediul de trai, nivelurile de risc de îmbolnăvire sunt prezentate în figura 10.

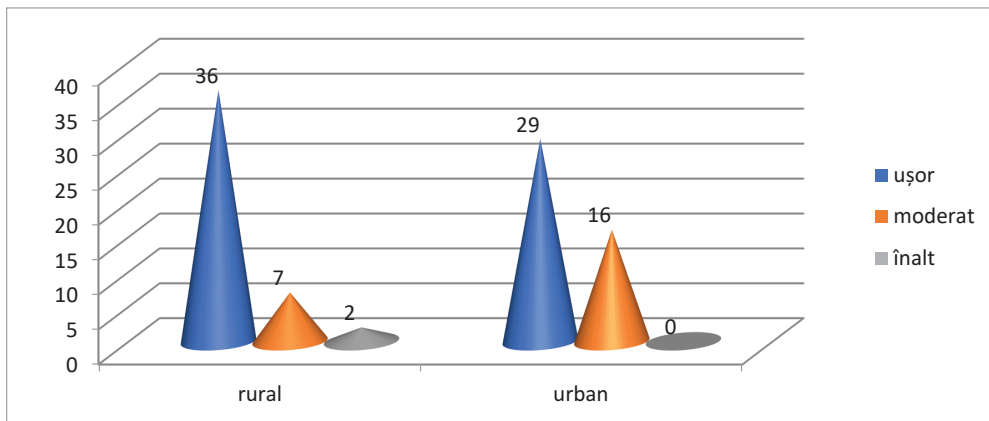


Figura 10. Distribuția rezultatelor privind riscul de îmbolnăvire în funcție de mediu

Din figura 10 observăm că numărul angajaților din mediul rural cu risc ușor de îmbolnăvire este de 80 %, cu risc moderat este 15,6 % iar cu risc înalt este 4,4%. La cei din mediul urban avem următoarea distribuție: 64,4 % prezintă risc ușor de îmbolnăvire, iar cu risc moderat sunt 35,6 %. Astfel, distribuția de mai sus ne permite să constatăm că nivelul redus de

risc ușor de îmbolnăvire este specific mediului rural 80 % în comparație cu cei din mediul urban 64,4 %. Nivelul de risc moderat este specific celor din mediul urban 35,6 %, în comparație cu cei din mediul rural 15,6 %. Însă la nivelul de risc înalt de îmbolnăvire rezultate mari au înregistrat doar cei din mediul rural 4,4%.

Pentru a verifica ipoteza că „*există diferență în manifestarea stresului la angajații din sistemul educațional în funcție de mediul de trai*” am comparat datele cu ajutorul testului U Mann-Whitney și am identificat la variabila „*Scala evenimentelor stresoare*” diferențe semnificative din punct de vedere statistic ($U=802,0$ la $p=0,049$). Fie că activează în instituțiile din mediul rural sau în instituțiile din mediul urban oricum angajații sunt afectați de stres. Atât în mediul rural, cât și în cel urban, obiectivele educaționale de bază rămân aceleași – să ofere educație de calitate, să dezvolte competențe academice, sociale și emoționale discipolilor săi. În ambele medii, cadrele didactice trebuie să predea conținutul curriculum-ului național și să pregătească elevii pentru examene și evaluări.

Pentru a verifica ipoteza dacă *există diferențe la nivelul de stres în funcție de vârsta angajaților și a stagiului de muncă* am aplicat testul Kruskal Wallis. În urma aplicării testului statistic Kruskal Wallis la compararea diferențelor în funcție de grupul de vârstă am obținut diferențe statistic semnificative la variabilele „*stres*” $\chi^2 = 7,593$ la $p=0,045$ și variabila „*scala evenimentelor stresoare*” $\chi^2 = 7,391$ la $p=0,050$. La variabila „*stres*” se înregistrează la categoria de vârstă 18-25 ani (media rangurilor 82,33), și la 26-45 ani (media rangurilor 46.40), categoria de vârstă 46-64 (media rangurilor 43.44) și categoria de vârstă peste 65 de ani (media rangurilor 32.30) aceasta ar indica că mai stresați sunt categoria de vârstă 18-25 ani. În această perioadă mulți tineri încep să se stabilească pe cont propriu și să își asume responsabilități financiare, cum ar fi plata chiriei, a facturilor și gestionarea bugetului personal. Aceste presiuni financiare și responsabilitățile cotidiene pot contribui la nivelurile ridicate de stres. În perioada tânără adultă, presiunea de a atinge anumite standarde de succes și realizarea socială poate fi foarte mare. Acest lucru poate veni din comparații cu colegii, așteptările familiei sau presiunea de a reuși în diverse aspecte, inclusiv cum ar fi cariera. La variabila „*scala evenimentelor stresoare*” la categoria de vârstă 18-25 ani (media rangurilor 84,33), în perioada de vârstă 26-45 ani (media rangurilor 46,00), la categoria 46-64 ani (media rangurilor 42-91), iar la cei peste 65 de ani (media rangurilor 38, 70), aceasta ar indica că mai predispuși spre îmbolnăvire sunt categoria de vârstă 18-25 de ani. Tinerii adulți pot fi supuși la stres considerabil în perioada tranziției către

viața de adult, cum ar fi presiunea profesională, problemele financiare, tensiunile relaționale, etc. Stresul cronic poate afecta sistemul imunitar și poate crește vulnerabilitatea la diverse afecțiuni.

În concluzie, stresul nu este neapărat rău. Stresul este imposibil de evitat, pentru că viața însăși este stresul. Presiunea pentru performanță, ritmul accelerat al vieții cotidiene, aglomerația, supraîncărcarea de responsabilități, schimbările rapide sunt doar câteva exemple pentru ceea ce conduce spre stres. Toți oamenii au nevoie de un anumit nivel de impulsivitate din partea mediului și nivelurile moderate de stres pot îndeplini această funcție. Stresul devine o problemă atunci când atinge cote înalte. Prea mult stres poate afecta starea de sănătate a unui pedagog cât și bunăstarea acestuia. Stresul poate avea consecințe grave pentru sănătatea cadrelor didactice, dar și asupra celor cu care interacționează: elevi, părinți, colegi. Totuși, cum menționează E. Stănculescu, un anumit volum de stres este necesar pentru supraviețuire. De aceea, adaptarea constituie condiția fundamentală a supraviețuirii ființelor vii în natură și societate [6]. Este important ca cadrele didactice să realizeze un echilibru dintre viața personală și cea profesională, să-și îmbunătățească calitatea vieții profesionale prin însușirea strategiilor eficiente de coping al stresului. Ar contribui mult la diminuarea stresului ocupațional organizarea activităților de susținere a cadrelor didactice la început de carieră, crearea unor rețele de suport psihologice, organizarea periodică a activităților de teambuilding.

BIBLIOGRAFIE

1. BRICEAG, Silvia. (coord.) *Managementul stresului ocupațional în mediul educațional: (suport teoretico-aplicativ pentru psihologi/cadre didactice)*. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo”, 2008. 290 p. ISBN 978-9975-931-25-0.
2. LOSÎI, Elena, RACU, Iulia. *Activitatea psihologului cu copiii și adulții*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, 184 p. ISBN 978-9975-46-381-2.
3. LOSÎI, Elena, RACU, Iulia. *Ghid de practică ciclul II masterat*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019, 265 p. ISBN 978-9975-46-405-5.
4. PLEȘCA, Maria. Managementul stresului și prevenirea epuizării profesionale a cadrelor didactice. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 2014*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. Vol. 1, pp. 381-389. ISBN 9789975-46-198-6.
5. PLEȘCA, Maria. Stresul profesional la cadrele didactice. În: *Revista de științe socio-umane*. 2011, Nr 3(19), pp. 9-15. ISSN 1857-0119.
6. STĂNCULESCU, Elena. *Managementul stresului în mediul educațional*. București: Editura Universitară, 2015. 199 p. 978-606-28-0184-7.
7. ȘOVA, Tatiana, COJOCAR-BOROZAN, Maia (coord.). *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. Chișinău, 2014. 277 p. ISBN 978-9975-46-196-2.
8. ȘOVA, Tatiana, COJOCAR-BOROZAN, Maia. *Stresul ocupațional al cadrelor didactice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. Chișinău, 2014. 151 p. ISBN 978-9975-4487-2-7.
9. ȘOVA, Tatiana, COJOCAR-BOROZAN, Maia. *Metodologia diminuării stresului ocupațional*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. Chișinău, 2014. 143 p. ISBN 978-9975-4487-3-4.

ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE PRIN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE COMUNICARE

PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES THROUGH THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS

DRUGUȘ Olga, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

dir. adj., IPLT „Petru Rareș”, Chișinău

ORCID: 0000-0002-0914-2510,

odrugus@gmail.com

CZU: 376.4

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023,p185-194

Abstract: Psychosocial adaptation is a complex multidimensional process, which is the basis of human evolution, being a "transition" from an "old state to a new one", it is a continuous process of assimilation and accommodation. Knowing the peculiarities of the communication of children with learning difficulties, the development and implementation of a formative program for the development of communication and interrelationship skills is very important for social adaptation in the inclusive school. Therefore, the most important indicators of adaptability are: the status of the child's place in the group; the level of communication and interaction; social experiences that reflect his attitude towards norms and rules of behavior and his emotional state.

Keywords: social adaptation, communication, learning difficulties

Nimeni nu poate exista în afara unei experiențe de grup, de aceea fiecare persoană trebuie să acorde o deosebită atenție grupului social din care face parte. Începând de la naștere, continuând cu creșterea, educația și până la asigurarea traiului zilnic, deținerea unui loc de muncă, sunt câteva etape prin care trece omul pe parcursul vieții sale. Însă, pentru ca copilul să poată trăi într-un mediu social, trebuie să respecte unele norme și reguli importante pentru societate. Comunicarea interpersonală nu este un proces temporar și limitat, deoarece fiecare persoană participă involuntar în procesul de socializare și adaptându-se mereu la schimbările care apar în societate, fiind pus mereu în fața unor provocări.

Comunicarea este o disciplină de intersecție, după cum menționează autorii din domeniu. Ea nu poate trăi decât absorbind și utilizând rezultate, dezlegări, câmpuri problematice din disciplinele învecinate. Cu atât mai mult, când vorbim despre elevii cu dificultăți de învățare,

domeniile comunicării nu pot fi studiate în afara achizițiilor din psihologie, sociologie, logopedie etc.

Abilitățile bune de comunicare, de multe ori sunt un panaceu, pentru succesul personal și profesional al persoanei. De aceea, formării și dezvoltării acestora li se atribuie un rol important în actul educațional.



Figura 1. Spectrul abilităților de comunicare ale persoanei

O. Pânișoară menționează că *eficacitatea ascultării* crește atunci când interlocutorul: *ascultă ca să înțeleagă; ascultă ca să rețină; ascultă ca să analizeze și să evalueze conținutul; ascultă ca să dezvolte relații (comunicarea empatică)*. Ori aceste premise nu fac altceva ca să contribuie la o învățare eficientă a elevilor. [5, p.144]

Comunicarea asertivă a copilului este orientată spre exprimarea propriilor opinii, a gândurilor a emoțiilor în mod deschis. Alături de aceasta, **empatia** este o abilitate complexă, care se învață pe parcursul copilăriei și care, are un impact important nu doar în copilărie, ci și în adolescență.

Alături de limbajul verbal, însușirea *limbajului nonverbal* exprimat prin mimică și gesturi va facilita exteriorizarea nevoilor de către elevul cu dificultăți de învățare. Majoritatea cercetărilor științifice și recomandărilor psihopedagogice referitoare la dezvoltarea comunicării în cazul copiilor cu deficiențe de învățare se referă la vârsta fragedă. Acest lucru este firesc și explicabil. Rezultatele reabilitării sale sociale vor evolua în dependență de cât de devreme se va

începe activitatea de recuperare-dezvoltare cu copilul. Realizarea și menținerea contactului vizual reprezintă un aspect foarte important. Comunicarea nonverbală include: spațiul interpersonal, privirea, mimica și pantomimica (postura corpului, gesturile), tonul și timbrul vocii, tempoul vorbirii.

Și nu în ultimă instanță, *comunicarea eficientă a elevilor cu dificultăți de învățare* presupune ca aceștia să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepta și înțelege mesajul profesorului), să posedे cunoștințele anterioare necesare învățării ce urmează, să fie motivați pentru a învăța.

Tezele teoretice ale autorilor consacrați, studiile în domeniu, propriile convingeri și sinteze conceptuale vor sta la baza identificării particularităților comunicării la elevii cu dificultăți de învățare.

Comunicarea nu este altceva, decât faptul cum interacționăm : prin utilizarea limbajului pentru a reprezenta gânduri și concepte; prin utilizarea limbajului în diverse moduri: de a descrie a întreba, a clarifica, etc.; prin reguli nonverbale ale comunicării; prin aptitudinea de a-i asculta pe ceilalți, de respecta rândul, de a menține subiectul; prin capacitatea de a vorbi cu ceilalți și de a lua cuvântul; prin capacitatea schimbare a modalității de comunicare (limbajul) pentru a fi potrivit situației și persoanei cu care se comunică; prin capacitatea de a accepta și respecta perspectivele celorlalți, intențiile și contextul global; prin folosirea metodelor nonverbale cu utilizarea semnelor, gesturilor, cărților de comunicare sau a echipamente electronice.

Dacă încercăm să identificăm efectul comunicării la persoanele cu CES, atunci cu siguranță vom enumera: eliminarea frustrării prin satisfacerea (exprimarea și înțelegerea de către celălalt) a nevoilor individuale; validarea prezenței (eu îți recunosc și îți accept sistemul tău de comunicare, te ascult și te înțeleg); acceptarea și incluziunea socială.

Adaptarea este o parte integrantă a comunicării. Comunicarea este o condiție prealabilă pentru toate formele de viață socială și individuală și este un factor determinant pentru orice tip de activitate comună a indivizilor în stăpânirea realității din jurul lor și în satisfacerea propriilor nevoi. Numai în procesul de comunicare se formează modele și tipare de comportament uman, se dezvoltă capacitatea de a evalua, analiza și clasifica concepte și obiecte ale lumii înconjurătoare. Diversitatea condițiilor situaționale de interacțiune determină necesitatea ca indivizii să își varieze comportamentul pentru a funcționa activ în societate [3].

O schimbare în situația socială de dezvoltare în timpul maturității face ca problema adaptării socio-psihologice a individului să fie mai presantă. Un echilibru armonios între cerințele situației sociale în schimbare și interesele, nevoile și valorile individului creează condiții favorabile pentru dezvoltarea deplină a individului.

O altă latură importantă într-o comunicare didactică o reprezintă și relațiile de comunicare, acestea conferind procesului de învățământ valoarea unei intervenții educaționale complexe, bazată pe un limbaj didactic care determină și structura personalității elevului, modificări de natură cognitivă, afectivă, atitudinală și acțională. Comunicarea eficientă este atunci, când subiectul își exprimă în mod liber deschis și direct emoțiile încurajând în același timp pe partener să facă la fel. Pentru a optimiza comunicarea didactică și intercomunicarea, cadrul didactic va ține cont de caracteristicile individuale ale elevilor cu care lucrează, caracteristicile grupului școlar, contextul general al comunicării, dar și de efectele, relațiile și tendințele elementelor care pot influența comunicarea (mesaj, contact, context, cod).

În opinia cercetătorilor, la diagnosticarea disfuncțiilor comunicative sesizabile într-un proces educațional se va ține cont de următoarele perspective:

- Lingvistică – particularități ale limbajului și formelor de comunicare în activitățile școlare;
- Psihologică – a caracteristicilor psihologice proprii partenerilor comunicării;
- Psihosocială – a caracteristicilor psihosociale specifice mediului școlar (clase, grupuri școlare);
- Contextuală – a influențelor de natură fizică și temporală în care are loc procesul de comunicare;
- Funcționalitatea comunicării didactice - a factorilor cauzali derivați din funcționarea specifică a comunicării din cadrul procesului educațional [1].

De aceea, comunicarea ar trebui să fie orientată în mod firesc către modernizare, către intercomunicare, către adaptarea la contextul educațional în continuă schimbare, optimizarea comunicării rămâne a fi unul dintre obiectivele fundamentale ale educației.

Reieșind din demersul anterior, putem menționa că comunicarea în prisma educației incluzive este o inter-relație umană posibilă, dar și necesară, un cadru de acțiune și re-acțiune; un instrument de cunoaștere, de transmitere și de descoperire de informații și cunoștințe; precum și un mijloc de formare și instruire a personalității și incluziune socială.

În procesul de comunicare cu alte persoane, o personalitate este inclusă în interacțiunea socială și primește anumite experiențe care este transformată în mod activ în propriile atitudini,

valori și poziții. Condițiile integrale ale dezvoltării personale sunt nivelurile de interacțiune socială și sistemul de relații dintre individ și societate. Etapele de socializare a unui copil implică întotdeauna un proces de adaptare la o instituție de învățământ, la profesori și la grupurile de colegi. Adaptarea reușită se bazează pe abilitățile interpersonale orientate spre individ pe care un copil le dobândește prin interacțiunea cu adulții semnificativi, în mediul familial și în procesul de mediul familial și în procesul de învățare și socializare.

Comunicarea este un proces complex, complex, cu multiple fațete, care are o structură, funcții și categorii descriptive bine definite. Astfel, Б. Д. Парыгин [7] a caracterizat comunicarea ca fiind un proces simultan de interacțiune a oamenilor, un proces de schimb de informații între ei, o demonstrație a relațiilor dintre oameni și ca un proces de experiență reciprocă și de înțelegere reciprocă a acestora. Problema comunicării și a adaptării la condițiile instituției de învățământ, potrivit lui, Л. М. Буршит se manifestă prin următoarele: forme de comportament inadecvate, incapacitatea de a stabili o comunicare ă constructivă, teama de viitor și lipsa de încredere în sine. În acest sens, sarcina spațiului educațional modern este de a stimula și motiva elevul să dezvolte abilități de comunicare orientate spre individ, stăpânind abilitățile de comunicare și îmbunătățindu-le în continuare în procesul de adaptare [8].

М. С. Соколова evidențiază adaptarea comunicativă (adaptarea la interlocutor) ca fiind una dintre componentele esențiale ale relațiilor umane, în cadrul căreia ea înțelege adaptarea comunicativă pe baza condițiilor situaționale ale comunicării și a pozițiilor de statut-rol ale participanților la aceasta. În acest caz, persoana este activă în comportament pentru a realiza contactul cu interlocutorul [9].

Potrivit autorului, o serie de variabile influențează linia de comportament a participanților la comunicare: simetria/asimetria statutului și rolului; starea psiho-emoțională; trăsăturile cognitive; sistemul de valori al comunității lingvistice a personalității. Analizând abordările privind înțelegerea adaptării. М. С. Соколова propune o serie de trăsături esențiale ale adaptării comunicative: procesualitatea (proces conștient sau inconștient); contextualitatea (influența condițiilor situaționale asupra procesului de comunicare și a trăsăturilor personale ale comunicantului); pragmatismul (realizarea unei anumite sarcini în comunicare); complexitatea (înțelegere reciprocă la diferite niveluri de comunicare); bilateralitatea (comportamentul fiecăruia este condiționat de natura comunicării); dinamica (schimbarea comportamentului în contextul interacțiunii); rezultatul [9].

Iar după A. C. Кашапова, principalul indicator al adaptării socio-psihologice reușite este prezența unor relații personale pozitive cu ceilalți și absența situațiilor conflictuale. Creșterea nivelului de adaptare socială a subiectului este promovată de competența de comunicare, ale cărei surse sunt: experiența de viață, activitatea estetică, erudiția generală și prognoza interacțiunii interpersonale cu creșterea ulterioară competenței de comunicare [apud 9].

Adaptarea psihosocială este adaptarea psihologică și adaptarea socială în totalitatea lor, care permite individului să se realizeze în armonie cu mediul social. În același timp, aceste aspecte ale adaptării nu sunt identice și, uneori, chiar se contrazic între ele. De exemplu, mediul social poate atât să faciliteze procesul de adaptare, cât și să îl împiedice. Oricare ar fi resursele interne de adaptare pe care le are o persoană, dacă societatea îi tratează poziția socială în mod negativ, nu îi recunoaște valorile și normele și nu îi oferă posibilitatea de a-și satisface nevoile importante, o adaptare socială și psihologică reușită este extrem de dificilă, dacă nu chiar imposibilă.

Astfel, adaptarea psihosocială ca fenomen apare în interacțiunea a două sisteme - individul și mediul social - și în două situații: schimbări în mediul social obișnuit sau necesitatea de a schimba modul de interacțiune cu acesta. Datele obținute din experiența de lucru ne-au permis să distingem patru componente structurale principale ale adaptării socio-psihologice a elevilor cu dizabilități:

- componenta socio-comunicativă (relațiile cu ceilalți elevi și cu profesorii);
- componenta emoțional-volitivă (atitudinea emoțională și personală față de anumite discipline, față de învățare în general, față de profesori);
- componenta cognitivă (reușita în învățare, nivelul suficient al capacităților cognitive ale elevilor);
- componenta psihofiziologică (starea somatică a elevilor).

Componentele structurale evidențiate au făcut posibilă urmărirea trăsăturilor socio-psihologice ale adaptării elevilor cu dizabilități. Criteriile pentru componentele evidențiate ale adaptării au fost:

- 1) socio-comunicativă - dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor cu dificultăți de învățare;
- 2) emoțional-volitivă - starea psiho-emoțională a elevilor cu dificultăți de învățare;
- 3) cognitivă - dezvoltarea funcțiilor cognitive ale elevilor cu dificultăți de învățare;

4) psiho-fiziologic - starea somatică a elevilor cu dificultăți de învățare.

Componentele de mai sus au fost folosite pentru a identifica indicatorii de adaptare în învățământul gimnazial pentru elevii cu DÎ (Tabelul 1):

Tabelul 1. Indicatorii de adaptare în învățământul gimnazial pentru elevii cu DÎ

Componente	Indicatori
Social și comunicativ	Interacțiuni reușite cu ceilalți cursanți și cu profesorii; lipsa de comportament neadecvat și de disciplină în mediul de învățare; lipsa opoziției față de ceilalți cursanți.
Emoțional-volitiv	Atitudini emoționale și personale pozitive față de anumite discipline și față de învățare în general, față de profesori, perspectiva de viață legată de învățare, nivel scăzut de anxietate.
Cognitiv	Succesul curricular, inclusiv atribute formale, cum ar fi rezultatele academice, participarea la lucrări de cercetare și atribute calitative, cum ar fi adecvarea cunoștințelor generale, a cunoștințelor sistemice și a abilităților de studiu; abilități cognitive suficiente

Analiza cercetărilor și a practicii de sprijinire a elevilor cu CES arată că sarcinile de sprijin psihologic pentru elevi depind de stadiul educației și sunt asociate, în primul rând, cu furnizarea de asistență de diagnosticare și consiliere atât în stadiul inițial al educației, cât și în timpul absolvirii. Cu toate acestea, acest conținut al sprijinului socio-psihologic va fi optim pentru cursanții care nu au probleme la nivel fizic și mental.

Studiind teoriile referitoare la adaptarea socială, noi am ajuns la un acord privitor la faptul că adaptarea socială este un proces multidimensional complex, greu de cuprins într-o definiție

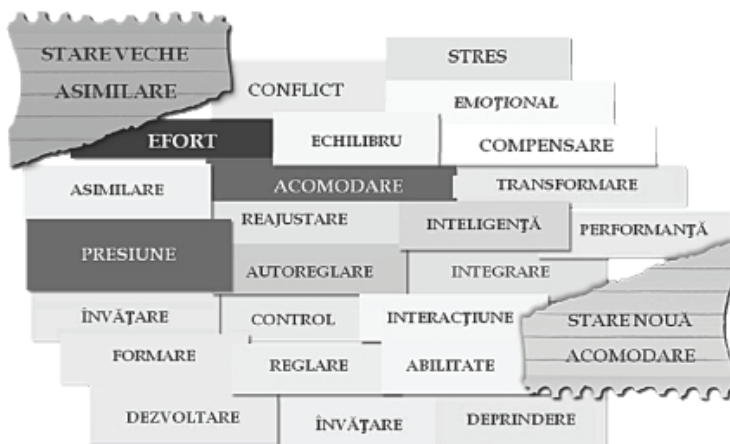


Figura 2. Procesul multidimensional al adaptării sociale de D. Murariu [16, p. 41]

Specificul sprijinului psihologic pentru elevii cu dificultăți de învățare este acela de a crea astfel de condiții care să contribuie la menținerea specificul sprijinului psihologic pentru toți elevii este de a crea astfel de condiții care să contribuie la menținerea sănătății psihologice și armonizarea stării emoționale a acestora, la însușirea cu succes a cunoștințelor și competențelor profesionale, la dezvoltarea abilităților de comunicare la elevi.

Adaptarea socială a elevilor cu dificultăți de învățare este o condiție de bază, o parte integrantă a integrării, cu următoarele etape:

- percepția mediului (stabilirea contactelor pentru interacțiunea interpersonală pozitivă ulterioară);
- adaptarea în grup (adaptarea socială ca efort de interacțiune cu mediul social și identificarea socială ca conștientizare a apartenenței la grup);
- interacțiunea interpersonală pozitivă (îndeplinirea condițiilor de activitate a elevilor cu dificultăți de învățare, toleranța față de mediul sănătos, parteneriatul tuturor părților implicate în proces).

În modelul integrat de adaptare a elevilor cu dificultăți de învățare în condițiile unei instituții de învățământ se pot distinge următoarele componente principale:

- 1) stăpânirea spațiului fizic al unei instituții de învățământ (componenta spațială);
- 2) implicarea în procesul educațional al organizației de învățământ (componentă educațională);
- 3) adaptarea socio-psihologică la mediul colegilor, personalului didactic al instituției de învățământ superior (componenta psihosocială).

Un rol special în facilitarea adaptării sociale a elevilor cu dificultăți de învățare este atribuit adaptării la viitoarele cariere prin dezvoltarea abilităților de comportament adaptativ într-un mediu în schimbare.

Având în vedere problema adaptării personale în contextul diverselor schimbări (semnificative sau situaționale) care au loc în viața fiecărui individ, este important să distingem etapa intrării într-o instituție de învățământ. Această etapă a vieții este un eveniment semnificativ sau așa-numitul „eveniment de epocă”, deoarece este nevoie de timp pentru a se pregăti pentru el, iar procesul de adaptare începe cu mult înainte de a se produce și nu se termină după intrare. Trebuie avut în vedere faptul că capacitatea de adaptare a elevilor cu DÎ și a colegilor lor normativi diferă semnificativ.

Fiecare persoană, dar mai cu seamă copiii cu DÎ, dorește să comunice atât cu persoanele adulte, cât și cu semenii săi. Și aceasta deoarece, în orice condiții, omul rămâne a fi, mai presus de toate, o ființă socială și, în virtutea acestei meniri, depune toate eforturile pentru a se integra în mediul social. Problema constă în faptul că copiii cu DÎ, se confruntă cu unele dificultăți în satisfacerea acestor necesități absolut firești. Pentru a le reuși acest lucru, este necesar de suportul membrilor familiei, a pedagogilor, ajutorul competent al specialiștilor, cât și al comunității, în general.

Construirea unei imagini pozitive despre sine este o necesitate primară a copiilor cu dificultăți de învățare, aceasta poate fi realizată prin activități de grup orientate spre valorizarea posibilităților individuale, cât și pe un sistem de relații pozitive între cadru didactic, elev și grupul clasei de elevi. Aceste relații, de regulă, oferă terenul încrederii reciproce, al empatiei, împărtășirii emoțiilor, sentimentelor. Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de cadre didactice, care înțeleg modul individual de învățare, îi pot orienta să-și depășească aceste dificultăți, să pună în valoare puncte tari, care, de obicei, stau la baza aptitudinilor individuale de învățare și achiziție a cunoștințelor noi.

Concepția comunicativă actuală promovată în școală pune prioritar problema capacității comunicative în mod echivalent la profesor și la elevi, prin necesitatea îmbunătățirii comunicării în general din cadrul instituției de învățământ. Comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al educației.

În comunicarea didactică profesorul trebuie să-i facă pe elevi să simtă că are o vocație în aceasta direcție, ca este un partener de încredere, care dorește un dialog autentic. Competența comunicativă va fi manifestată și prin capacitatea de ascultare a fiecărui elev. Un profesor competent este considerat acela, care permite libertatea de exprimare a tuturor elevilor, iar elevii cu dificultăți de învățare nu se simt judecați, nici manipulați, nici sfătuiți, prin ghidarea profesionistă a cadrului didactic, care le oferă sentimentul de siguranță și libertatea comunicării.

Pentru a fi eficace, comunicării didactice i se cer anumite caracteristici, atât din partea cadrelor didactice, cât și din partea elevilor. Din partea profesorului se solicită *claritatea mesajelor; precizia acestora; utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil elevilor; utilizarea unui limbaj adecvat din punct de vedere științific; structurarea logică a mesajelor transmise; conținutul instruirii să fie prezentat într-o formă interesantă ; asigurarea climatului favorabil*

comunicării. Din partea elevilor se cere ca aceștia: să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepta și înțelege mesajul profesorului); să posedă cunoștințele anterioare necesare învățării ce urmează; să fie motivați pentru a învăța (în general și la un anumit obiect studiu, în particular); să cunoască limbajele utilizate (de profesor sau de calculator, cazul instruirii asistate de acesta).

Copiii cu dificultăți de învățare, ca toți oamenii de altfel, simt nevoia de a comunica cât mai eficient cu cei din jurul lor. Fiind integrați unui sistem social, care îi solicita tot mai mult, unde nevoia de comunicare este tot mai acerbă, copiii cu dificultăți de învățare au necesitate de a fi acceptați și valorificați.

BIBLIOGRAFIE

1. BELIBOVA, S. Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiențe multiple. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 40 p.
2. BUCUN, N. Servicii complexe pentru adaptarea psihosocială a copiilor cu dizabilități. În: *Univers Pedagogic*. 2016, nr. 3(51), pp. 97-110. ISSN 1811-5470.
3. POPOVICI, D.V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Pro Humanitate, 2000. 303 p.
4. MURARIU, D. Adaptarea socială la adolescenți – un construct multidimensional complex. În: *Psihologie 1-2*, 2015. pp. 39-44.
5. PĂNIȘOARĂ, ION-OVIDIU Comunicarea eficientă I Ion- Ovidiu Pânișoară. - Ed. a 3 -a, rev. -Iași: Polirom, 2006 ISBN (10) 973-46-0313-2; ISBN (13) 978-973-46-0313-8
6. RACU, A., MAXIMCIUC, V. Abordarea în complex a modelului componentelor adaptării socio-educative pentru studenții cu dizabilități la mediul academic. *Integrarea socio-profesională a tinerilor cu dizabilități*. 1 ianuarie 2018, Chișinău. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, p. 36-43. ISBN 978-9975-51-998-4.
7. ПАРЫГИН, Б. Д. *Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории*. СПб.: ИГУП, 1999.
8. БУРШИТ, Л. М. Формирование межличностных отношений воспитанников детского дома в разновозрастной группе как одно из условий их социальной адаптации. В: *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2011. № 21–1. С. 152–156.
9. СОКОЛОВА, М. С. *Теоретические аспекты рассматривания коммуникативной адаптации*. Изв. ВГПУ. 2012. № 8 (72). С. 8–11.

**ORIENTAREA PROFESIONALĂ
A TINERILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE**

**PROFESSIONAL ORIENTATION
OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS**

STROESCU Daniela-Iulia,

D.G.A.S.P.C. Constanța, România

ORCID ID 0009-0000-6878-7004

stroescudaniela@yahoo.com

CZU: 376.048

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p195-214

Abstract. The professional scale has value steps to which another scale corresponds, that of individual differences between people. The role of the professional guidance of young people with special educational requirements is to achieve the junction and consensus between the two ladders and their various steps. The efficiency consists in the extent to which the society can place each young person on the most suitable value step of aspirations, skills, individual physical and mental capacities. Families, psychologists, psychopedagogues, social workers and representatives of public authorities are called to form a team in the process of professional guidance with the aim of integrating the young person into the professionalization system appropriate to the psychophysiological particularities and the requirements of the socio-economic environment.

Keywords: school counseling, career counseling, skills

Argument. Monitorizarea tinerilor cu CES, beneficiari ai serviciilor psihopedagogice oferite prin centrele D.G.A.S.P. Constanța, privind profesionalizarea lor și identificarea unor soluții pentru creșterea numărului de angajări.

Deoarece în ultimele decenii au pătruns în vocabularul uzual al oamenilor diferite cuvinte, utilizate frecvent în situații și contexte neadecvate, printre care, și conceptul de *consiliere* (cu extensiile aferente), considerăm necesare unele precizări care să conducă spre înțelegerea mai corectă și utilizarea adecvată a cuvântului.

Delimitări conceptuale. Conceptul de *orientare* este definit de Ioan NICOLA ca fiind ”*un ansamblu de acțiuni și influențe pedagogice, sociale, medicale etc. ce se exercită în mod continuu, cu scopul realizării de către indivizi a opțiunilor școlare și profesionale în concordanță cu particularitățile personalității lor și cu cerințele contextului social la care se raportează.*” (2003, p. 356) [9].

Am desprins din literatură o interesantă definiție pe care, autorul Mihai Ghivirigă o propune în lucrarea *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, ce continuă să fie de actualitate: "[...] orientarea nu mai este un simplu proces de psihodiagnostic și de îndrumare profesională, ci este, în esență, o acțiune educativă care realizează pregătirea psihologică pentru alegerea profesiunii" (1976, p. 19).

Literatura abordează orientarea profesională a tinerilor din unghiuri și perspective diferite (socială, psihologică, psihopedagogică, medicală), foarte puțini autori având în centrul preocupărilor științifice problema tinerilor cu cerințe educative speciale. Din perspectiva *socială* autorul George NEAMȚU abordează tematica în direcția valorilor și atitudinii sociale, a caracteristicilor asistenței sociale și de schimbare care se impun în anumite momente sociale fără să facă trimitere specială spre tinerii cu cerințe educative speciale (p.25-56) [8]. Autorul face trimitere la modele de intervenție existente în programele de intervenție și se referă la parcurgerea și absolvirea unor cursuri în vederea profesionalizării tinerilor- modelul *individualizat*); modelul traseului *dublu* la nivel micro/macro, direct/indirect; modelul-*matrice* (adică, o combinație realizată între metodă și domenii); concentrarea tehnicilor Studii de caz (modelul *tradițional*) (O'Neil McMahon, 1990, p. 29, *op.cit.* Neamțu, 2003, p. 34) [*Ibidem*, 8]. În ceea ce privește autoritatea profesională și aprobarea comunitară a unei profesii, Doru TOMPEA afirmă că aceasta "[...] are propriile limite, deoarece ea nu poate depăși granițele în cadrul cărora profesionistul a fost instruit ... (Talcott Parsons, 1939), specificitate funcțională, care atrage după sine o serie de consecințe în relația client-profesionist" (2003, p. 406) [p. 14].

Adriana BĂBAN face o interesantă trimitere la variabilele care reduc paleta orientărilor și a opțiunilor de profesionalizare între fete și băieți, ... "[...] în condițiile în care diferențele de performanță între femei și bărbați în domeniile profesionale complementare pot fi explicate prin teoria expectanței: bărbații au expectanțe de succes ridicate pentru domeniile profesionale considerate masculine, în timp ce femeile au expectanțe mai mari de succes în domeniile profesionale considerate feminine" (Furnham, 1992, *op.cit.* Băban, 2009, p. 242) [3]. O altă variabilă care influențează orientarea profesională a tinerilor cu CES, autoarea susține că este *statutul-socio-economic* care influențează opțiunile și deciziile privind traseul profesional în carieră și afirmă următoarele: "Copiii proveniți din medii socio-economice defavorizate tind să aibă trasee educaționale mai scurte și aleg profesii care necesită pregătire îndelungată" (*Ibidem*) [3]. La aceste variabile, adăugăm noi și variabila *cerințelor educative speciale* de care unii tineri

au nevoie și beneficiază din plin. Din această perspectivă, ne vom referi și la accesul tinerilor cu CES în sistemul de învățământ universitar. Din punct de vedere socio-educational, Aurelia RACU face referiri substanțiale asupra necesității extinderii sferei de relaționare educațională și socială în vederea găsirii celor mai adecvate soluții care să faciliteze includerea în sfera educațională și socială a întregului potențial și capacitate individuală care privesc dezvoltarea și adaptarea a tinerilor cu CES. “[...] prin prisma incluziunii nu pot rămâne în afara acestui proces celelalte sfere ale vieții, de care depinde finalitatea instruirii profesionale a persoanelor cu dizabilități” (2017, p. 4) [12]. Autoarea aduce în atenția factorilor decizionali necesitatea restructurării învățământului superior din perspectiva mai multor aspecte care au legătură directă cu “[...] pregătirea cadrelor didactice și nondidactice pentru a activa în mediul universitar de tip incluziv ...” și apreciază că “este fundamental pentru eficientizarea acestui proces, factorul uman ... cu rol cel puțin la fel de important ca și cel financiar-economic” (*Ibidem*, p. 6) [12]. Din această perspectivă, “Analiza structurală a specialităților pentru care sunt pregătiți studenții cu dizabilități denotă o situație alarmantă (*Ibidem* p. 10) [12]. la nivelul țărilor europene și non-europene în care, se resimte acut nevoia unei analize structurale a specialităților, efectuate cu scopul emiterii unor prognoze social-economice pe termen mediu și lung. Toate acestea ar trebui să vină în sprijinul eliminării discrepanțelor existente “[...] între formarea profesională a tinerilor, în general, și a celor cu dizabilități, în special, pe de o parte, și piața muncii, pe de altă parte” (*Ibidem*). “În procesul de implementare a incluziunii educaționale se va ține cont de experiența internațională în domeniu, dar accentual principal se va pune, totuși, pe crearea modelelor naționale ale acesteia, racordate la cultura, condițiile, realitățile statului și ale societății autohtone” (Racu, 2016, p. 18) [11].

Gabriela LEMENI și Mircea MICLEA (coord.) au supus atenției specialiștilor în consilierea și orientarea profesională a tinerilor, un cuprinzător *ghid de educație pentru carieră* din care, desprindem ideea unei importante preocupări în domeniu, deoarece “Conceptul de orientare în carieră este termenul care acoperă gama cea mai largă de activități, de la formare și evaluare, la consiliere și educație pentru carieră și devine astfel, <<conceptul umbrelă>> pentru activitățile din acest domeniu” (2008, p. 9) [5].

În România sunt și alți autori care au tratat problema consilierii și orientării profesionale a tinerilor cu CES. În mod deosebit exemplificăm contribuțiile autorului Doru-Vlad POPOVICI, Rodica-Gabriela ENACHE, Irina ERMOLAEV care prin abordările lor au adus importante

contribuții orientate către necesitatea intervenției unor schimbări în consilierea psihologică. Referindu-se la autori remarcabili ai psihologiei modiale (M.Shannon, R. Charles și alții), Rodica-Gabriela ENACHE arată că este nevoie de “[...] o refocalizare către prezent și către sine, să se “realizeze o schimbare de la trecut către prezent, de la ceilalți către sine, de la acțiunile lor către sentimentele lor, reconfigurându-și perspectiva asupra vieții și asupra stării de well-being” (Enache, 2017, p.7) [4].

Analiza literară a publicațiilor tematice studiate, scot în evidență necesitatea intrării în profunzimea acestei sensibile problematici a consilierii tinerilor cu CES. Credem că, este nevoie de mult mai multă aplecare asupra acestor tineri deoarece, tocmai ei întâmpină cele mai mari dificultăți de orientare școlară, profesională și de carieră. Autorii și specialiștii în pedagogie, psihopedagogie specială și sociologie trebuie să aibă permanent în vedere faptul că, activitățile de orientare trebuie să urmărească permanent dezvoltarea personală și înzestrarea elevilor de orice vârstă cu cunoștințe și abilități necesare pentru realizarea unui management eficient al propriei cariere. Acest deziderat se impune cu necesitate în condițiile unei piețe de muncă flexibile, diversificate, aflată într-o continuă schimbare a configurației și, în mare parte, imprevizibile. Configurația *externă* are în atenție ponderea diverselor profesii noi apărute pe piața muncii și schimbarea relației dintre ele și *configurațiile interne* țin cont de modificările apărute frecvent în cerințele impuse de piața muncii la nivel european și mondial. Din aceste motive, orice persoană interesată de prospectare a pieței de muncă, trebuie să cunoască faptul că cerințele locurilor de muncă se află într-o permanentă dinamică, în sensul că: a) sporesc complexitatea sarcinilor ce trebuiesc îndeplinite; b) crește numărul și complexitatea cunoștințelor, deprinderilor și abilităților ce trebuiesc exercitate la locul de muncă; c) se exercită o presiune crescută asupra individului de a lua o serie de decizii în mod individual; d) se accentuează rolul abilităților de comunicare eficientă; e) se impune tot mai multă inițiativă, motivație și flexibilitate în exercitarea sarcinilor de muncă. În aceste condiții, orientarea *strictă, unidirecționată*, bazată pe un model strict și de suprapunere a unor caracteristici personale, peste caracteristicile unui domeniu ocupațional, nu mai este de actualitate, în contextul rigorilor impuse de piața universală a muncii. Rămâne însă de interes faptul că, activitățile de orientare spre piața muncii trebuie să aibă în vedere pregătirea tinerilor pentru a deveni independenți și flexibili în mai multe domenii de competență. Ne referim la: a) *cunoștințele* pe care tânărul trebuie să le aibă despre sine: interese, deprinderi și abilități, atitudini și credințe, valori, stil de viață; b) *informații ocupaționale*: starea generală și prezentă a

pieței muncii și a economiei, structura locului de muncă, oportunități de formare și dezvoltare profesională, mituri legate de carieră; c) *luarea deciziei* privind direcția profesională în care se va îndrepta tânărul; d) *planificarea activității ocupaționale* în direcția căreia se îndreaptă tânărul; e) *rezolvarea tuturor problemelor* care ar putea aduce neajunsuri încă de la debutul profesional (Moraru, 2004, p. 22-23) [7].

Fundamentarea socială a orientării trebuie pliată pe condițiile sociale și particularitățile dezvoltării societății contemporane și a realităților globale de interes. Adâncirea diviziunii și segregarea socială a muncii, apariția noilor profesii și specializări, toate, corelate cu intensificarea dinamicii profesiunilor dau o imagine clară asupra orientării, de cele mai multe ori, cu impact imprevizibil. Acest impact este generat, în principal de “credința că dizabilitatea ar echivala cu neputința de a studia și de a avea performanțe educaționale” (Traian VRĂȘMAȘ; Ecaterina VRĂȘMAȘ, 2021, p. 385) [16].

Pentru eliminarea acestor neajunsuri apărute în problematica orientării, aceasta trebuie făcută în funcție de particularitățile specifice fiecărui individ și de cerințele pieței de muncă. Consilierii afirmă că, cele mai mari probleme pe care le întâmpină și cărora trebuie să le identifice soluții optime este aceea a tinerilor cu cerințe educative speciale. Din punct de vedere social, este important ca, orientarea profesională a tinerilor cu cerințe educative speciale să răspundă unor obiective economice, astfel încât, prin valorificarea potențialului de care dispun, să se asigure creșterea productivității muncii și eficiența acesteia, ținând cont nevoile specifice acestora .

La nivel mondial există o scară profesională cu o infinitate de trepte aflate într-o continuă dinamică. Acestea îi corespunde o altă scară, aceea a diferențelor individuale dintre oameni. Rolul orientării profesionale este de a realiza joncțiunea și consensul între cele două scări, și diversele lor trepte. Eficiența orientării profesionale a tinerilor cu cerințe educative speciale va fi dată de măsura în care societatea va reuși “*să-l situeze pe fiecare, în orice moment, în conformitate cu cea mai bună combinație posibilă a aspirațiilor, aptitudinilor și locurilor de muncă oferite.*” (Ioan NICOLA, 2003, p. 358) [9].

O extensie a conceptului de orientare este cea de *orientare școlară*. Paul Popescu-NEVEANU scria despre *orientarea școlară* că este o “*noțiune de dirijare a copilului spre formele de învățământ care-i convin și care sunt conforme disponibilităților și aspirațiilor sale,*

în scopul de a-i dezvolta toate posibilitățile la maximum” (Paul POPESCU-NEVEANU, 1978, p. 508-509) [10].

Orientarea școlară a copilului acționează în toate etapele de școlarizare și ajută la dezvoltarea armonioasă a personalității aflată în formare, ține seama de posibilitățile, predispozițiile individului și de cerințele sociale caracteristice societății în care trăiește. Prima intervenție pentru dirijarea și consilierea copilului, se realizează în perioada preșcolară, intervenția fiind în același timp și o anumită operație de suplimentare a instruirii și educației și complementară acestora.

Către sfârșitul ciclului gimnazial începe să se cristalizeze orientarea școlară mai complexă, argumentată și însoțită de forme de selecție a școlilor din ciclul liceal. Pentru accesul în învățământul superior exigențele devin mult mai complexe și diferențiate, devenind un instrument social, pedagogic și economic de bază al societății moderne contemporane. Pentru eficiența orientării școlare și profesionale, în România se organizează rețele de laboratoare tematice, concomitent difuzându-se și emisiuni speciale de T.V., radio cu largă mediatizare în direcția orientării școlare și profesionale. Așadar, fiind o componentă logică și rațională a școlarității moderne, orientarea școlară și profesională ar trebui să corespundă aptitudinilor, dorințelor și aspirațiilor celor tineri. Realitatea arată că, există situații în care, dintr-o alegere greșită pot rezulta eșecuri, întârzieri, dezgust, criză de identitate deoarece, în realitate, alegerea făcută își are originile în logica de reproducere sau ascensiune socială sugerată de familie. Sub acest aspect, Aurelia RACU, sublinia că există lipsă acută de cadre specializate în privința formării profesionale din aria educației incluzive. “Or, fără contribuția acestora devin problematice depistarea și asistarea ulterioară a persoanelor cu risc sporit de excludere educațională și socială; extinderea sferei de relaționare cu acestea în vederea includerii în mediul educațional și social adecvat potențialului și capacităților individuale de dezvoltare și adaptare” (Aurelia RACU, 2017, p. 4) [12].

Uneori, sugestiile primite de tânăr sunt incompatibile cu prospectarea rațională a pieții muncii, cu posibilitățile și capacitățile lui de execuție și nu corespund competiției unui loc de muncă conform așteptărilor. *Orientarea profesională* este o preocupare de ansamblu, dirijată în direcția acțiunilor organizate care au legătură cu protejarea și realizarea persoanei. Aceasta se realizează prin intermediul informațiilor obiective de care dispune cel care orientează din punct de vedere profesional și pe care, le poate oferi, pentru a sprijini decizia tânărului asupra drumului

de ales în viață. Cu alte cuvinte, orientarea profesională a tânărului este o acțiune de îndrumare pentru o profesie sau alta, ținând cont de capacitățile fizice și psihice, înclinațiile, aptitudinile și aspirațiile care îl caracterizează pe tânăr. Altfel spus, *”orientarea profesională este acea activitate în cadrul căreia o persoană este ajutată să se dezvolte și să accepte o imagine completă despre sine, despre rolul său în societate; testarea concepțiilor acesteia și transformarea lor în conformitate cu realitatea înconjurătoare, astfel încât acea persoană să obțină satisfacții și să desfășoare o muncă benefică societății”* (Paul POPESCU-NEVEANU, 1978, p. 506-507) [10]. Datorită schimbărilor geo-politice petrecute pe plan mondial în ultimele trei secole, activitatea de *orientarea profesională* tinde să aibă cât mai mulți solicitanți spre a fi ajutați să își găsească cea mai potrivită ocupație sau profesie în concordanță cu posibilitățile lor reale. Extinzând aria de competență a orientării profesionale, Paul POPESCU- NEVEANU scria că *”reprezintă o acțiune organizată de repartiție, după criterii obiective, a energiei umane spre diferite sectoare de activitate socială, tinzând ca prin realizarea interesului colectiv să fie satisfăcută necesitatea de valorificare a persoanei. În acest mod, ea contribuie, pe plan social, la realizarea echilibrului dintre cererea și oferta de potențial uman, ceea ce înseamnă, pe plan personal, siguranța drumului ales”* (Ibidem, 1978, p. 506-507) [10]. Ca notă generală, activitatea de consiliere profesională a tinerilor cu CES are scopul de a-i ajuta pe tineri să hotărască în privința activității profesionale ulterioare. În acest scop, persoana care consiliază tânărul trebuie să depună eforturi susținute de informare asupra oportunităților ce se întrevăd în carieră și efectele ce vizează propria persoană; se impune acordarea ajutorului specializat privind clarificarea aspectelor care țin de: formele de pregătire și perfecționare, exigențele impuse, posibile eșecuri; elaborarea unei radiografii descriptive privind aptitudinile, interesele și motivațiilor individului și examinarea împreună cu tânărul, în detaliu, a tuturor aspectelor pozitive care să îl facă să conștientizeze că este în favoare lui să se integreze în propriile planuri de formare profesională și de integrare în cariera care i se potrivește cel mai bine. Consilierul psihopedagogic și de orientare profesională va avea permanent în vedere că, scopul acesteia este *”o acțiune care vizează alegerea, schimbarea sau evoluția profesiei”* (Super & Böhn, 1971, *op. cit.* Moraru M., 2004, p. 23) [7]. Prin demersul inițiat, consilierul va ajuta tânărul cu cerințe educative speciale să conștientizeze noi aspecte privind calificarea de care dispune, abilitățile avute și aspirațiile profesional-economice și sociale de viitor. Astfel, tânărul își va crește

resursele și va (re)dimensiona opțiunile în raport de posibilitățile fizice și psihice, calificare avută, educația însușită, piața muncii și viitorul, în general (*Ibidem*, p. 9) [7].

Pregătirea psihologică a tânărului trebuie să îi faciliteze opțiuni realiste în concordanță cu: particularitățile sale individuale, cu rigorile psiho-fiziologice ale profesiei dar și cu necesarul forței de muncă solicitat de piața internă, europeană și internațională. În acest scop, avem convingerea că, în prezent se impun activități și programe prin care tinerii cu CES, să fie ajutați mai eficient să poată asimila informațiile, să-și integreze cunoștințele și experiența proprie prin *autoînțelegere* (cunoșterea propriei personalități și raportarea acesteia la personalitățile altora); *înțelegerea mecanismelor de funcționare socială* (a factorilor care contribuie și determină schimbările sociale continue, inclusiv atitudinea față de muncă); *conștientizarea rolului* (pe care îl poate avea în viața personală); *înțelegerea necesității prezenței unor factori cu rol activ* (în alegerea și planificarea carierei); *înțelegerea necesității obținerii de informații noi și necesitatea deținerii unor abilități*, pentru succes și satisfacție în muncă și activitățile din timpul liber); *asumarea deciziilor* (în alegerea carierei și dezvoltarea profesională).

Pe plan social-economic, orientarea profesională are un rol benefic ce rezultă din contribuțiile aduse privind (re)stabilirea unui echilibru între cererea și oferta de muncă existentă pe piața muncii, alegerea unei profesii făcându-se în general, în funcție de perspectivele profesiei, la un anumit moment al vieții social-economice.

Între *orientarea școlară* și *orientarea profesională* există o interdependență aflată în creștere progresivă pe care trebuie să o raportăm la durata procesului de pregătire instituțional-educatională. Această legătură și interdependență rezultă din realitatea că orientarea tânărului cu cerințe educative speciale spre anumite tipuri de școli, conduce implicit și la o anumită orientare profesională. Între orientarea școlară și orientarea profesională există unele puncte comune și altele, diferențiate. Meritul orientării școlare este acela că, dispune de toate pârghiile necesare să poată asigura un echilibru permanent între caracteristicile și particularitățile școlii și posibilitățile copilului. Orientarea profesională se distinge prin îndrumarea pe care o poate asigura unui tânăr (chiar și cu cerințe educative speciale) privind alegerea celui mai potrivit drum în viață, în conformitate cu nivelul de pregătire de care dispune și caracteristicile individuale, în ceea ce privește încadrarea lui în viața socială și profesională.

Aceste două tipuri de orientare sunt poziționate la intersecția dintre pedagogie și psihologie. De aceea, importanța lor devine tot mai mare pe măsură ce contextul revoluției tehnico-științifice

se amplifică, își face tot mai mult simțită prezența, tânărul cu cerințe educative speciale se confruntă cu situații neașteptate și, nu totdeauna este suficient de pregătit pentru a le face față. Din aceste motive, se justifică și preocupările țărilor europene pentru îndrumarea acestor tineri către domenii de activitate tot mai specializate și de recentă actualitate pe care, să le poată desfășura în condiții de eficiență și satisfacție personală. Considerăm important să aducem în atenție una dintre reușitele de succes ale tinerilor cu cerințe educative speciale. Ne referim la un tânăr cu cerințe educative speciale din sfera de competență a motricității care a crescut într-un centru de plasament, este absolvent al unei facultăți de istorie și, ulterior, a specialității psihologie sportivă, lucrează în domeniul asistenței sociale din România, obține succese profesionale remarcabile și este apreciat de colegi și persoanele pe care le asistă din punct de vedere social.

Revenind la primii ani ai școlarității, amintim că orientarea școlară și profesională este exercitată cu precădere de familie. Privită din această perspectivă, apartenența copiilor la familii care aparțin unei clase sociale sau alta, spunem că determină automat și opțiunea lor către un viitor profesional care să corespundă în totalitate exigențelor familiale, fără să se ia în considerare faptul că, există suficiente motive ca, acestea să nu corespundă opțiunii. ”Apariția, în afara familiei, a unor forme distincte de pregătire pentru muncă a impus o altă optică asupra orientării”. (Nicola I., 2003, p. 358) [9].

În prezent, România este marcată de o nouă viziune ce se referă la instituirea învățământului *dual*, ca formă de pregătire profesională instituționalizată de profil în care se pot regăsi elemente ale învățământului profesional și ale uceniciei la locul de muncă. Această mutare a centrului de greutate de pe învățământul teoretic, pe cel dual (profesional, de ucenicie), animată de facilitățile oferite de stat pentru tinerii care urmează această formă de pregătire profesională a generat *problema orientării și selecției tinerilor* în funcție de nevoile și disponibilitățile pieței de muncă. Sub acest aspect, orientarea școlară trece, din sfera unor preocupări teoretice, în sfera unor preocupări practice, conturând primele teorii despre necesitatea orientării și a selecției profesionale a tinerilor. Este un moment istoric, de cotitură care necesită o fundamentare teoretică a ceea ce trebuie să reprezinte noua orientare școlară și profesională. Țările care au o economie de piață dezvoltată plasează activitățile de orientare profesională pe o scară superioară și îi acordă importanța ce rezultă din realități existente, cunoscute și acceptate de societate, în ansamblul ei: *concurența* (domină producția de bunuri/servicii); *o piață a muncii concurențială* (forță de muncă motivată, flexibilă, înalt calificată și cu bune abilități practice de îndeplinire a sarcinilor

profesionale); *incapacitatea forței de muncă de a face față concurenței* (conduce la dezechilibre reflectate în șomaj, ca principală formă de manifestare). Sub acest aspect, factorii decizionali nu trebuie să piardă nici un moment din vedere *Cadrul european al calității în educație* și necesitatea asigurării calității învățământului românesc în context European deoarece “necesită modernizarea și îmbunătățirea continuă a sistemelor de educație și formare profesională” (EFP [...], bazată pe cunoaștere (Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului/18 iunie 2009, privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională, pct. 1), [19].

Linii directoare ale recomandării pentru țările care au aderat la programul european prevăd ca obiectiv principal “transformarea sistemelor europene de educație și formare în *referințe mondiale de calitate*” (*Ibidem*, pct. 2), fiind necesare pentru adaptarea și dezvoltarea capacităților educaționale, în concordanță cu necesitățile legate de combinarea competitivității, cu coeziunea socială, pe noile piețe ale muncii din Europa și din lume. Sub acest aspect, Rezoluția Consiliului din 19 decembrie 2002 (valabilă și în prezent), recomandă prioritatea asigurării calității în educație, simultan cu accelerarea cooperării europene pentru care, a fost aprobat un “set cadru de standarde, proceduri și linii directoare pentru asigurarea calității” (*Ibidem*, pct. 5).

Precizăm faptul că, Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului nu are caracter obligatoriu și rămâne în continuare la stadiul de recomandare în sensul că, nu se substituie legislației, sistemelor naționale de asigurare a calității și nici practicilor naționale. Fiecare țară are posibilitatea să preia ceea ce corespunde intereselor naționale de sistem, astfel încât, să identifice cele mai bune practici, să le susțină și să le folosească în comun în toate rețelele europene de învățământ, având permanent în obiectiv „Principiile comune pentru asigurarea calității în educație și formare” (*Ibidem*, pct. 14). Recomandarea nu prevede o anumită abordare sau un sistem anume de asigurare a calității însă, “prevede unele principii comune, criterii calitative, descriptori și indicatori care pot facilita evaluarea și îmbunătățirea sistemelor existente și furnizarea de educație și formare profesională” (*Ibidem*, pct. 15). Toate aceste recomandări se pot constitui într-un “set de instrumente” (*Ibidem*, 16) dintre care se pot selecta doar acei indicatori relevanți pentru un anumit sistem de asigurare al calității dintr-o țară dar, care pot ajuta la evaluarea și îmbunătățirea calității, inclusiv în aria de competență a consilierii și orientării profesionale a tinerilor. Se constată că, orientarea profesională reprezintă o preocupare însemnată pe plan internațional, fundamentarea acesteia axându-se pe: *necesitatea adaptării cât mai*

eficiente a persoanei la condițiile muncii profesionale; efortul de a i se găsi o activitate în care, realizarea sarcinii să îi permită valorificarea tuturor capacităților fizice și intelectuale; identificarea oportunităților de integrare cât mai eficientă. Ca tendințe generale, remarcăm extinderea programului de orientare profesională și a preocupărilor de ansamblu ale consilierii tinerilor, de la un simplu examen de diagnosticare a capacităților fizice și psihice, aptitudinilor și înclinațiilor, până la un program de lungă durată, bine organizat și structurat în școală, ținând cont de toate aspectele caracteriale ce țin de aptitudini, atitudini față de muncă, colegi și calitatea muncii depuse. Munca de orientare profesională este legată de realitate, de cerințele social-economice și de aceea, principalii factori antrenați în rezolvarea orientării profesionale, trebuie să recunoască solicitările diferitelor domenii de activitate și necesitatea unui număr mai mare de specialiști în consiliere. Spunem acest lucru deoarece, sarcina orientării profesionale nu trebuie să se rezume doar la informarea elevilor asupra profesiunilor cu o răspândire mai mare în principalele sectoare ale economiei, ci să ducă la dezvoltarea atitudinii pozitive față de profesiunea aleasă și să-i determine să manifeste noi preocupări din sfera profesiunii alese. Pentru succesul muncii, consilierul de orientare profesională are nevoie de o strânsă colaborare între toți factorilor interesați: familia, școala, mediul social, instituțiile abilitate, unitățile economice solicitante și ofertante de noi locuri de muncă etc. În această activitate informativ-educativă privind orientarea profesională, familiei îi revin sarcini importante: educarea unei atitudini juste a tânărului cu cerințe educative speciale față de muncă; formarea și dezvoltarea unor interese multilaterale și durabile; cunoașterea, urmărirea și stimularea înclinațiilor și aptitudinilor pe care tinerii le au.

Actul de orientare profesională are un caracter educativ pe care școala trebuie să îl păstreze și să-l dezvolte, funcție de numeroși factori care acționează asupra alegerii și exercitării în bune condițiuni a profesiei alese. Spunem acest lucru deoarece este instituția publică și socială cu multiple funcții pedagogice, educative și sociale, aptă să răspundă eficient nevoilor psihopedagogice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare, vitale în societatea contemporană, mai ales în condițiile în care se înregistrează o creștere alarmantă a numărului de eșecuri și abandonuri școlare, a comportamentelor delincvente, a tulburărilor emoționale.

O radiografie asupra procesului de orientare a carierei, scoate în evidență că se au în vedere anumite categorii de competențe pe care școala trebuie să le dezvolte la un nivel performant și

care sunt cerute de piața muncii: utilizarea calculatorului și a noilor tehnologii; rezolvarea de probleme, gândire critică, luare de decizii; managementul resurselor umane, materiale, de timp, financiare; economia muncii și a locului de muncă (cunoașterea și înțelegerea cât mai bună a relațiilor de muncă, a profitului și a eticii muncii); utilizarea noțiunilor și a deprinderilor de comunicare în cadrul locului de muncă; planificarea personală și a carierei prin identificarea și ordonarea priorităților, utilizarea avantajelor oferite de educație și formarea continuă; relații interpersonale (valori și atitudini pozitive față de grupul de lucru); manipularea datelor și informațiilor (găsirea, înțelegerea, utilizarea, păstrarea informațiilor) (Moraru, M., 2004, p.125-126) [7]. În consecință, școala trebuie să rămână “mediul în care se formează persoane capabile să fie în armonie cu sine, cu ceilalți, cu lumea, persoane competente pentru viața privată, profesională și publică” (*Ibidem*, p.126) [7], indiferent dacă tânărul are o dizabilitate sau este dezvoltat normal.

Dintre toate grupurile sociale, cel mai important grup îl reprezintă familia pentru că, influențează și modelează pe cei din jurul ei. Împreună cu școala, familia are un rol însemnat în *asigurarea, menținerea și dezvoltarea stării de bine* care asigură echilibrul bio-psiho-social de care are atâta nevoie orice persoană, în special aceea cu cerințe educative speciale. Pentru cei mai mulți copii și tineri cu CES, familia se constituie într-un reper major în conturarea opțiunii profesionale. În viziune psihologilor Adriana BĂBAN și Monica MORARU, aceasta reprezintă sursa primară și cel mai puternic sprijin moral, afectiv și de securizare a intereselor. Copilul/tânărul cu CES are trasate din familie acele importante jaloane ale personalității în formare, se definește prin valorile promovate de familie, adoptă și pune în practică normele sociale agreate și cultivate de familie [3], [7].

Experiența profesională și socială ne arată că familia este principalul factor al dezvoltării personalității deoarece este primul model imitabil al copilului. Aici găsește frecvent refugiul permisiv dintr-o situație stânjenitoare în afara ei, constituie aria numeroaselor confruntări familiale, este zona flexibilității, a inflexibilității și a dogmatismului, cu alte cuvinte, este locul pe care îl cunoaște cel mai bine, știe cel mai bine cum trebuie sau îi convine să reacționeze. În cazul copiilor/tinerilor cu CES, s-a constatat de multe ori că, familia le subminează încrederea în sine, nu sunt permisivi și le îngreădește autonomia și independența, le cultivă percepții amenințătoare despre lume și viață, le cenzurează îndeplinirea unor dorințe și îi frustrează de micile bucurii și plăcerile care le-ar putea aduce elemente ludice și hedoniste, benefice dezvoltării ulterioare. În

această situație, un lucru este cert: familia nu este suficient de pregătită să facă față provocărilor la care este supusă datorită cerințelor educative speciale de care are nevoie propriul copil. Este nevoie de acordarea unui ajutor specializat din partea consilierului astfel încât, părinții să-și reconsidere anumite priorități, să înțeleagă modul particular în care se află propriul copil, să rezoneze la nevoile și cerințele acestuia, să aibă o atitudine corectă față de exercitarea profesiei pe care o va urma și să adopte un pattern comportamental corespunzător situației familiale în care se găsesc și sunt implicați toți membrii acesteia. În consilierea familiei, specialistul poate uza de tehnici care să conducă către eliminarea acelor alegeri prin care membrii familiei își găsesc uneori refugiul. Ne referim la alegerile: *sociale* (în care predomină poziția, prestigiul și succesul personal); *altruiste* (motivate de atitudini exagerate și neconforme cu nevoile copilului sau ale altora aflați în dificultate); *egoiste* (centrate pe eliminarea responsabilităților, muncă ușoară și câștig material necuvenit/rapid, confort psihic și fizic); *frustrante/reactive* (schimbarea traseului profesional din motive nejustificate dar, cu care se află în conflict și nu a găsit soluția utilă pentru aplanarea acestuia); *conformiste* (acceptarea soluțiilor propuse de alții), *hedoniste/narcisiste* (motivate de un romantism excesiv, de asumarea unor riscuri nejustificate, satisfacția lucrurilor mărunte și neimportante, viață ușoară cu satisfacții personale imediate) (*Ibidem*, p.128-129) [7].

În acțiunea de alegere a traseului profesional al copiilor, în general, cei mai mulți părinți gândesc să le asigure un viitor profesional bun, viabil pe piața forței de muncă și care să îi asigure exercitării profesiei pe termen lung, avantaje materiale etc.

România dispune de furnizori pentru servicii specializate de consiliere și orientare profesională. În mod frecvent, acestea se regăsesc la nivelul școlilor și sunt asigurate prin: inspectoratele școlare (Cabinete Școlare/Interșcolare de Asistență Psihopedagogică), universități (Centre de Informare și Mediere), la locul de muncă (Cabinete psihologice), individual sau în grup (prin Casele Corpului Didactic și Agențiile de Ocupare și Formare Profesională), ministere de specialitate (Comisiile Medicale de Orientare Școlară și Profesională și Comisiile de Expertiză Complexă). Subliniem faptul că aceste servicii specializate de consiliere și orientare profesională sunt finanțate de stat din fonduri publice și se iau permanent măsuri care să conducă la eficientizarea activității.

Unul dintre cele mai complexe procese privind organizarea și desfășurarea în condiții de eficiență maximă a activității de orientare și consiliere profesională îl reprezintă cunoașterea personalității individuale. Se desfășoară într-o perioadă de timp mai lungă și determină

îndeplinirea în bune condiții a activității de cunoaștere individuală prin intermediul mai multor metode de investigare a personalității: *observația, convorbirea, chestionarul tematic, evaluarea produselor activității, testul psihologic, metoda aprecierii obiective a personalității; fișa de caracterizare psihopedagogică; matricea sociometrică (sociomatricea); testul sociometric, tehnici sociometrice, Studiul de caz*. Toate acestea se constituie în informații fundamentale care, atât cât permite deontologia profesională, trebuie aduse la cunoștința membrilor de familie și a persoanei investigate. Ca efect pozitiv obținut în urma numeroaselor contacte stabilite între consilier și persoana consiliată cresc șansele adoptării unor soluții benefice privind alegerea școlară și profesională. Nu vom omite nici importanța pe care o are mediul socio-economic, prin intermediul unităților de învățământ existente (licee, universități) care, organizează diferite activități de consiliere și orientare profesională a tinerilor și părinților, ocazie cu care devin factori sensibili ce contribuie la opțiuni profesionale agreeate de părinți și copii. De asemenea, dezvoltarea mijloacelor de informare în masă (mass-media) facilitează extinderea răspândirii informațiilor pe scară largă și din această perspectivă, a devenit un important factor care se înscrie în paleta largă a celor implicați în orientarea școlară și profesională a tinerilor acestei generații.

Optimizarea integrării profesionale și sociale a tinerilor cu CES investiți de instituțiile de învățământ cu o profesie, presupune mai întâi, sensibilizarea comunității locale pentru a deveni mai permisivă, valorizatoare și intergratoare, rezultatele devenind benefice pentru societate și tânăr [17].

Un individ corect informat nu va putea fi niciodată ținta unui impact negativ privind orientarea școlară și profesională. El trebuie să conștientizeze acest lucru și, să știe că în ultimele trei decenii România a realizat progrese remarcabile în domeniul educației incluzive a persoanelor cu CES. Cu toate acestea, țara noastră continuă să întâmpine dificultăți în ceea ce privește profesionalizarea tinerilor, cea mai mare dificultate întâmpinată de tineri fiind la angajare. O mare deschidere în privința profesionalizării acestor persoane o regăsim la nivelul sistemului de învățământ dual (pentru profesii din domeniul coafură/frizerie, cosmetică, alimentație publică, servicii hoteliere) și în universități unde, orice absolvent de liceu este primit în sistemul de învățământ universitar **fără discriminare** (excepții făcând doar facultățile de educație fizică și sport, numai pentru anumite specializări). Cel mai mare semnal de alarmă vine

însă, din partea angajatorilor care, cu câteva excepții, nu manifestă deschidere deplină pentru angajarea acestor tineri cu CES.

Cea mai elocventă excepție privind acceptarea și angajarea pe piața forței de muncă o reprezintă angajatorii din IT care încadrează tinerii specialiști fără nici o discriminare (frecvent cu munca la domiciliu). La polul opus se plasează ceilalți angajatori pentru care, angajarea acestor tineri rămâne un cerc vicios ce se transformă într-o adevărată provocare găsirea unui loc de muncă.

Inspirându-ne dintr-un interesant articol publicat de Eugenia FOCA și Angela BEJAN, din Bălți, Republica Moldova (p. 241-242) [17] am identificat câteva aspecte similare și în România privind oportunitățile și dificultățile întâmpinate de tineri la angajare, exemplificate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Dificultăți/opportunități de integrare profesională a tinerilor cu CES din România*

Dificultăți	Oportunități
- mentalitatea societății civile (persoanele cu CES sunt considerate fără randament și posibile performanțe)	- asigurarea unui mediu social-democratic lipsit de prejudecăți, deschis tuturor membrilor societății și a unor șanse egale pentru exercitarea profesiei
- hiperprotecția părinților transformă tinerii cu CES în dependenți de familie (îngrădindu-le accesul la libertate și independență)	- implicarea statului în asigurarea persoanei cu CES a unui statut de persoană aptă pentru profesia avută și care trebuie să devină utilă societății (transformându-l din persoană asistată social, în persoană productivă și utilă societății)
- lipsa de informare a angajatorilor privind facilitățile fiscale oferite de statul român și UE la angajarea persoanelor cu CES (pe o perioadă determinată)	- informarea angajatorilor prin mai multe canale mediatice privind avantajele oferite de stat și UE privind facilitățile fiscale oferite; - mediatizarea agenților economici care angajează tineri cu CES, ca exemple pozitive aduse în atenția altor angajator; - instituirea unor beneficii/facilități fiscale pentru agenții economici care angajează tineri cu CES
- lipsa informațiilor despre calitatea bună a profesionalizării tinerilor din România și a drepturilor acestora, instituite prin legi organice și alte acte normative	- o mai bună informare a angajatorului privind calitatea profesionalizării, va ajuta la integrarea socio-profesională a tinerilor cu CES.
- persistența unui mediu ostil persoanelor cu CES, generat și alimentat de ceilalți angajați care îi consideră inferiori pe aceștia	- tinerii cu CES au un nivel scăzut al expectanței dar, de obicei, sunt disciplinați, nu intră în concurență cu colegii și evită situațiile tensionale
- reducerea randamentului și a productivității muncii pe termen lung a tinerilor cu CES, determinate de gradul și tipul deficienței avute	- profesionalizarea tinerilor cu CES în alte domenii de calificare mai puțin solicitante
- suspiciunea nerezonabilă a angajatorilor	- informarea corectă a angajatorilor privind ocuparea

privid apariția îmbolnăvirilor profesionale ale tinerilor cu CES, ca efect al vulnerabilităților medicale și imposibilitatea disponibilizării locurilor de muncă	temporară la locurile de muncă (în perioada concediilor medicale sau a pensionării pe caz de boală)
--	---

Adaptare și prelucrare după E. FOCA și A. BEJAN, Bălți, Republica Moldova [17, p. 241].

Din cartea Istoria socială a României (2019), desprindem o multitudine de realități și, în consecință, ne adresăm legitima întrebare: este România singura țară europeană în care se întâlnesc dificultăți privind integrarea profesională a tinerilor cu CES? Desigur, că nu (Cătălin ZAMFIR, p. 50-60) [18].

Ca un gest de profesionalism și firesc civism reactiv la limitele respectării normelor morale, etice și sociale în beneficiul agenților economici, ai societății în general și ale tânărului cu CES în particular la care, se poate adăuga autoritatea difuză de implementare a legislației existente și normativelor în vigoare, încercăm să găsim răspunsul potrivit la întrebarea care se naște din această realitate: ***Care este punctul pe care agenții economici ar trebuie să și-l revizuiască, cu consecința unor modificări în beneficiul tinerilor cu CES?*** Vom oferi câteva idei și puncte de vedere care, în opinia noastră ar putea asigura premisele unei integrări socio-profesionale adecvate tinerilor cu CES.

- cultivarea unei atitudini și mentalități pozitive privind *stimularea integrării socio-profesionale, inalienarea demnității umane și dezvoltare personală;*

- *informarea și sensibilizarea opiniei publice* privind beneficiul vizat de integrarea socio-profesională neîntârziată a tinerilor cu CES;

- *informarea, sensibilizarea și schimbarea mentalității sociale* privind capacitățile funcțional-profesionale ale tinerilor cu CES pentru care s-au pregătit și au obținut un act de studii valabil, cel puțin în România și UE;

- o mai bună *colaborare a agențiilor județene și naționale* privind ocuparea forței de muncă (AJOFM) privind repartizarea unui loc de muncă tinerilor cu CES, adecvat pregătirii profesionale și actelor medicale existente la dosarul de angajare;

- *implicarea* mai accentuată a altor instituții și factori de decizie locală și națională privind asigurarea unui loc de muncă tinerilor cu CES și eliminarea acestora din sistemul centralizat privind acordarea unor beneficii materiale de subzistență, care adâncesc deficitul bugetar al țării și nici nu asigură un trai decent tânărului cu CES;

Fiecare dintre noi, nu trebuie să uite niciodată că, și acești tineri pot fi productivi și de folos țării și că, trebuie să fie tratați în egală măsură cu ceilalți concetățeni. Așadar, fiecare tânăr trebuie să aibă o șansă de profesionalizare și angajare, raportată și extinsă la:

- *principiul individualizării* (prin implicarea tuturor tinerilor cu CES în toate acțiunile decizionale care îi privesc);

- *principiul asigurării normalității* la locul de muncă (condiții egale de angajare, drepturi, obligații și beneficii identice cu cele asigurate celorlalți angajați);

- *principiul asigurării serviciilor de sprijin* (flexibile și valabile în egală măsură pentru toți tinerii cu CES);

- *principiul asigurării strategiilor de angajare* a persoanelor cu dizabilități (programe reglementate la nivel național care să favorizeze angajarea tinerilor cu CES (cu asigurarea condițiilor optime de profesionalizare);

- *principiul colaborării instituționale* (dezvoltarea relațiilor de colaborare/programe instituționale care permit angajarea și dezvoltarea profesională a tinerilor, funcție de caracteristicile fiecăruia (FOCA și BEJAN, p. 241-42) [17].

Lucrarea reputatului sociolog Cătălin ZAMFIR (2018), apărută la Academia Română arată că, la absolut “[...] toți indicatorii de inegalitate socială, România se plasează pe primul sau al doilea loc în Europa.

“Un indicator standard al inegalității este raportul dintre veniturile celor mai bogați 20% față de cei mai săraci 20%. Raportul era la noi, în anul 2000, de 4,5% și a crescut, în 2016, la 7,2%” (Zamfir, *op. cit.* T. VRĂȘMAȘ; E. VRĂȘMAȘ, 2021, p. 386) [16], de unde tragem concluzia că, revenind la multiplele obstacole ce stau în calea angajării în muncă a tinerilor cu CES, putem afirma că, și situația acestora se înscrie pe aceeași curbă ascendentă a inegalităților la care se adaugă multe altele.

Obiectiv. Am fost permanent preocupată de situația inserției profesionale și stadiul profesional la care au ajuns tinerii pe care îi cunosc, foști beneficiari ai diferitelor servicii de consiliere psihopedagogică. De aceea, am monitorizat telefonic tinerii și părinții acestora.

Scopul nostru a fost să obținem informații despre parcursul lor școlar și profesional.

Ipoieza principală a prezumat că, este posibil să obținem un minim de informații telefonice de la absolvenții noștri și părinții lor.

Monitorizarea s-a desfășurat cu o frecvență de 6 luni, în perioada în ianuarie 2023 (pentru anul școlar/universitar 2022/2023) și iulie 2023 (cu rezultatele de la admiterea din sesiunea iulie). În acest scop, am contactat tinerii cunoscuți și părinții acestora, rugându-i să informeze stadiul școlar/profesional/academic la care se află fiecare persoană în prezent. Dintre cunoștințele, părinți ai unor copii cu CES, am identificat posibilități de contactare telefonică numai cu un număr de 69 de tineri și părinții acestora. Obținerea informațiilor pe cale telefonică (sau direct de la beneficiar) este în prezent singura modalitate de a găsi informații cu privire la traseul școlar, profesional și de profesionalizare deoarece:

a) nu sunt date publicității date statistice locale;

b) culegerea informațiilor de pe site-urile inspectoratelor școlare și ale universităților este imposibilă deoarece, admiterea (indiferent de forma de învățământ) se bazează pe coduri personale de identificare a candidatului, aplicându-se aceeași strategie a codurilor și pentru publicarea listelor privind rezultatele admiterii/concursului.

Am identificat forma telefonică pentru obținerea informațiilor, având convingerea că, rezultatele (Tabel 2, Tabel 3) au putut fi influențate de câțiva factori:

1) Deontologia profesiei ne-a obligat să eliminăm situațiile din statistică în care, nu a fost posibilă convorbirea cu tânărul și unul dintre părinții/apartenenții acestuia (din raționamente de imparțialitate).

Centralizarea rezultatelor obținute telefonic arată următoarea situație care, nu este îmbucurătoare și pe care, o prezentăm în Tabel 2.

Tabel 2. Traseul profesional al beneficiarilor de servicii psihopedagogice Constanța în ianuarie 2023

Nr. tineri și părinți care au răspuns la telefon												
Telefo n	Răspunsu ri valide <i>tineri + părinți</i>	%							Forma de învățământ/loc de muncă			
			dual	%	liceu	%	superi or	%	Neintegrat în învățământ		Fără loc de muncă	
60	54	90,00	14	23,33	2	3,33	3	5,00	29	%	6	%
Total										48,33		10,00

Tabel 3. Traseul profesional al beneficiarilor de servicii psihopedagogice în iulie 2023*

Nr. tineri și părinți care au răspuns la telefon												
Telefon	Răspunsuri valide tineri + părinți	%							Forma de învățământ/loc de muncă			
			dual	%	liceu	%	superior	%	Neintegrat în învățământ	Fără loc de muncă		
66	64	96,97	19	29,69	4	6,25	5	7,81	31	%	5	%
Total									48,43		7,81	

* Rezultatele sunt provizorii deoarece, la sesiunile de admitere din lunile august și septembrie 2023, este posibil ca rezultatele să fi suportat îmbunătățiri.

În urma centralizării informațiilor culese telefonic, am stabilit următoarea situație, evințiată în Tabel 4.

Tabel 4. Centralizarea rezultatelor telefonice. Diferențe ± constate în iulie 2023

Nr. tineri și părinți care au răspuns la telefon											
Telefon	Răspunsuri valide tineri + părinți							Forma de învățământ/loc de muncă			
		dual	%	liceu	%	superior	%	Neintegrat în învățământ	Fără loc de muncă		
+ 6	+ 4	+5	+ 6,36	+ 2	+2,92	+2	2,81	+2	%	-1	%
Total								+0,10			-2,19

Concluzii. Monitorizare a fost o inițiativă proprie, cu caracter empiric. Datele noastre arată o creștere la toți indicatorii și o scădere a numărului de tineri fără un loc de muncă (de la 6 în ianuarie, la 5 în iulie), deși numărul respondenților a crescut. Aceste rezultate obținute sunt îmbucurătoare pentru noi, ceea ce înseamnă că obiectivul a fost îndeplinit, scopul a fost atins și ipoteza a fost verificată.

Propuneri: Ne propunem extinderea acestei monitorizări în anii următori școlari, cu implicarea altor specialiști în consiliere și orientare școlară și profesională, asistență socială, psihopedagogie specială. De asemenea, vom acorda consiliere școlară și profesională în regim de voluntariat, ori de câte ori vom fi solicitați.

BIBLIOGRAFIE

1. Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării al Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. *Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior*. Ghid științifico-metodic. Chișinău: Editura Pontos, 2016, 265 p. ISBN 978-9975-51-803-1. (Pontos). ISBN 978-9975-46-349-2 (UPS „I. Creangă”).
2. Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării al Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. *Accesibilitatea tinerilor cu dizabilități în universități* (orientări teoretice și practice).

- Materialele conferinței științifice: Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior, Chișinău, 9-10 decembrie 2017. Chișinău: Editura Pontos, 2017, 176 p. ISBN 978-9975-51-900-7 (Pontos). ISBN 978-9975-46-349-2 (UPS „I. Creangă”).
3. V. BĂBAN, A. *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Ediția a doua, Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009, 307p. ISBN 978-973-65-8.
 4. ENACHE, R.; ERMOLAEV, I. (coord). *Paradigma schimbării în consilierea psihologică, între realitate și deziderat*. Constanța, 2017, 379 p. ISBN 978-606-11-5948-2.
 5. LEMENI, G.; MICLEA, M. (coord). *Consiliere și orientare- ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2008, 250 p. ISBN 973-7973-15-1.
 6. LEZERIUC, FLORINA. Orientarea socio-profesională a tinerilor / Florina Lezeriuc ; ref. șt.: lec. univ. dr. Daniela Rusu Mocănașu. - Ed. a 2-a, rev. și adăug. - Bacău: Rovimed Publishers, 2019 Conține bibliografie ISBN 978-606-583-844-4.
 7. MORARU, M. *Consiliere psihopedagogică și orientare școlară și profesională*. Constanța: Editura Muntenia, 2004, 181 p. ISBN 973-692-053-4.
 8. NEAMȚU, G. *Tratat de asistență socială*. Iași: Editura Polirom, 2003, 1010 p. ISBN 973-681-263-4.
 9. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2003, 575 p. ISBN 973-8473-64-0.
 10. NEVEANU-POPESCU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Aramis, 1978, p. 508-509.
 11. RACU, A. (coord). Evoluții recente în domeniul dizabilității și al incluziunii. În Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior. Ghid științifico-metodic. Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării al Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: Editura Pontos, 2016, p. 18. ISBN 978-9975-51-803-1. (Pontos). ISBN 978-9975-46-349-2 (UPS „I. Creangă”).
 12. RACU, A. (coord). Strategiile de abordare și cercetare orientate spre incluziunea socio-educatională a tinerilor cu dizabilități în mediul universitar. În Academia de Științe a Moldovei, Ministerul Educației și Cercetării al Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Accesibilitatea tinerilor cu dizabilități în universități (orientări teoretice și practice). Materialele conferinței științifice: Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul-superior, Chișinău, 9-10 decembrie 2017. Chișinău: Editura Pontos, 2017, 176 p. ISBN 978-9975-51-900-7 (Pontos). ISBN 978-9975-46-349-2 (UPS „I. Creangă”).
 13. STĂNESCU, N. *Consilierea parentală : componenta esențială în consolidarea familiei contemporane* (coord). Cluj-Napoca : Editura Casa cărții de știință, 2019, p. 19-54. ISBN 978-606-17-1470-4.
 14. TOMPEA, D. *Deontologia asistenței sociale și construcția paradigmei profesionale*. În *Tratat de asistență socială*. Iași: Editura Polirom, 2003, p. 406. ISBN 973-681-263-4.
 15. UNICEF România, în cooperare cu Asociația RENINCO România, VRĂSMAȘ, T. (coord). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspiratii și realități*. București: Editura Vanemonde, 2010, 80 p. ISBN 978-973-1733-18-0.
 16. VRĂSMAȘ, T.; VRĂSMA, T. (coord). *Pe drumul spre educația incluzivă în România*. Contribuția Rețelei Reninco. București, 2021. 497 p. ISBN 978-606-28-1369-7.
- Web:**
17. FOCA, E.; BEJAN, A. *Aspecte ale integrării socio-profesionale ale elevilor cu cerințe educaționale speciale*, Bălți, Republica Moldova (vizitat la 4-5.09.2023, Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4480/1/Foca_%20E_%20Aspecte.pdf).
 18. ZAMFIR, C. (2019). *Istoria sociala a Româiei*. Ediția a II-a. București: Editura Academiei Române, (vizitat 02.09.2023). Disponibil: <https://bibliotecadesociologie.ro/en/download/zamfir-catalin-2019-istoria-sociala-a-romaniei-2-ed-bucuresti-editura-academiei-romane/>.
 19. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului CONSILIULUI din 18 iunie 2009, privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională, (Text cu relevanță pentru SEE) 2009/C 155/01, disponibil pe <https://legeaz.net/legeaz-educatiei-nationale-1-2011/art-104>, accesat la 01.09.2023.

STIMA DE SINE RIDICATĂ REDUCE RISCUL APARIȚIEI BOLILOR (CANCERUL)

HIGH SELF-ESTEEM REDUCES THE RISK OF DISEASE (CANCER)

MAN Adriana,

Grădinița cu Program Prolungit nr. 3,

Șimleu Silvaniei, România

ORCID: 0009-0005-3007-6983

adrianaman455@gmail.com

CZU: 159.923.2

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023,p215-220

Abstract. Disease - the thing we fear the most! Why should I suffer? How and why to live on? Why should I endure this suffering? What good am I to this society? These are just some of the questions that people on the bed of suffering ask. Few studies are done on this topic because it is very abstract, not related to something tangible or visible. But some psychologists, researchers or neuropsychiatrists talk about the influence of the power of thought on our organism. So, in this article I will talk about high self-esteem in relation to physical diseases (cancer). I want to find out if high self-esteem reduces the risk of disease, if the disease is not hereditary, and it manifests itself among adults.

Keywords: self-esteem, cancer.

Stima de sine este un subiect larg cercetat și studiat în psihologia de specialitate. Acest termen a apărut în secolul XIX, descris de William James (unul dintre fondatorii psihologiei). Definirea conceptului stimei de sine este un proces problematic, existând de-a lungul timpului numeroase definiții oferite de către cercetători, însă fiecare centrându-se pe diverse elemente care au legătură cu acest termen. William definea stima de sine, ca fiind un rezultat al raportului dintre succesele unei persoane și pretențiile ei. Conform Dicționarului de Psihologie (2006), stima de sine este o trăsătură de personalitate în raport cu valoarea pe care un individ o atribuie persoanei sale.

Conceptul de stimă de sine este legat într-o mare măsură de sănătatea fizică a individului. În țările dezvoltate se pune un accent mai mare pe dezvoltarea copilului din punct de vedere personal (emotional), mai mult decât intelectual, tocmai pentru că trăsăturile de personalitate au o legătură directă și o influență semnificativă în ceea ce privește sănătatea personală. Stima de sine scăzută este responsabilă pentru apariția multor boli, se estimează că 50% din cazurile apariției bolilor sunt din cauza stării psihice pe care o avem. O minte sănătoasă va respinge cu ușurință

boala, pe când o minte bolnavă va fi oază de liniște pentru dezvoltarea acesteia. Celebra expresie latină spune „Mens sana in corpore sano”, tradusă ca „Minte sănătoasă în corp sănătos”. Creșterea stimei de sine ar reprezenta scânteia în baza căreia societatea ar putea reduce apariția unor boli, prin puterea gândului. Despre această putere ne vorbesc mulți psihologi, care cu ajutorul subconștientului au supraviețuit diferitelor probleme sociale cu care s-au confruntat, probleme, în care viața le-a fost pusă în pericol.

Are un nume momentul acela când lucrurile nu ies așa cum te așteptai să iasă. Acel moment se numește „viață”. Viața depinde în cea mai mare parte de acțiunile pe care le facem noi zi de zi, de mediul care ne înconjoară și de relațiile pe care le întreținem. „*Ceea ce suntem în prezent este rezultatul gândurilor noastre. Minte dictează tot. Devenim ceea ce gândim*” – (Buddha). Nu doar că dictează totul, dar faptele noastre depind în cea mai mare măsură de ceea ce gândim, și viața noastră poate fi influențată în bine sau în rău, în urma gândurilor pe care le avem.

Deoarece stima de sine ridicată este cheia unei vieți fericite, acest subiect a devenit foarte dezvoltat în zilele noastre. Persoanele care au o stimă de sine ridicată, care își cunosc potențialul și valoarea vieții vor trece cu ușurință peste încercările care le ies în cale de-a lungul vieții. Pe când persoanele cu o stimă de sine redusă sunt mai pesimiști în ceea ce privește viața lor, vor încerca să de-a vina pe cei din jurul lor, scade motivația și chiar o anihilează prin lipsa încrederii în forțele proprii. Acești oameni nu își asumă riscul și totodată sunt incapabili să treacă singuri peste greutățile vieții.

Consider că dezvoltarea stimei de sine în rândul tuturor categoriilor de vârstă va avea urmări agreabile și satisfăcătoare de-a lungul vieții fiecăruia. A crește stima de sine, înseamnă a-i ajuta pe oameni să își formeze o imagine pozitivă despre ei. Imaginea de sine este modul în care fiecare individ se diferențiază și este formată din percepțiile, atitudinile și ideile fiecăruia. Când ai o imagine de sine ridicată, obstacolele vor deveni provocări pentru îndeplinirea obiectivelor. În acest caz, consider că trebuie acordată o mai multă atenție dezvoltării stimei de sine și încrederii în propria persoană, în rândul elevilor, copiilor și în special al tinerilor. În acest articol ne propunem să ridicăm stima de sine a pacienților prin consiliere personală, oferirea unei speranțe de viață, găsirea unui scop și o ultimă încercare ar putea fi efectul placebo.

Acest articol demonstrează că o stimă de sine crescută va scădea numărul de cazuri în rândul bolnavilor cu cancer, deoarece puterea minții este mult mai mare decât puterea bolii. În cele mai multe cazuri, bolile sunt induse de noi, prin starea de supărare, depresie și anxietate.

Cancerul este o boală necruțătoare despre care toată lumea a auzit măcar odată. Nu ține seama de categoria de vârstă , nici de clasa socială din care faci parte, și nici de momentul vieții în care te afli. Din nefericire, această maladie este foarte răspândită în lume . Milioane de oameni sunt diagnosticați cu această boală, și nu se știe cu exactitate care este cauza principală a apariției. Numărul de oameni crește de la an la an, devenind una dintre cele mai frecvente cauze ale morții in zilele noastre. Această boală provine din interior, astfel consider că tot din interior trebuie să se și trateze. Un bolnav care crede că își poate învinge boala, și lucrează în sensul acesta, cu puterea gândului are șanse mari să se vindece , în comparație cu un bolnav care nu își acceptă boala, sau intră în depresie din cauza suferinței. Deoarece starea de depresie scade imunitatea corpului, acesta își induce singur starea de agravare a bolii. Între sistemul imunitar și puterea gândului există o relație de interdependență. Potrivit lui Leon Dănăilă „boala este formată 50% din stare organică și 50% din stare psihică.” O stimă de sine ridicată va ajuta și va reduce riscul apariției bolilor , crescând șansele de viață.

Victor Frankl a descoperit ceea ce înseamnă „ ultima libertate umană” (puterea de ați alege răspunsul la orice condiții, la orice și se întâmplă). Victor Frankl, psihiatru austriac evreu, închis în lagarele din Germania nazistă, în timpul Celui de-al Doilea Război Mondial a trecut prin umilințe și torturi incredibile. Acolo a început să observe că persoane diferite reacționau diferit la aceleași circumstanțe . Într-o zi , l-au pus sub reflectoare și au făcut experimente pe corpul lui. Pe masa de experimente, Frankl își imagina cum va ține seminar studenților din Austria, după ce avea să fie eliberat. Își imagina cum avea să îi învețe pe studenți, chiar despre experiențele prin care trecea el atunci. Cea mai elementară capacitate umană este faptul că, între stimul și răspuns, omul are libertatea să aleagă. Ceea ce a facilitat supraviețuirea lui în lagăr, nu e neapărat inteligența, sau abilitățile de supraviețuire, ci sentimentul că omul avea un scop,o contribuție care încă nu fusese făcută. „Nu ne rănește ce ne fac ceilalți, ne rănește răspunsul pe care îl alegem la ceea ce fac ei” (Victor Frankl). În urma celor îndurate se adeverește afirmația lui Dostoievski, care definește în mod categoric omul drept o ființă care se poate obișnui cu orice.

În tezele sale logoterapeutice, Frankl arată că sunt trei căi prin care omul poate găsi un sens în viață. Prima cale se referă la muncă, prin intermediul căreia omul este creator. Cea de a doua cale este pasivă, cand omul se bucură de tot ceea ce îl înconjoară. Iar ultima cale este suferința! Sensul vieții este de a îndura cu demnitate si curaj suferința pe care i-o produce o boală anume, fără a cădea în deznădejde. Suferința care trebuie acceptată, deoarece nu se mai găsește nici un

tratament, o suferință impusă, asumată, pe care nimeni nu o mai poate înlătura. Cu ajutorul stimei de sine, omul acceptă ceea ce i se întâmplă, fiind optimist în ceea ce urmează. „Trăirea interioară a omului îl poate ridica deasupra destinului său exterior”. Ce spunea Spinoza în Etica lui? „Affectus, qui passio est, desinit esse passio simulatque euis clarum et distinctam formamus ideam: „Emoția, care este o suferință, încetează să mai fie suferință de îndată ce ne formăm o imagine clară și precisă despre ea.” Bolnavul care și-a pierdut încrederea în viitorul lui e condamnat. Între starea sufletească- adică curajul, speranța, sau lipsa acestora- și imunitatea organismului se află o strânsă legătură, de aceea pierderea bruscă a speranței este fatală. Cuvintele lui Nietzsche- „Cel care are un *de ce* pentru care să trăiască poate îndura orice” ar putea fi un motto pentru cei deznădăjduiți.

Articolul caută să vadă în ce măsură stima de sine ridicată reduce riscul apariției bolilor, în special a cancerului în rândul adulților. Deoarece cancerul nu este o boală ereditară, ci o boală care vine din interior, a cărei cauză nu se știe cu exactitate, consider că stima de sine ridicată reduce riscul apariției/ răspândirii acesteia în organism. Citind poveștile de viață a persoanelor care au învins lupta cu cancerul, am descoperit că o gândire pozitivă a dus la dispariția acestei boli. Speranța în ceea ce înseamnă divinitate și găsirea sensului vieții în acest impas al morții au diminuat șansele mortalității în cazul bolnavilor de cancer. Se estimează că România are una dintre cele mai mari rate de mortalitate din Europa. În anul 2020 au fost diagnosticate 98.886 cazuri noi de cancer și s-au înregistrat 54.486 de decese provocate de această boală.

„Cancerul reprezintă cea de-a doua cauză a mortalității în țările Uniunii Europene, după bolile cardiovasculare. Potrivit datelor furnizate de Centrul Național de Evaluare și Romovare a Stării de Sănătate, 4,8 milioane de europeni au fost diagnosticați cu cancer anul trecut, ceea ce înseamnă peste 13.000 de persoane în fiecare zi, 564 în fiecare oră, 9 în fiecare minut. În același an au murit 1,3 milioane de pacienți oncologici.” (Neagu, 2002)

Cercetările care s-a făcut în legătură cu acest subiect poartă denumirea de efectul Placebo. „In medicină, un placebo este un „medicament” care nu conține ingrediente active și care poate fi, de exemplu, un comprimat de zahăr. Efectul placebo se referă la impactul pe care placebo îl poate avea asupra unei persoane. Chiar și un medicament inactiv poate determina o îmbunătățire a stării de sănătate. Puterea efectului placebo este considerată a fi un fenomen psihologic și apare atunci când pacientul se așteaptă ca medicamentul pe care îl ia să îi trateze boala, deși nu este medicament adevărat.” (Andreescu, 2022) . „Un studiu a evidențiat că placebo administrat

pacienților cu cancer care sufereau de oboseală a ameliorat simptomele și calitatea vieții pe perioada administrării placebo și timp de trei săptămâni după întreruperea tratamentului.” (Balaban, 2018)

Despre acest efect, dr. Tor Wager, de la Universitatea Columbia din Michigan. Falk Eippert și colegii săi de la University Medical Center Hamburg-Eppendorf, din Germania, au realizat un studiu, la care au participat 15 bărbați fără probleme de sănătate. Mai întâi, cercetătorii au aplicat un stimul fierbinte pe mâinile participanților pentru a le testa rezistența la durere. Apoi, mâinile au fost tratate cu două creme identice, inactive din punct de vedere terapeutic. Cercetătorii le-au spus participanților că una din creme este un "analgescic foarte puternic", iar cealaltă o cremă obișnuită. Apoi, subiecții au fost supuși din nou stimulului dureros.

Atunci când au fost tratați cu falsul analgescic, subiecții au declarat că au simțit mai puțină durere decât în cazul în care au fost tratați cu cremă obișnuită. Examenele RMN efectuate în timpul testului au demonstrat o activitate mai scăzută la nivelul cornului dorsal al participanților la studiu, în cazul în care au fost tratați cu cremă despre care știau că acționează ca analgescic. Cornul dorsal este o regiune a măduvei spinării, implicată în percepția senzorială.

Cercetătorii germani nu au reușit să explice cu exactitate care este fenomenul care produce acest efect, însă studiul arată puterea efectului placebo în controlul durerii. Capacitatea neuronală de a recunoaște durerea pare să fie o forță puternică și totuși flexibilă, care poate genera un răspuns fizic la un tratament de tip placebo, modificând modul în care neuronii acționează.

Instrumentul de măsurare folosit la acest studiu a fost chestionarul pentru stima de sine, iar pentru verificare gradul în care se află pacienții este măsurat cu ajutorul unor analize medicale. Scala stimei de sine se numește Rosenberg, este cea mai cunoscută pentru evaluarea nivelului stimei de sine. Acesta a fost proiectată în 1965 de către Morris Rosenberg, fiind utilizată și în prezent. Chestionarul are 10 itemi în legătură cu stima de sine a subiecților, nu presupune o pregătire specială și nu se impune o limită temporară.

Concluziile acestui articol arată că pacienții cu stimă de sine ridicată au obținut rezultate mai bune analizelor, în comparație cu pacienții care au stimă de sine scăzută. Totodată au demonstrat că există o corelație importantă între stima de sine ridicată și

Un alt experiment interesant, care demonstrează puterea psihicului asupra organismului, a fost realizat de dr. Caroline Wright și dr. Dave Smith, ambii psihologi la Universitatea Chester din Marea Britanie. La studiu au participat tineri care au fost rugați să efectueze un exercițiu fizic

pentru întărirea bicepsilor, după ce le-a fost măsurată forța musculară. Participanții au fost împărțiți în două grupe. Cei din primul grup au efectuat în mod normal exercițiile, în timp ce tinerii din cel de-al doilea grup au fost rugați doar să își imagineze același tip de exercițiu.

După șase săptămâni, tuturor participanților le-a fost din nou testată capacitatea musculară. Rezultatele? Tinerii din grupul care au făcut exerciții fizice de două ori pe săptămână și-au crescut forța fizică cu 26%, dar cei care au petrecut același timp doar gândindu-se la exerciții și-au crescut forța fizică cu 28%.

Un alt studiu făcut pe un grup de 835 de femei cu dureri de cap au fost tratate cu aspirină sau cu tablete de zahăr. (Bratishwaite and Cooper, 1981). Pastilele au fost ambalate fie într-o cutie nemarcată fie într-o cutie aparținând unui nume comercial. În mod firesc, aspirina a avut efect mai puternic asupra durerilor de cap decât pastilele de zahăr. Dar efectul ambelor tablete a fost semnificativ mai ridicat la persoanele care le-au luat din cutiile marcate cu renume. Acest aspect ilustrează importanța ideilor preconceptuate despre medicamentele pe care le luăm.

BIBLIOGRAFIE

1. Andreescu, I. (2022, August 23) *Ce este efectul Placebo?* <https://www.reginamaria.ro/articole-medicale/ce-este-efectul-placebo>
2. Balaban, O. (2018, Decembrie 17) *Efectul Placebo* https://www.sfatulmedicului.ro/Diverse/efectul-placebo_12449
3. Chetrari, V. (2019, iulie 31). „Dezvoltarea stimei de sine la diferite categorii de vârstă”, https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/81868?fb_comment_id=2785032234923098_4030813003678342
4. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993.
5. Higgins, E. T. (1987). „Self-discrepancy: A theory relating self and affect”, *Psychological Review*, 94, 319-340. <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/Higgins.pdf>
6. Marsh, H. (1995). „A Jamesian model of self-investment and self-esteem: Comment on Pelham.” *Journal of Personality & Social Psychology*, 69, 1151-1160. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/85qww/a-jamesian-model-of-self-investment-and-self-esteem-comment-on-pelham-1995>
7. Neagu, G. (2021, Octombrie 16), *Poveștile celor care au câștigat lupta cu cancerul*. „Acum știu să mă bucur de lucrurile simple” <https://romania.europalibera.org/a/supravietuitori-cancer/31487488.html>
8. Royak-Scaler, R. „Psychological processes in breastcancer. A review of selected research” *Psychosoc. Oncol.* 1991-9 –No4, p.71-89 <https://acsjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/cnrc.10586>
9. Secrieru, L. (2020). „Prejudecata și influența sa asupra stimei de sine” <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/4594>
10. Semenici, D. (2019) *Cum să trecem cu folos prin boală?* Edtra Sophia.
11. Sophie, S. (2018). „Nu lăsa cancerul să te învingă”. Editura POLIROM.
12. Tănase, S. (2021, mai 3). „Prof. Dr. Leon Dănăilă: „Depresia duce la cancer. Carnea scurtează viața” <https://www.doctorulzilei.ro/prof-dr-leon-danaila-depresia-duce-la-cancer-carnea-scurteaza-viata/>

REZISTENȚA LA STRES ȘI TOLERANȚA LA CADRELE DIDACTICE

STRESS RESISTANCE AND TOLERANCE IN TEACHING WORKS

CIUNTU Rita, doctorandă UPSC „Ion Creangă”,
psiholog, grad didactic II, IP, „Liceu Republican cu Profil Sportiv”

ORCID: 0000-0002-1700-127-5

ciunturita@gmail.com

ADĂSCĂLIȚĂ Viorica, doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0001-7231-4103

adascalita.viorica@upsc.md

CZU: 159.942:37.011.31

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p221-226

Abstract. The effectiveness of the educational process in educational institutions largely depends on the quality of interpersonal relationships. Tolerance and stress resistance are the initial steps in preventing and overcoming stereotypes. This also allows teaching staff with a high level of tolerance to manage challenging or conflict situations skillfully, whether it's with students or colleagues. In the comparative study, it was demonstrated that there's a need to develop these psychological competencies for the teaching staff, as the relationship between stress resistance and tolerance among the teaching staff can be multifaceted and they can influence each other.

Keywords: Tolerance, teaching staff's stress resistance, psychological competencies of the teaching staff, emotional competencies, cognitive competencies, burnout, professional dropout, impulsiveness.

„Stresul te poate ajuta, de fapt, să te concentrezi mai bine și poate fi pozitiv. A avea cantități mici de stres te poate stimula să gândești. Posibilitatea de a-ți gestiona stresul este esențială.” (Frank Long)

Arta de-a predă implică în sine o dedicație din suflet. Mulți psihologi și pedagogi au descris timp de 30 decenii rolul esențial al relației armonioase dintre profesor și elev, în procesul de predare-învățare. Această relație nu se rezumă doar la transmiterea cunoștințelor, dar are și un impact profund în dezvoltarea emoțională a elevilor și în cultivarea unei perspective mai adânci asupra lumii și a propriei identități, precum:

- ✓ Inspirarea și motivarea elevilor: un profesor dedicat, poate inspira și motiva elevii;

- ✓ Construirea încrederii: o relație armonioasă între profesor și elev contribuie la construirea încrederii reciproce;
- ✓ Individualizarea învățării: profesorul care cunoaște elevii poate adapta mai eficient procesul de învățare a nevoilor și stilurilor lor individuale;
- ✓ Prin relația cu profesorii și interacțiunile cu colegii, elevii învață abilități sociale importante precum ascultarea activă, comunicarea asertivă și rezolvarea problemelor;
- ✓ Sprijin emoțional: un profesor empatic poate oferi sprijin emoțional elevilor în fața provocărilor și stresurilor școlare sau personale;

Așa dar, relația dintre profesor și elev este un factor esențial în procesul de învățare și dezvoltare personală. Ea merge dincolo de simplă transmitere de informații și poate influența în mod profund viața elevilor. Deci competențele emoționale precum: toleranța, empatia, capacitatea controlului de stres a profesorilor joacă un rol crucial în construirea relații și în formarea viitorului principal elev.

Eficacitatea procesului educațional în instituțiile de învățământ depinde, în mare măsură, de calitatea relațiilor interpersonale. Toleranța, constituie o primă treaptă în prevenirea și depășirea stereotipurilor, care totodată permite cadrelor didactice, ce dețin nivelul ridicat a toleranței să poată gestiona cu brio situații dificile sau de conflict, în relaționare cu elevii sau cu colegii de breaslă. Dialogul este contactul nemijlocit cu o persoană, o sursă de informare, o cale reală de apropiere spirituală și culturală, fiind un instrument de soluționare a problemelor, dar și o perspectivă spre o schimbare și o comunicare interculturală în baza respectării diferenței, adică a identității altora [5]. Cadrele didactice cu o toleranță dezvoltată pot servi, drept grup de sprijin care ar ajuta fiecare copil să practice o toleranță activă.

C. Croitoru definește competența didactică drept capacitatea cadrului didactic de a soluționa o problemă, de a interpreta un fenomen, de a lua o decizie sau de a efectua o acțiune și „presupune: cunoștințe temeinice, pregătire metodică și psihopedagogică deosebită, stil pedagogic, tehnici pedagogice și măiestrie didactică [6].

Competențele psihologice ale cadrelor didactice se împart în trei mari categorii:

- Competențe emoționale;
- Competențe cognitive;
- Competențe comunicative.

Vom prezenta esența unor din *competențe emoționale* ale cadrelor didactice. *Bunăvoința* e tratată prin atitudinea pozitivă a profesorului față de elev, prin dorința de a-l ajuta și de a-i ridica nivelul reușitei, indiferent de poziția pe care o are elevul la momentul dat.

Empatia este o modalitate de cunoaștere și înțelegere a altora. Empatia este eficientă, în activitatea profesorului, în coordonare cu alte competențe, precum: capacitatea de a auzi; alternarea tipurilor de activități. Utilizând astfel de competențe, profesorul va putea înțelege când materia studiată prezintă interes, când elevii se plictisesc, când sunt dispuși să studieze materia nouă.

Oboseala/vivacitatea – această competență presupune comportamentul activ al profesorului, capacitatea lui de a controla și regla stările de oboseală și vivacitate (folosind diferite metode eficiente în activitate).

Rezistența la stres – capacitatea de a evita situațiile emoțional-stresante [6].

Stresul a fost definit ca "un stimul sau un răspuns sau ca rezultat al interacțiunii stimul-răspuns, interacțiune care exprimă un oarecare dezechilibru al relației persoanei cu mediul sau" [1]. Relația dintre rezistența la stres și toleranța la un cadru didactic poate fi plurivalentă și ele se pot influența reciproc.

Drept obiectiv prezentei cercetări a fost studiul competențelor emoționale, deja menționate – rezistența la stres și toleranța a cadrelor didactice. Au fost aplicate tehnicile Controlul stării de stres [3] și Sunteți tolerant cu ceilalți? [9]. În cercetarea au participat 150 de cadre didactice din diferite instituții de învățământ preuniversitar.

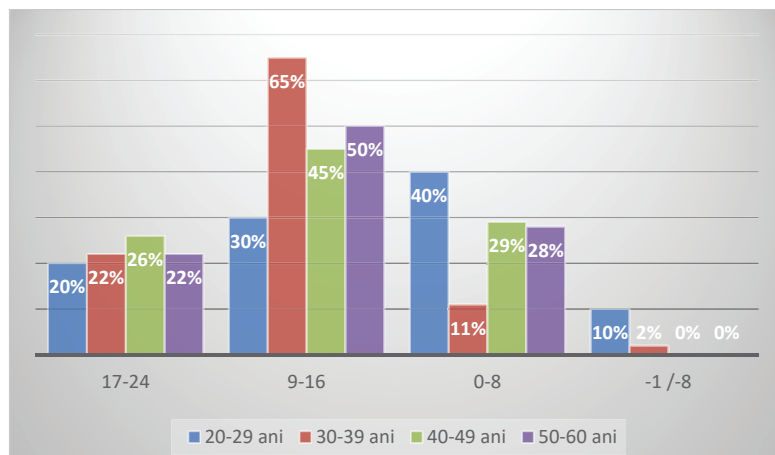


Figura 1. Repartizarea subiecților după media valorilor, în procente, a controlului stării de stress, conform tehnicii Controlul stării de stress (CSS) [3]

Figura 1 prezintă ilustrarea grafică a manifestării controlului stării de stres la cadrele didactice în funcție de vârste. Analiza rezultatelor obținute la tehnica Controlul stării de stres [3], din figura sus menționată, ne arată că 65% din subiecții cercetați cu vârsta 30-39 ani au izbucniri de nervozitate, pe care știu să le elimine. Stările de tensiune apar în primul rând atunci când sunt nemulțumiți.

26% din subiecții cercetați cu vârsta 40-49 ani la valoarea 17-24 puncte sunt caracterizați ca subiecți cu o fire echilibrată, știu să-și controleze stările de stres, relațiile cu cei din jur sunt armonioase, activitatea lor zilnică duce multe satisfacții și știu să se deconecteze și să se relaxeze.

Subiecții cu vârsta de 20-29 ani (40%) oscilează prea ușor de la o stare la alta, activitățile pe care le realizează le displac profund și se inervează destul de des.

La punctaj negativ, subiecții cu vârsta de 20-29 ani (10%) sunt total irascibili, iritabili și impulsivi. Au obiceiul să se descarce pe cei din jur. Nimic nu le place. Cei din jur îi suportă cu greu. Subiecților cu așa valori le este indicată să consulte psihologul.

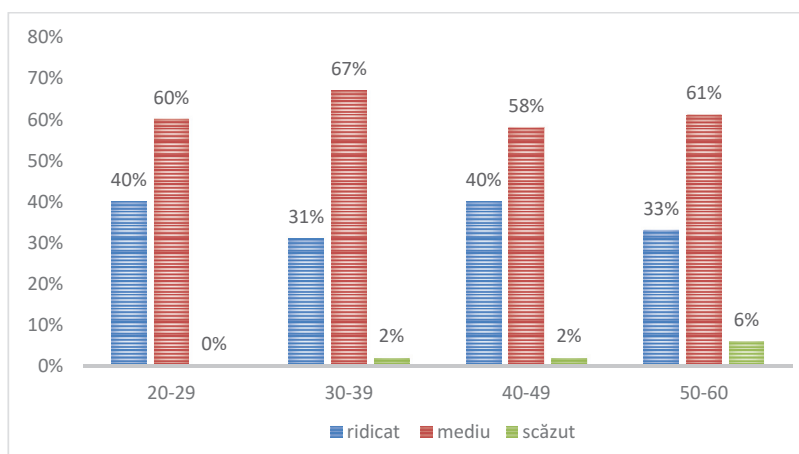


Figura 2. Repartizarea subiecților după grupul de vârstă și nivelul toleranței, în procente (conform tehnicii Sunteți tolerant cu ceilalți? (STC). [9]

Conform datelor obținute din Figura 2. *Repartizarea subiecților după grupul de vârstă și nivelul toleranței, conform chestionarului, Sunteți tolerant cu ceilalți?*[9], aplicat la 150 de cadre didactice din sistemul preuniversitar, am constatat că nivelul mediu de toleranță a fost remarcat la 67% din subiecții cercetați din grupul de vârstă 30-39 ani, ceea ce îi caracterizează prin capacitatea de a înțelege punctele de vedere ale altora diferit de ale lor. Cu nivelul ridicat al toleranței 40% am constatat la două grupe de subiecți cu vârsta de 20-29 și 40-49 ani, ceea ce îi

caracterizează prin o mare flexibilitate mintală și o răbdare superioară a celei medii. Un procent mai înalt al nivelului scăzut de toleranță (10%), aparține grupului cu vârsta de 50-60 ani, ceea ce îi caracterizează ca fiind de-a dreptul intransigenți, cu idei foarte precise, pe care le apără cu vigoare, chiar atunci când nu este necesar. Nu se „simt bine” când se discută calm cu cineva care nu au aceeași părere, devin irascibili ușor și pentru lucruri fără importanță ca reacție devin agresivi. Oricare ar fi circumstanțele sau atmosfera, încercă, întotdeauna, să-și impună punctele de vedere și dacă nu reușesc, plecă trântind ușa. Acest comportament rareori inspiră simpatie.

Analizând, datele statistice privind corelația dintre variabilele tehnicii „Controlul stării de stres(CSS) [3] și tehnicii Sunteți tolerant cu ceilalți?(STC)” [9], la grupele de subiecți după vârstă, au fost stabilite relații directe și statistic semnificative la grupul de subiecți cu vârsta de 30-39 ani ($r=0,403$, $p\leq 0,01$). Acest rezultat indică faptul că stresul și toleranța sunt interconectate în mod semnificativ în această categorie de cadre didactice de vârstă medie. Cadrele didactice din grupa de vârstă medie (30-39 de ani) sunt mai sensibili la riscuri, deoarece au un nivel crescut de stres ce poate conduce la manifestări precum comportament agresiv, impulsivitate îndreptată spre ei înșiși sau spre ceilalți, drept consecințe pot fi abandon profesional și ardere profesională.

Rezultatele testului U Mann-Whitney pentru variabile "CSS " și "STC" arată diferențe semnificative între grupurile analizate. Testul statistic indică deosebiri statistice semnificative între rezultatele obținute la toate grupele cu vârsta de 30-40 ani, la pragul semnificației ($U=2745,00$, $p\leq 0,000$) 40-50 ani cu pragul semnificativ ($U=417,50$, $p\leq 0,008$), și 20-30 ani cu pragul semnificativ ($U=2813,50$, $p\leq 0,000$). Acestea valori sugerează că există diferențe semnificative între grupurile testate în ceea ce privește controlul stării de stres și toleranța după vârstă. Cu alte cuvinte, există dovezi statistice solide că grupurile se deosebesc semnificativ în acest aspect, precum, vârsta, pare să influențeze nivelul de stres perceput și nivelul de toleranță la subiecții din eșantionul cercetat

În concluzie, un echilibrul între toleranța și rezistența la stres la cadrele didactice este un factor semnificativ și esențial pentru un mediu de lucru sănătos și pentru a asigura buna funcționare a sistemul educațional în general. Acest echilibru poate fi atins prin elaborarea și dezvoltarea programelor psihologice de gestionare a stresului, prin oferirea de sprijin și prin resurse adecvate, precum și intervenții imediate pentru cadre didactice care se confruntă cu niveluri ridicate de stres sau chiar epuizare profesională.

BIBLIOGRAFIE

1. BOGATHY, Z. Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională. Editura Polirom, Iași, pp. 235 – 252
2. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. Revista Univers Pedagogic, 2007, nr.3, p.38-42.
3. BODO, V., Teste de personalitate, ed.2, Cluj-Napoca, 2005
4. COJOCARU-BOROZAN, M., Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în pedagogie, 2011.
5. CIUNTU, R., ADĂSCĂLIȚĂ, V., Studiul competențelor psihologice ale cadrelor didactice. In: Dezvoltarea personală și integrarea socială a actorilor educaționali, 12 noiembrie 2021, Chișinău. Chișinău: CEP UPS, 2021, pp. 258-264. ISBN 978-9975-46-570-0.
6. CROITORU C., Competența didactică – nucleu al personalității [online], 2008. www.didactic.ro
7. GROSU. I. Competențe psihopedagogice ale profesorului. Chișinău, Psihologie 1, 2012.
8. IVAN, G. Confruntarea cu stresul și satisfacția în muncă a cadrelor didactice. Bacău: Rovimed Publishers, 2009. 180 p. ISBN 978-973-1897-12-7
9. PITARIU, H., Teste Psihologice.Psihoteste, S.C. Știința & Tehnica, SA, 2002.Editia a III a ISBN 973-96236-2-x
10. <https://dexonline.ro>

**ADAPTAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV
PENTRU ELEVII CU CES**

**ADAPTATION OF THE INSTRUCTIONAL-EDUCATIONAL PROCESS
FOR STUDENTS WITH SER**

ZAHARIA Anca Mihaela, profesoară,

Liceul Tehnologic Simion Mehedinți Galați, România

ORCID: 0009-0004-2657-6646

zahariaanca70@yahoo.com

CZU: 376.091

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p227-235

Abstract: Mild mental retardation is a developmental disorder characterized by difficulties in learning and social adaptation. Students with mild intellectual disabilities may have a low level of intellectual development and may experience difficulties in tackling certain cognitive, communication and social tasks. Behaviors specific to students with mild mental disabilities: learning difficulties, communication difficulties, difficulties in social adaptation, sensitivity to routine and change, needs for support and guidance.

Mild mental disability presents some characteristics such as: low intellectual development, learning difficulties, communication difficulties, social adaptation difficulties, limited autonomy.

The integration of a student with a mild mental disability into a group can be achieved by adopting appropriate approaches and strategies that facilitate their active participation and involvement in group activities: sensitization of group members, promotion of inclusion and collaboration, adaptation of activities, individualized support, creation a friendly and open environment, clear and tailored communication, recognition and appreciation of contributions.

Effective strategies and practices for the integration of students with mild mental disabilities: individual assessment, individualized support, collaboration between teachers and specialists, awareness and education of the student body, opportunities for interaction and collaboration, adapted environment and resources, evaluation and continuous adjustment.

The adaptation of school documents for students with mild mental disabilities is essential in order to provide these students with access and adequate support in the learning process. This is done as follows: individualized educational plans (PEI), simplification and clarification of instructions, adaptation of content, visual support, division into steps small and clear structuring of activities, additional time and individualized pace, use of assistive technology.

Keywords: disability, instructional - educational process adapted, personalized design.

NOȚIUNI INTRODUCTIVE

Dizabilitatea mentală ușoară este o tulburare de dezvoltare caracterizată prin dificultăți în învățare și adaptare socială. Elevii cu dizabilitate mentală ușoară pot avea un nivel scăzut de dezvoltare intelectuală și pot experimenta dificultăți în abordarea anumitor sarcini cognitive, de comunicare și sociale.

Dizabilitatea mentală ușoară este adesea asociată cu un nivel de inteligență măsurat prin testarea coeficientului de inteligență (IQ) între 50 și 70. Cu toate acestea, IQ-ul este doar o măsură a capacităților intelectuale și nu reflectă întreaga gamă a abilităților și nevoilor unei persoane. Un IQ între 50 și 70 este considerat a fi în intervalul de dizabilitate mintală ușoară conform categorizărilor tradiționale. Elevii cu un astfel de nivel de IQ pot avea dificultăți în învățare și pot necesita sprijin suplimentar în domeniul educației și adaptării sociale.

Este important să înțelegem că IQ-ul este doar o măsură limitată a capacităților cognitive și că fiecare elev cu dizabilitate mintală ușoară este unică. Alți factori, cum ar fi abilitățile de adaptare socială și autonomie, trebuie, de asemenea, luați în considerare în evaluarea și sprijinirea elevilor cu dizabilitate mintală ușoară.

Comportamentul unei elev cu dizabilitate mentală ușoară poate varia în funcție de mulți factori, cum ar fi nivelul de dezvoltare intelectuală, mediul în care trăiește și experiențele de viață. Cu toate acestea, există anumite trăsături și comportamente care pot fi întâlnite în rândul elevilor cu dizabilitate mintală ușoară. Nu trebuie să generalizăm și trebuie să abordăm fiecare elev în mod individual, ținând cont de caracteristicile și nevoile lor specifice.

Voi prezenta câteva comportamente specific elevilor cu dizabilități mintale ușoare:

- Dificultăți în învățare: Elevii cu dizabilitate mentală ușoară pot avea dificultăți în a înțelege și a aplica concepte noi, pot avea un ritm mai lent de învățare și pot necesita sprijin suplimentar pentru a învăța și a se dezvolta.
- Dificultăți de comunicare: Comunicarea poate fi afectată, iar elevii cu dizabilitate mentală ușoară pot avea dificultăți în exprimarea și înțelegerea limbajului, în găsirea cuvintelor potrivite sau în comunicarea nonverbală. Pot avea nevoie de sprijin și îndrumare pentru a se exprima și a se înțelege cu ceilalți.
- Dificultăți în adaptarea socială: Elevii cu dizabilitate mintală ușoară pot avea dificultăți în înțelegerea și respectarea normelor sociale, în stabilirea relațiilor interpersonale și în

adaptarea la diferite contexte sociale. Pot avea nevoie de sprijin pentru a dezvolta abilități sociale și pentru a se integra în grupuri și comunități.

- Sensibilitate la rutină și schimbare: Elevii cu dizabilitate mintală ușoară pot manifesta o preferință pentru rutină și predictibilitate. Schimbările bruște sau neprevăzute pot fi dificile pentru ele și pot provoca anxietate sau stres.
- Nevoi de sprijin și îndrumare: Elevii cu dizabilitate mintală ușoară pot avea nevoie de sprijin și îndrumare în diferite aspecte ale vieții, cum ar fi organizarea și planificarea activităților zilnice, gestionarea banilor, menținerea igienei personale sau luarea deciziilor.

Este important să se creeze un mediu inclusiv și sprijinitor pentru elevii cu dizabilitate mintală ușoară, în care să li se ofere oportunități de dezvoltare și să li se recunoască abilitățile și contribuțiile individuale.

Dizabilitatea mentală ușoară prezintă unele caracteristici cum ar fi:

- Dezvoltare intelectuală scăzută: Elevii cu dizabilitate mentală ușoară au un nivel mai scăzut de dezvoltare intelectuală în comparație cu majoritatea vârstei cronologice. Pot avea dificultăți în înțelegerea și aplicarea conceptelor abstracte și pot avea nevoie de sprijin suplimentar în procesul de învățare.
- Dificultăți de învățare: Elevii cu dizabilitate mentală ușoară pot avea dificultăți în învățare, în special în domenii precum citirea, scrierea și matematica. Aceste dificultăți pot necesita abordări educaționale adaptate și sprijin suplimentar în clasă.
- Dificultăți de comunicare: Comunicarea poate fi afectată la elevii cu dizabilitate mentală ușoară. Pot avea dificultăți în exprimarea clară a gândurilor și sentimentelor și pot avea nevoie de sprijin pentru a înțelege și a folosi limbajul în mod adecvat.
- Dificultăți de adaptare socială: Elevii cu dizabilitate mentală ușoară pot întâmpina dificultăți în interacțiunea socială și în adaptarea la normele sociale. Pot avea nevoie de sprijin suplimentar pentru a dezvolta abilități sociale, relații interpersonale și integrare în comunitate.
- Autonomie limitată: Unii elevi cu dizabilitate mentală ușoară pot avea nevoie de sprijin și îndrumare suplimentară pentru a-și dezvolta abilitățile de viață independentă, cum ar fi gestionarea banilor, organizarea timpului și îngrijirea de sine.

Fiecare elev cu dizabilitate mentală ușoară este unic și poate prezenta variații în ceea ce privește nivelul de funcționare și nevoile individuale. Sprijinul adecvat, intervențiile educaționale

personalizate și un mediu inclusiv pot juca un rol semnificativ în dezvoltarea și îmbunătățirea abilităților persoanelor cu dizabilitate mentală ușoară.

- **INTEGRAREA ȘI INCLUZIUNEA ELEVILOR CU DIZABILITATE MENTALĂ UȘOARĂ**

Integrarea unui elev cu dizabilitate mentală ușoară într-un grup poate fi realizată prin adoptarea unor abordări și strategii adecvate, care să faciliteze participarea lor activă și implicarea în activitățile de grup.

Prin activitatea personală și din ce am observat pe parcursul anilor, în învățământul special pentru integrarea elevilor cu dizabilitate mentală ușoară pot face unele sugestii:

- Sensibilizarea membrilor grupului: Membrii grupului pot fi informați despre dizabilitatea mentală ușoară și se va promova înțelegerea și acceptarea diferențelor. O educație și o comunicare deschisă pot ajuta la reducerea stigmatizării și la promovarea unei atmosfere de susținere și respect reciproc.
- Promovarea incluziunii și colaborării: Se va încuraja interacțiunea și colaborarea între membrii grupului, asigurând că elevul cu dizabilitate mentală ușoară are oportunități egale de a contribui și de a se implica în activități. Se va stimula comunicarea deschisă și membrii grupului vor fi încurajați să ofere sprijin și încurajare reciprocă.
- Adaptarea activităților: Se va lua în considerare nevoile și abilitățile persoanei cu dizabilitate mentală ușoară în planificarea activităților de grup. Adaptarea activităților pentru a fi mai accesibile și mai ușor de înțeles poate facilita participarea lor activă. Instrucțiunile sunt clare și se asigură sprijin suplimentar, atunci când este necesar.
- Sprijin individualizat: Se oferă sprijin individualizat elevului/elevei cu dizabilitate mentală ușoară în cadrul grupului. Acest sprijin poate fi oferit de un profesor, un mentor sau un membru dedicat al grupului, care să ofere îndrumare și asistență suplimentară, atunci când este nevoie.
- Crearea unui mediu prietenos și deschis: Atmosfera grupului trebuie să fie prietenoasă, deschisă și non-judecătoare, se va crea o cultură a respectului și a aprecierii diversității, se va promova interacțiunea socială pozitivă și se va stimula formarea de legături și relații între membrii grupului.

- Comunicare clară și adaptată: Comunicarea trebuie să fie clară și adaptată nevoilor elevului/elevei cu dizabilitate mintală ușoară. Se va folosi un limbaj clar și concis, se vor oferi instrucțiuni verbale și vizuale, și se va asigura o bună înțelegere a mesajelor.
- Recunoașterea și valorizarea contribuțiilor: Se va recunoaște și se va valoriza contribuțiile elevului/elevei cu dizabilitate mintală ușoară în cadrul grupului. Se vor aprecia abilitățile și realizărilor lor, și vor fi încurajați să-și împărtășească perspectivele și ideile.

Este important să se înțeleagă că fiecare elev cu dizabilitate mintală ușoară este unică, iar abordarea trebuie adaptată la nevoile și preferințele lor individuale. Sprijinul și încurajarea din partea grupului pot juca un rol esențial în procesul de integrare și implicare activă în activități de grup.

Integrarea elevilor cu dizabilitate mintală ușoară în colectivul de elevi din învățământul normal este un proces important și benefic atât pentru acești elevi, cât și pentru întregul colectiv. Integrarea implică oferirea unui mediu educațional inclusiv, în care toți elevii se simt acceptați, respectați și sprijiniți în dezvoltarea lor.

Strategii și practici eficiente pentru integrarea elevilor cu dizabilitate mintală ușoară:

- Evaluarea individuală: Fiecare elev cu dizabilitate mintală ușoară ar trebui evaluat individual pentru a identifica nevoile și potențialul său. Aceasta poate implica evaluări cognitive, sociale și academice, în vederea stabilirii unui plan educațional individualizat (PEI) sau a unui program de sprijin adecvat.
- Suport individualizat: Furnizarea de sprijin individualizat este esențială pentru succesul integrării. Acest sprijin poate include asistență în învățare, adaptări ale materialelor didactice, instruire suplimentară și acordarea de timp suplimentar pentru a finaliza sarcinile școlare.
- Colaborarea între profesori și specialiști: Profesorii de clasă și specialiștii în educație specială ar trebui să lucreze împreună pentru a dezvolta și implementa strategii eficiente de sprijin. Comunicarea și colaborarea deschisă între acești profesioniști pot asigura adaptarea curriculumului și a metodologiilor de învățare pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor.
- Sensibilizarea și educarea colectivului de elevi: Este important să se creeze o cultură a înțelegerii și respectului în colectivul de elevi. Organizarea de activități de sensibilizare și educație privind diversitatea și inclusiunea poate contribui la reducerea stereotipurilor și

prejudecăților. Elevii pot fi implicați în activități de partajare a experiențelor și de învățare reciprocă, astfel încât să se creeze un mediu pozitiv și sprijinitor.

- Oportunități de interacțiune și colaborare: Promovarea interacțiunii și colaborării între toți elevii poate ajuta la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale elevilor cu dizabilitate mintală ușoară. Lucrul în grupuri mixte și proiecte comune poate contribui la formarea de relații și la învățarea reciprocă.
- Mediu fizic și resurse adaptate: Este important ca mediul fizic al școlii să fie adaptat pentru a permite accesul și participarea elevilor cu dizabilități mintale ușoare. De asemenea, furnizarea de resurse suplimentare, cum ar fi materialele didactice adaptate sau tehnologia asistivă, poate sprijini procesul de învățare al acestor elevi.
- Evaluare și ajustare continuă: Integrarea elevilor cu dizabilități mintale ușoare necesită un proces de evaluare și ajustare continuă. Profesorii și specialiștii în educație specială ar trebui să monitorizeze progresul elevilor și să adapteze strategiile de sprijin în funcție de nevoile individuale.

Integrarea elevilor cu dizabilitate mintală ușoară în învățământul normal este un efort colectiv care necesită angajament și colaborare din partea întregii comunități școlare. Prin adoptarea unei abordări incluzive și prin promovarea respectului și înțelegerii, putem crea un mediu educațional în care fiecare elev se simte valorizat și are șanse egale de a-și atinge potențialul maxim.

- **ADAPTAREA PROCESULUI INSTRUCTIV- EDUCATIV PENTRU ELEVII CU CES (dizabilități mentale ușoare)**

Adaptarea documentelor școlare, pentru elevii cu dizabilitate mintală ușoară este esențială pentru a le oferi acestor elevi acces și sprijin adecvat în procesul de învățare. Iată câteva sugestii despre cum să se realizeze adaptarea:

- Planuri educaționale individualizate (PEI): Fiecare elev cu dizabilitate mintală ușoară ar trebui să aibă un PEI care să cuprindă obiective specifice, strategii de învățare și modalități de evaluare adaptate. PEI-ul ar trebui să fie dezvoltat în colaborare cu profesorul de clasă, specialiștii în educație specială și părinți, și să țină cont de nevoile și potențialul elevului.

- Simplificarea și clarificarea instrucțiunilor: Asigurați-vă că instrucțiunile sunt simple, clare și concise. Evitați utilizarea limbajului tehnic sau ambiguu. În funcție de nevoile elevului, instrucțiunile pot fi prezentate într-un format vizual sau prin intermediul suportului verbal.
- Adaptarea conținutului: Adaptarea conținutului înseamnă ajustarea nivelului de dificultate, ritmului și complexității învățării. Puteți utiliza materiale didactice suplimentare sau alternative care sunt mai accesibile și mai ușor de înțeles pentru elev. De asemenea, puteți furniza exemple și ilustrații pentru a sprijini înțelegerea și aplicarea conceptelor.
- Suport vizual: Utilizați imagini, diagrame, grafice și alte elemente vizuale pentru a sprijini înțelegerea și reținerea informațiilor. Acestea pot fi deosebit de utile pentru elevii cu dizabilități mintale ușoare, care pot beneficia de o reprezentare vizuală a conceptelor.
- Divizarea în pași mici și structurarea clară a activităților: Organizați activitățile în pași mici și oferiți structură clară pentru a ajuta elevii să înțeleagă și să urmeze sarcinile. Utilizați indicatoare vizuale, cum ar fi liste de verificare sau planuri de activitate, pentru a le oferi ghidaj și sprijin.
- Timp suplimentar și ritm individualizat: Acordați elevilor cu dizabilitate mintală ușoară mai mult timp pentru a finaliza sarcinile și oferiți-le un ritm de învățare individualizat. Este important să se înțeleagă că acești elevi pot avea nevoie de mai mult timp pentru a procesa informațiile și pentru a răspunde.
- Utilizarea tehnologiei asistive: Tehnologia asistivă include orice obiect, articol de echipament, serviciu sau sistem de produse, inclusiv software, care se utilizează pentru a măări, a menține, a înlocui sau a îmbunătăți capacitățile funcționale ale persoanelor cu dizabilități ori pentru reducerea și compensarea unor deficiențe, limitări de activitate sau restricții de participare
- **PLANURI EDUCAȚIONALE INDIVIDUALIZATE (PEI)**

Planurile educaționale individualizate (PEI) sunt documente care cuprind obiective, strategii și resurse adaptate nevoilor și capacităților unui elev cu nevoi speciale. Scopul principal al unui PEI este să ofere sprijin individualizat și să faciliteze învățarea și dezvoltarea unui elev cu nevoi speciale într-un mod adaptat.

Realizarea unui PEI implică mai multe etape și implică colaborarea între profesori, părinți și alți profesioniști implicați în educația elevului:

- Evaluarea inițială: Este important să se realizeze o evaluare inițială a elevului pentru a înțelege nevoile sale specifice, nivelul actual de dezvoltare și abilități, precum și obiectivele de învățare și dezvoltare.
- Identificarea nevoilor și obiectivelor: Pe baza evaluării inițiale, se identifică nevoile specifice ale elevului și se stabilesc obiective clare și realizabile pentru dezvoltarea acestuia. Obiectivele ar trebui să fie specifice, măsurabile, atingibile, relevante și definite în timp (SMART).
- Elaborarea strategiilor și resurselor: Pe baza nevoilor și obiectivelor stabilite, se dezvoltă strategii și se identifică resurse și materiale adaptate care vor fi utilizate pentru a sprijini învățarea și dezvoltarea elevului. Aceste strategii și resurse ar trebui să fie personalizate și să răspundă nevoilor specifice ale elevului.
- Planificarea adaptărilor și suportului: În PEI se includ și adaptările și suportul necesare pentru a asigura accesibilitatea și succesul elevului în mediul școlar. Acestea pot include adaptări ale materialelor didactice, metode și tehnologii asistive, adaptări de timp și spațiu și alte suporturi necesare.
- Implementarea și monitorizarea PEI: PEI este pus în aplicare în cadrul mediului școlar și se monitorizează progresul elevului. Se efectuează evaluări periodice pentru a evalua progresul elevului și pentru a face ajustări în PEI, dacă este necesar.
- Colaborarea și comunicarea: Un aspect esențial în realizarea unui PEI este colaborarea și comunicarea eficientă între profesori, părinți și alți profesioniști implicați în educația elevului. Este important să se împărtășească informații relevante, să se stabilească obiective comune și să se lucreze împreună pentru a sprijini succesul elevului.

BIBLIOGRAFIE

1. BUNESCU, G., ALECU, G., BADEA, D. Educația părinților, Strategii și programe, E.D.P., București, 1997
2. COMAN, S. (COORDONATOR), Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale, Editura Spiru Haret, Iași, 2001
3. DORU-VLAD POPOVICI (COORD.) SI RALUCA MATEI. Terapie ocupationala pentru persoane cu deficiență. Editura MUNTENIA, Constanta, 2005.
4. GHERGUȚ, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată, Polirom, Iași, 2001
5. VERZA EMIL (coord) – *Metodologia recuperării în defectologie, Studiu în volumul „Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei”*, Editura Universitatea Bucuresti, 1987;
6. VERZA E, PĂUN, E. Educația integrată a copiilor cu handicap, Unicef, 1998

7. VISU-PETRA, LAURA, CHEIE, LAVINIA, *Dezvoltarea memoriei de lucru*, Editura ASCR, 2012;
8. WILLARD & SPACKMAN 'S, *Occupational therapy*, Sixth edition, Edited by Helen Smith, J. B. Lippincott Co, 1983;
9. Dezvoltarea practicilor incluzive în școli. Ghid managerial, MEN și UNICEF, București, 1999.
10. Cerințele speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor, UNESCO, 1993, versiunea în limba română cu sprijinul UNICEF, 1995
11. Strategii educaționale centrate pe elev”. Coordonatori: Șoitu Laurențiu, Gherciu Rodica Diana. Buzău, Tipografia ALPHA MDN, 2006.

REALISM ȘI NATURALISM ÎN LITERATURA ROMÂNĂ

REALISM AND NATURALISM IN ROMANIAN LITERATURE

BACIU Ana-Maria,

Liceul Teoretic „Eugen Pora”, Cluj, România

Pumpkin_dovlecel@yahoo.com

BODEA Angela,

Liceul Teoretic „Eugen Pora”, Cluj, România

ORCID: 0009-0008-9862-3762

Angelabodea68@yahoo.com

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p236-250

Abstract. Realism and Naturalism are two of the main literary movements in the XIX-th century European Literature. In fact, Naturalism is a form of radical Realism, which appears towards the end of Realism. The most important realist is Honore de Balzac, as Realism appeared in France at the end of the XVIII-teen century due to many political and social events, such as: The French Revolution from 1789, The Revolution between 1830-1831, the impact of Restauration, The Revolution from 1848 and the Industrial Revolution in England. The main goal of realism is to reflect reality as in a mirror. On the other hand, Naturalism is a literary movement developed from Realism as a more brutal reflection of reality, the impact of society and genetic pathologies upon human being.

Keywords: Realism, Naturalism, Reality, Society.

În literatură nu se poate vorbi despre curente literare în stare pură. Contextul social, cultural, istoric, nu permite sentințe atașate unuia sau altuia dintre scriitori, care, i-ar izola în paradigma unei doctrine estetice singulare, tocmai datorită complexității actului artistic, pe de o parte și existenței umane, în general, pe de altă parte. Vorbim, evident, și despre fenomenul globalizării, nelipsit, indiferent de epocă, accentuat pe o linie ascendentă, direct proporțională cu dezvoltarea tehnico-științifică. Nu altfel stau lucrurile și în cazul realismului și al naturalismului, știut fiind faptul că, naturalismul este o manifestare a realismului, o radicalizare a acestuia, tendință apărută spre finalul existenței doctrinei realiste. Desincronizarea literaturii noastre,

privită în raport strict istoric cu cea europeană, particularizează peisajul realist românesc, în sensul în care, la noi, cele două curente coexistă armonios în opera aceluiași scriitor, mai mult decât în literatura europeană.

Lucrarea de față își propune să traseze o direcție unificatoare a diferitelor sinuoziități și ramificații aleatorii ale naturalismului în literatura română. Naturalismul este reprezentat la noi, de Barbu Ștefănescu Delavrancea (cu nuvele ca: *Zobie*, *Milogul*, *Trubadurul*), cel mai strălucit orator al României contemporane, cum îl numea Titu Maiorescu, romantic visător și fantast prin structură, receptând realismul și naturalismul, pasionat de pictură și de folclorul național. Nuvelistica sa, cu infiltrații naturaliste, propune tipuri umane: inadaptatul (*Paraziții*, *Liniște*, *Trubadurul*), paraziții sociali (*Iancu Moroi*, *Paraziții*), dascălul pedant și îngâmfat (*Domnul Vucea*), avarul (*Hagi-Tudose*), respectiv de I.L. Caragiale, care se arată și el interesat de aspectele naturaliste, însă descrierea minuțioasă a unui caz este numai un pretext de a evidenția situațiile și cauzele care generează obsesia, nebunia și crima. Aspecte naturaliste se regăsesc și în operele lui Duliu Zamfirescu, Liviu Rebreanu, Hortensia Papadat-Bengescu, Gib Mihăescu, Carol Ardeleanu, Ion Marin Sadoveanu, George Mihail Zamfirescu, Vasile Voiculescu etc. Din motive obiective legate de extensiunea lucrării și de studiul operelor cu influențe naturaliste la gimnaziu și liceu, optăm, în lucrarea noastră, să abordăm câteva dintre scrierile reprezentative sub acest aspect, după cum urmează: *Alexandru Lăpușneanul*, de Costache Negruzzi; *Două loturi*, *O făclie de Paște*, *Păcat*, *În vreme de război*, de I.L. Caragiale; *Moara cu noroc*, *Mara*, de Ioan Slavici; *Ion*, *Răscoala*, *Ciuleandra*, de Liviu Rebreanu; ciclul Hallipa, de Hortensia Papadat-Bengescu. Tangențial, ne vom referi și la romanele lui Duliu Zamfirescu, *Viața la țară* și *Tănase Scatiu*. Bibliografia consultată ne-a oferit o posibilitate generoasă de încadrare a acestor scrieri în matca formativă a naturalismului, fără însă a ne îndreptăți să vorbim de existența unui naturalism pur, necontaminat de influențe realiste, clasice sau romantice în operele semnalate.

Spre deosebire de romantism, care a apărut în alte părți, curentul realist s-a născut în Franța. Faptul își are, desigur, explicația sa. Mai întâi, între sfârșitul veacului al XVIII-lea și mijlocul veacului următor, Franța este țara cea mai bogată în mișcări sociale: Revoluția din 1789, ridicarea lui Napoleon, Restaurația, Revoluția din 1830-1831; în sfârșit, Revoluția din 1848, care s-a extins în Europa, își află începutul tot la poporul francez. În al doilea rând, în același interval de timp, se poate afla în Franța spiritul științific cel mai dezvoltat. Nici o altă țară n-a numărat în această vreme oameni mari de știință atât de numeroși: chimistul Lavoisier, fizicianul Arago,

matematicienii Monge și Ampère, astronomul Laplace, naturaliștii Lamark și Cuvier. Toți aceștia, împreună cu mulți alți savanți, creează în Franța acea atmosferă științifică riguroasă care a influențat atât de intens estetica realismului.

O serie de evenimente, care au avut loc pe la sfârșitul secolului al XVIII-lea și s-au continuat în prima jumătate din secolul al XIX-lea, au contribuit la formarea unui nou curent literar, *realismul*. Cel mai important din aceste evenimente este Revoluția din 1789, împreună cu consecința sa cea mai apropiată, apariția lui Napoleon. Dacă teoreticienii Revoluției au formulat în Franța „drepturile omului”, în timpul lui Bonaparte s-au difuzat peste tot asemenea idei. Fiindcă aceste principii democratice au început să prindă și căderea lui Napoleon a adus anularea lor de către reacțiunile europene, s-a născut, pe lângă înflăcăratul protest al romanticilor, și o literatură critică, urmărind să servească dreptatea socială nu prin expresia directă a sentimentelor, ci prin analiza exactă și amănunțită a faptelor. Aceasta este numai una din cauzele formării realismului.

A doua cauză provine tot de pe la sfârșitul secolului al XVIII-lea, însă, de această dată, din Anglia. Este vorba de ceea ce s-a numit *Revoluția industrială*. Pentru a se satisface nevoile tot mai mari de produse industriale s-a înlocuit, mai întâi în industria textilă, lucrul de mână prin acela al mașinilor. Această schimbare de ordin tehnic a adus după sine și o schimbare pe planul social. În locul vechilor manufacturi au luat naștere primele fabrici. Miile de muncitori care trebuiau să le deservească au provocat la orașe aglomerarea unei populații sărace și exploatate de către patroni. Acești muncitori, după câțva timp, conștienți de drepturile lor, încearcă primele greve.

O omenire care suferă, dar care devine treptat tot mai conștientă de lupta pentru drepturile sale, determină condițiile cele mai favorabile pe care le-a cunoscut până atunci istoria pentru dezvoltarea spiritului de critică socială. Realismul prezintă pe plan literar cea mai importantă consecință a acestei serii de fapte.

Pe lângă cauzele directe de ordin social-economic, expuse mai sus, curentul realist se mai datorează și unor cauze de ordin cultural. El se dezvoltă într-un moment de mare avânt al științelor. În toate timpurile, începând de la explicarea mitică a realității, orice operă mare literară pleacă de la cel mai înalt nivel de cunoștințe al epocii sale. Pe la începutul veacului al XIX-lea se ajunge la cea mai exactă cunoaștere de până atunci, a tuturor fenomenelor naturale, aceea bazată pe legi științifice. O literatură, care să prezinte cu adevărat momentul, nu putea pleca de la o

ordine inferioară sau mai veche de cunoștințe. Pentru a fi la nivelul spiritului omenesc din acea vreme, pe care voia să-l reprezinte, opera literară trebuia să aplice metode asemănătoare cu acelea ale cercetării științifice. În primul rând, ca și știința, urma să-și precizeze și să-și delimiteze domeniul; în al doilea rând, trebuia să exercite asupra lui cea mai riguroasă observație și, în sfârșit, să totalizeze într-o sinteză toate elementele observate și explicate din acel domeniu. În felul acesta, folosind metodele științei, procedează în romanele sale Balzac, cel mai de seamă scriitor realist. Mai mult sau mai puțin, însă, fiecare scriitor mare care a ilustrat realismul va proceda astfel.

Întemeierea presei datează de mai multă vreme, din veacul al XVI-lea. Numai din secolul al XVIII-lea, însă, ea capătă răspândire și începe să joace un rol preponderent într-un stat civilizat. În sfârșit, veacul al XIX-lea, în care au avut loc atâtea mișcări sociale urmate de cea mai vie circulație a ideilor, a adus presei funcțiunea culminantă, pe care i-o cunoaștem noi astăzi. Influența ei asupra literaturii realiste a fost imensă. Presa dezvoltă interesul pentru faptul cotidian, de actualitate, precum și pentru întâmplările și eroii anonimi. În locul temelor puține, împrumutate de la evenimentele sau personalitățile de seamă ale trecutului, așa cum era în clasicism, realismul se deprinde să scoată semnificații importante din nenumăratele împrejurări mărunte ale societății înconjurătoare, asupra căreia își deschide cu atenție privirile.

Toate aceste cauze de ordin politic, social, economic și cultural ajută la elaborarea conștientă a unei estetici realiste. Termenul *realism*, necunoscut până atunci, provine din domeniul picturii și anume de la pictorul francez Gustave Courbet (1819-1877), spirit progresist, care a murit în exil fiindcă luase parte la vestita mișcare a Comunei din Paris. Fiind odată întrebat de ce nu pictează și el ființe mitologice, așa cum obișnuia o parte din pictura decadentă a acelei vremi, Courbet răspunde că nu zugrăvește asemenea ființe, fiindcă nu le-a văzut niciodată, că el este un pictor realist, care nu înfățișează decât ceea ce vede și poate observa. La origine, deci, termenul se leagă de respingerea unei imaginații artificiale și convenționale în folosul observației directe, așa cum procedează știința.

Analizarea însă mai profundă a acestui curent, ca oglindire tipică a realității, are loc tot în domeniul literar, și anume de către Balzac în celebra sa *Prefață* din 1842 la *Comedia umană*. Marele scriitor urmărește să facă din literatură o oglindă completă a moravurilor societății în care trăiește, ceea ce toți ceilalți scriitori din trecut n-au făcut decât parțial pentru societățile pe care le-au zugrăvit. „Întocmind“, spune el, „inventarul viciilor și virtuților, adunând principalele fapte

în ceea ce privește pasiunile, zugrăvind caracterele, alegând evenimentele cele mai însemnate ale societății, compunând tipuri prin îmbinarea de trăsături a mai multor caractere omogene, așa ajunge, poate, să scriu istoria uitată de atâția istorici, aceea a moravurilor. Cu multă răbdare și cu mult curaj așa putea să realizez asupra Franței din veacul al XIX-lea acea carte, pe care regretăm cu toții că Roma, Atena, Tirul, Memfisul, Persia, India nu ne-au lăsat-o, din nefericire, despre civilizațiile lor“. Prin oglindirea totală, în înțeles de selectare tipică a societății contemporane, Balzac urmărește să dea operei sale valoarea de document complet al unei epoci. Faptul arată cel mai pasionat interes pentru cuprinderea și prezentarea realității, pe care l-a avut vreun curent literar până atunci. În sfârșit, vorbind de un inventar al moravurilor, scriitorul amintește, în mod conștient, mai întâi viciile și pe urmă virtuțile, ceea ce arată o intenție critică, deci o atitudine provocată de condițiile social-economice ale timpului, care va defini iarăși realismul.

Rigoarea pe care am văzut că și-o propune Balzac amintește totodată și de procedeele științei. Dar scriitorul afirmă și demonstrează direct acest lucru. Studiul societății, pe care îl intenționează și, în cele din urmă, îl realizează el, este comparat, bunăoară, cu studiul zoologiei: „Societatea”, se întreabă Balzac, „nu face oare din om, după mediile în care se desfășoară acțiunea lui, tot atâția oameni diferiți câte varietăți există și în zoologie? Deosebiriile dintre un soldat, un muncitor, un administrator, un avocat, un ins care nu face nimic, un om de stat, un comerciant, un marinar, un poet, un cerșetor, un preot, deși mai greu de prins, sunt tot atât de uriașe ca și acelea care deosebesc lupul, leul, măgarul, corbul, rechinul, foca, oaia etc. Au existat, deci, și vor mai exista în toate timpurile specii sociale, așa cum există specii zoologice”. Asemănarea nu înseamnă totuși identitate. Balzac surprinde totodată și mari deosebiri între speciile zoologice și cele sociale. Printre altele, el observă că animalul rămâne toată viața aparținător speciei în care s-a născut, pe când omul poate trece de la o specie socială la alta.

Relațiile societății sunt, deci, mai complicate și mai nuanțate decât ale naturii. Acest fapt nu o împiedică totuși de a-și avea și ea propriile legi, alcătuind o știință distinctă. Estetica realismului caută, deci, o apropiere între mijloacele literaturii și cele ale științei, pentru ca opera literară să dea despre obiectul ei noțiuni tot atât de exacte, ca și cercetarea științifică.

Principali reprezentanți: Balzac, Stendhal, Flaubert, Prosper Mérimée, Dickens, Thackeray, surorile Bronte, G. Eliot, Gogol, Tolstoi, Dostoievski, Cehov, Twain, Ibsen, Bjornson. La noi, Caragiale, Slavici, Creangă, Nicolae Filimon, Rebreanu, Hortensia Papadat-Bengescu, Călinescu, Marin Preda.

Știința, care prin sugestiile și metodele sale a avut o influență atât de pozitivă pentru arta marilor realiști francezi, ajunge la un moment dat să-și exagereze rolul și să abuzeze în pretențiile ei. Ea caută acum ca în roman să se substituie de-a dreptul artei. Literatura n-ar mai fi o oglindire a vieții, ci rezultatul unor experimente, care să creeze condiții artificiale pentru descoperirea unor legi. În special fiziologia și medicina, științele care aspiră cel mai mult către acest lucru, vor să înlocuiască explicația socială din romanul realist prin explicația biologică a eredității. Această formă de viață, rezultată din depășirea limitelor normale în care se menținuse influența științifică în cadrul realismului, este naturalismul.

Teoreticianul acestui curent, marele scriitor francez Emile Zola. El pleacă de la noțiunea de „medicină experimentală”. Aceeași cale „experimentală”, în sensul de explicare a realității umane prin legea eredității, Zola dorește s-o adapteze și romanului. Apariția romanului *Thérèse Raquin* a provocat un veritabil scandal din pricina caracterului său naturalist. Zola a încercat să dea naturalismului justificarea teoretică în studiul *Romanul experimental*, 1880⁴. Între 1871-1893 a publicat ciclul *Neamul Rougon-Macquart*, conținând 20 de romane (*Pântecelul Parisului*, *Banii*, *Germinal*, *Bestia umană*, *Prăbușirea* etc.), urmărind istoria naturală și socială a unei familii în timpul celui de-al doilea imperiu⁵. Metoda experimentală a lui Zola se bazează, în parte, pe o simplă iluzie, întrucât, neputând să urmărească o serie de fapte ale conștiinței pe temeiul observației stricte de laborator, el le scoate din propria sa imaginație. Zola închipuie ființe omenești lipsite de personalitate, lipsite chiar de rațiune și reduse la o succesiune de reflexe, de instincte, de porniri întunecate, adesea bestiale sau demente. Desigur că nu aceasta era adevărata oglindă a omului și scriitorul sacrifică realitatea pentru o simplă fantezie, pe care el o dorea științifică. Mai târziu, scriitorul însuși părăsește naturalismul, îndreptându-și atenția către idealurile sociale, sesizabile, de exemplu, în romanul *Muncă*.

Curent pozitivist, naturalismul introduce în literatură experimentul, înțeles ca documentare cât mai exactă, decupajele din realitate fiind văzute ca adevărate felii de viață. Nu se mai interesează de tipic, de semnificativ, ci, dimpotrivă, de particular. Sunt înlocuite *caracterele* prin *temperamente*, acestea fiind rezultatele fatale a doi factori: ereditatea și presiunea mediului social. Așadar, patologicul, manifestările instinctuale, boala socială vor apărea pe foaia de observație întocmită cu rigurozitate aproape științifică de scriitorul naturalist. Naturalismul a luat naștere ca

o radicalizare sau exacerbare a realismului, în tentativa de a dezvălui amprenta biologicului, a eredității, în creionarea personajelor literare, deci, a omului în general⁶.

Un scriitor naturalist important, însă cu bogate elemente de realism în opera sa, este Guy de Maupassant. Opera sa, în cea mai mare parte nuvelistică, înfățișându-l, de asemenea, pe om minat de instinctele sale egoiste, adaugă totuși și o atitudine de critică socială împotriva societății franceze a vremii sale. El găsește uneori suflete mari, însuflețite de o admirabilă demnitate patriotică, tocmai printre ființele declasate, disprețuite de această societate lacomă, ipocrită și convențională, cum ar fi nuvelele *Bulgăre de seu* sau *Domnișoara Fifi*. Cultivând observația realistă asupra realităților sociale, Maupassant înclină spre naturalism prin interesul pe care îl arată aspectelor patologice, monstruoase ale existenței. De altfel, scrierea sa de debut, nuvela *Bulgăre de Seu*, a apărut în volumul colectiv *Serile la Médan*, care prevestea naturalismul.

Dacă în cadrul realismului indivizii erau tratați în mediul lor social, naturalismul propulsează la extrem principiile estetice realiste, revelând aspecte sumbre, macabre, bolnăvicioase, chiar scabroase, ale omului ca ființă biologică, condusă de ereditate, de boală, de instincte, lipsită cvasicomplet de rațiune. Pe lângă caracterul biologic moștenit, naturaliștii consideră că mediul social joacă un rol crucial în dezvoltarea personalității umane. Astfel, scriitorii naturaliști construiesc personaje precum alcoolicii, criminalii, violatorii sau persoane îmbolnăvite psihic și fizic de un mediu social viciat.

Naturaliștii preiau din estetica realistă procedeul descrierii minuțioase în prezentarea cazurilor patologice surprinse în scrierile lor. Înainte de naturalism, această tehnică literară fusese utilizată în literatură strict de reprezentanții francezi ai realismului, respectiv Balzac, Stendhal și Flaubert. Teza subiacentă a programului estetic naturalist este că metoda experimentală relevă întregul sistem de relații care pun în conexiune un fenomen de cauza lui imediată. Ca principale trăsături, menționăm că, în primul rând, naturalismul utilizează metodele de investigație proprii științelor exacte (observația detaliată, reproducerea de înaltă fidelitate a realității, mai precis a naturii umane primare), accentuarea existenței personajului prin strictă raportare la o ereditate negativă și la un mediu socio-economic viciat, evidențierea instinctualității și a bestialității, alături de consecințele comportamentale care decurg din predispozițiile negative de temperament

(cruzime, ipocrizie etc.), utilizarea unor resurse lingvistice variate, caracteristice stilului obiectiv-științific.

Scriitori naturaliști sunt direct influențați de teoria evoluționistă a lui Charles Darwin, de fiziologia experimentală a lui Claude Bernard, precum și, într-o anumită măsură, de pozitivismul lui Hyppolite Taine. Scriitorii naturaliști considerau că ereditatea unei persoane și mediul decid în mod fundamental caracterul acesteia. Consecința imediată este că naturalismul radicalizează principiile estetice ale realismului în direcția reprezentării aspectelor brutale ale realității, ale naturii și ale condiției umane guvernate de instinctualitate oarbă, de un determinism causal irepresibil. Binomul ereditate negativă – mediu viciat extrapolează ecuația denaturării individului la rang de principiu estetic modelator, personalitatea umană fiind înfățișată ca o proiecție transpersonală, din rudimente de senzații și percepții deformate și deformante ale realității interioare sau exterioare. Întregul mecanism psihosocial este pus în slujba acestui determinism perceptual, care va influența covârșitor construcția și evoluția personajelor de sorginte naturalistă, în genere, elemente umane declasate: tarați, alcoolici, criminali, sau persoane alterate genetic de un mediu social viciat. Exemplul cel mai la îndemână este cel al lui Zola însuși, care își concepe ciclul Rougon-Macquart printr-o muncă asiduă de investigare a originii și istoriei unor familii burgheze dintr-un oraș de provincie, urmărind progresiv degenerarea reprezentanților acestora. Aparatul diegetic va fi întemeiat pe studiul intensiv al fiziologiei omului, al crimelor, al furturilor, al adulterelor, al bolilor moștenite, al dosarelor justiției. Toate aceste temeuri ale autenticității și ale verosimilității vor genera universuri literare halucinante ale alienării, ale descompunerii morale, ale decrepitudinii, ale turpitudinii.

Tulburările naturaliste sunt, de obicei, explicate ca rezultat al unor gene proaste sau ca produsul unei proaste interacțiuni cu mediul. Aura de confuzie și chiar de sarcasm care înconjoară dezbaterea estetică pe această temă descurajează o discuție rațională despre felul în care mediul și ereditatea ar putea să afecteze în mod reciproc neuropsihologia eroilor care se nasc și se dezvoltă în cadrele naturaliste (familii tensionate, o societate fragmentată, supusă unor mari presiuni și o cultură ce pare tot mai frenetică pe măsură ce se apropie de sfârșitul unei ere).

Zola realizează, în ciclul *Rougon-Macquart*, adevărate istorii de caz, urmărind trecerea către acele cotloane întunecate ale minții personajelor de unde haosul apare fără niciun avertisment, azvârlind în toate părțile gânduri, planuri, emoții și intenții. Naturaliștii au simțit că descoperiseră calea regală spre explicarea psihopatologiei, a integrității psihologice sfărâmate, a

cărei primă consecință dramatică este imposibilitatea reconcilierii și a unificării fragmentelor discordante ale minții personajelor. Niciodată în repaus, mintea tulburată a eroilor naturaliști zboară de colo-colo ca o pasăre care și-a ieșit din minți, care se așază pentru o vreme într-un loc sau altul, dar nu stă nicăieri destul de mult pentru a-și face un cuib.

Un fundamentalism genetic a pus stăpânire pe conștiința scriitorilor naturaliști. El poate fi rezumat în credința că aproape orice boală și orice trăsătură umană sunt dictate de ereditate. Relatări intermediare, spicuite din descoperiri științifice semidigerate, au declarat că lumea biologică este condusă de legile inflexibile ale zestrei biologice. Adevărate sau nu, explicațiile genetice înguste pentru devierile comportamentale și oricare altă condiție improprie a minții își au atractivitatea lor. Ele sunt ușor de înțeles, conservative din punct de vedere social și liniștitoare psihologic. Nu ridică întrebări incomode despre cum ar putea o societate și o cultură să erodeze sănătatea membrilor săi sau cum a putut viața într-o familie să afecteze fiziologia sau structura emoțională a unei persoane.

Așa stând lucrurile, sentimentele de vinovăție sunt aproape scuzabile pentru o societate alcătuită din indivizi cu tulburări. Vina societății, chiar dacă nu întrutotul la locul ei, este o rană pentru care ipoteza genetică oferă un balsam. Există o contribuție ereditară semnificativă la tulburările naturaliste – sensibilitatea, determinată, într-un echilibru nociv, de ereditate și de mediu. Altfel spus, sensibilitatea este generată ereditar, iar potențialul său negativ ajunge să fie exprimat biologic ține de o chestiune de împrejurări de viață. Atmosfera familială și colectivitatea, spiritul vremii în care personajul își petrece anii formativi are un impact major asupra dezvoltării sale.

În acest context, predilecția naturaliștilor pentru disfuncții sau probleme psihologice este explicabilă prin prisma divergențelor abisale în experiență. Mediul are un impact mult mai mare asupra structurilor personalității omenești, întrucât el modelează materialul genetic moștenit. Oamenii pot fi profund afectați de anxietăți și stresuri inconștiente de care nu-și dau deloc seama în mod conștient. Acestea cu greu ar fi fost posibile, date fiind diverse împrejurări teribile, stări mentale letargice, faptul că trebuia să-și concentreze energiile pentru simpla supraviețuire.

Deficitele și dezechilibrele organice sunt în egală măsură efect și cauză și sunt influențate major de experiențele emoționale, putând să promoveze anumite comportamente și răspunsuri emoționale și să inhibe altele. Merită să menționăm că relația dintre comportament și biologie nu funcționează în sens unic. Amprenta celor mai timpurii interacțiuni cu mediul este modelul după

care se vor forma toate reacțiile și interacțiunile emoționale ulterioare. Pe urmele emoționale ale acestor experiențe importante, vrând-nevrând, eroii tind să-și fabrice traiectoriile. Minteă umană funcționează, de asemenea, în controlul impulsurilor, ajutând la inhibarea imboldurilor emoționale. Când funcționează fără piedici, mintea poate să amâne reacțiile emoționale suficient timp pentru a permite apariția unor reacții mature, mai sofisticate. Când conexiunile sale sunt perturbate, capacitatea aceasta îi lipsește. În asemenea momente, emoții neprocesate vor inunda mintea, copleșind procesele de gândire și controlând comportamentul. În același timp, dacă menționăm influența mediului, apare imediat problema vinovăției, individuale sau colective.

Analiza naturalistă oferită în scrierile reprezentanților acestui curent încearcă să sintetizeze descoperirile din domeniile cercetării neuroștiințifice, psihologiei dezvoltării, teoriei sistemelor familiale, geneticii și științei medicale. Acestea sunt combinate cu interpretarea tendințelor sociale și culturale, precum și, uneori, cu experiența personală a scriitorilor. Naturaliștilor li s-a reproșat, în acest sens, caracterul tezist, precum și impudicitatea cazurilor și situațiilor morbide. În subsidiar, scrierile naturaliste susțin teza că ființelor omenești le este frică de trei lucruri: moartea, alți oameni și propria lor minte. Îngrozit de propria lui minte, personajul naturalist îi aruncă veșnic minții firimituri de hrană, ca unei fiare feroce și răuvoitoare care l-ar devora în clipa în care nu ar mai fi avut altceva de mestecat. Toată cazuistica eroului naturalist nu cunoaște un alt mod de a fi. Șocul autorecunoașterii pe care îl resimt unii eroi naturaliști este deopotrivă însuflețitor și dureros. El oferă coerență, pentru prima oară, umilințelor și eșecurilor, planurilor nerealizate și promisiunilor nerespectate, dar și izbucnirilor de entuziasm maniacal care îi consumă în propriul lor dans nebunesc, lăsând în urmă deșeuri emoționale, cu rezultatul dezorganizării aparent fără margini a activităților, a creierului, a existenței cotidiene. Scriitorii naturaliști își propun să explice multe dintre tiparele de comportament, procesele de gândire, reacțiile emoționale infantile, dependența de bani, arivismul și alte tendințe adictive, izbucnirile bruște de irascibilitate și completă iraționalitate, conflictele în căsnicie și în relația cu copiii, care modelează destinele textuale ale personajelor tulburate.

Practic, deși naturalismul mizează pe tulburările genetice moștenite, acestea pot fi mai bine înțelese dacă examinăm viețile personajelor, nu doar fragmente de genetică. Ereditatea are o contribuție importantă, dar numai prin amalgamarea cu rolul mediului în proiectarea temperamentelor tulburi. În același timp, nu e de niciun folos să stabilim o falsă opoziție între mediu și moștenirea genetică. O astfel de sciziune nu există nici în natură, nici în mintea umană.

Stimulii oferii de mediu sunt cruciali în înțelegerea psihopatologiei naturaliste tocmai fiindcă atrag atenția asupra unei zone pe care majoritatea cercetărilor care abordează fenomenul naturalist o neglijează sau nu o explorează suficient de amănunțit. Neglijarea unui aspect precum mediul duce frecvent la deficiențe semnificative în înțelegerea adecvată a operelor și a construcției personajelor naturaliste.

Multe evenimente biologice implică corpul și mintea, nefiind direct programate de ereditate. A afirma că principalele cauze ale tulburărilor naturaliste nu sunt de natură genetică nu înseamnă în niciun fel că îi negi trăsăturile biologice – fie că sunt moștenite sau dobândite ca rezultat al experienței. Tiparele genetice legate de arhitectura și funcționarea corpului uman se dezvoltă într-un proces de interacțiune cu mediul. Personajele reflectă disfuncții biologice, dar multe din trăsăturile lor – inclusiv biologia subiacentă – sunt de asemenea inextricabil conectate cu experiențele fizice și emoționale trăite de ele în comunitate. Există în tulburarea personajelor o *predispoziție* moștenită, dar aceasta nu înseamnă nicidecum a spune că există o *predeterminare* genetică. Predeterminarea dictează că ceva *se va întâmpla* în mod inevitabil. Predispoziția doar mărește probabilitatea ca aceasta să se întâmple, în funcție de împrejurări. Rezultatul efectiv este influențat de mulți alți factori.

Pentru a oferi o imagine de ansamblu asupra sistemului naturalist, există posibilitatea unei interpretări nuanțate. Putem pune problema dacă boala nu este o categorie separată, dacă nu există nicio linie de separație între „sănătos” și „nesănătos”, dacă „anormalitatea” unui individ este doar o concentrație mai mare a unor procese cerebrale dereglate care se găsesc, în definitiv, la oricine. Atunci, poate că nu există afecțiuni cerebrale imuabile, bine stabilite, și toți am putea fi vulnerabili la căderi sau malfuncții mentale sub presiunea unor împrejurări stresante. Toți am putea să înnebunim. Poate că deja am înnebunit. Naturalismul sfidează categoriile de normalitate sau anormalitate. Dacă oricine care manifestă oricare trăsătură a tulburării ar fi diagnosticat în stil naturalist, am putea foarte bine să înscriem cea mai mare parte a lumii la o psihoterapie de grup. Naturalismul diagnostichează nu o categorie, ci o dimensiune. Într-un anumit punct al continuumului uman, caracteristicile asociate cu tulburările de personalitate devin suficient de intruzive pentru a stânjeni într-un grad sau altul funcționarea unei persoane. Tulburarea de tip naturalist trebuie, mai degrabă, asemănată cu o *deteriorare*, ca de exemplu o deteriorare a vederii în lipsa vreunei boli. Întrebarea este de unde provin aceste deteriorări, disfuncțiile fiziologice subiacente și problemele comportamentale și psihologice asociate? Chiar în stadiul actual al

cunoașterii științifice, niciun răspuns definitiv nu este încă posibil. Singura direcție axiologică adecvată de interpretare a personajelor naturaliste este sensul pe care aceste personaje îl dobândesc în lumina experienței literare și a faptelor de cercetare disponibile și dacă ea poate fi folosită productiv pentru a decanta principii estereice relevante.

Deoarece puterile și capacitățile spiritului au primit o direcție denaturată, acestea, efectiv, s-au defectat. Eroii sunt supuși suferințelor și bolii, precum și tendinței spre plăcerile perverse. Patimile au devenit ca o a doua natură a personajelor, înlăturând nucleul emoțiilor și sentimentelor acestora, al dorințelor și al voinței, al gândirii și al judecății. Patimile le-au denaturat mintea, le-au slăbit voința și le-au întunecat simțurile. Au devenit umbre care reprezintă înclinația spre rău. Invidia lui Stavrache față de fratele său reprezintă o astfel de forță motrice pe drumul pierzaniei. Eroii naturaliști se comportă, de multe ori, mai rău decât animalele. Cel care a decăzut moral este asemenea prototipului său din lumea animală, însă patima exacerbată care îl acaparează îl transformă în versiuni mult mai rele. Individul devine mai egoist, mai hapsân, mai crud. Sufletul ascuns sub masca trupului va fi vădit sub forma animalului pe care l-a educat în sine. Un suflet fals nu poate asculta de glasul conștiinței. Lucrurile devin cu atât mai grave cu cât individul supus patimii este mai nesățios. Neaflând satisfacție în stimulentele imediate, individul este absorbit de nesaț cu o energie infinită, generându-și avariție, mânie, lăcomie. Patimi care nu înlătură golul interior, plictiseala, singurătatea sau depresia. Patimile înrădăcinate în caracter reprezintă un răspuns la conflictele sociale, dar și la contradicțiile moral-spirituale din conștiința individului. Perpetuate, ele nasc o predispoziție, o denaturare a naturii fondului uman, ducând automat spre modificări patologice în corp și în minte. Astfel, inclusiv forța, motricitatea și echilibrul proceselor de excitare și de amânare a reflexelor, constituind amprente ale comportamentului, pot condiționa supărarea, iritarea, neliniștea, proasta dispoziție etc. Temperamentul influențează puternic comportamentul, caracterul, obișnuințele, interesele, nevoile și, respectiv, predispune la prezența anumitor patimi. De acesta depinde, în mare măsură, forța cu care se manifestă emoțiile negative, îndeosebi mânia și frica.

Colericul neechilibrat se manifestă rapid emoțional și prea direct, arzând ca paiele. Spre deosebire de flegmatic, acesta este predispus mâniei. Melancolicului închis în sine, slab și timid, îi va fi mai greu să lupte împotriva deznădejzii și tristeții decât împotriva mâniei. Acesta va fi mai ușor influențat de gânduri negre și de pesimism decât sangvinul. Este evident că și individul care a primit de la părinți aceste calități va fi mai înclinat spre suferințele corespunzătoare decât

cel care este dăruit cu o ereditate sănătoasă. Tebuie remarcat însă că pentru naturaliști nu există temperamente „bune” sau „rele” și că fiecare personaj naturalist are calitățile și defectele sale. În cazul celor mai mulți dintre eroii naturalismului temperamentele sunt mixte. Părțile negative ale temperamentului, care creează unele premise pentru dezvoltarea comportamentelor deviate, reprezintă o povară pe destinul textual al personajelor. Ele nu vor putea fi înfrânate cu ajutorul eforturilor de voință și ale rațiunii. De pildă, Stavrache a moștenit o acuitate deosebită, care, în sine, ar putea reprezenta o calitate neutră. În baza acesteia, el va construi caracteristici precum suspiciunea, neîncrederea, răutatea, încăpățânarea, viclenia. Problema nu este a naturii umane în sine, ci a felului cum este aceasta dezvoltată. Atunci când personajul face alegerea, capacitatea potențială se va realiza în direcția rea. Neputințele fizice, supunerea corpului la diverse influențe negative, debilitatea lui sunt urmărite cu predilecție de scriitorii naturaliști. Trupul servește sufletului ca o temniță și ca un mormânt. Formulările naturaliste sunt dure, căutând să releve tocmai sările individului decăzut în sfera animalității. În acest mod, naturalismul devine un model structural de reprezentare a reacțiilor fiziologice, a construcției interioare viciate, a funcțiilor unui sistem nervos atrofiat sau dereglat, a simțurilor tensionate, a percepțiilor deformante.

În perspectivă naturalistă, activitatea psihică depinde în mare măsură de procesele fiziologice. Intențiile personajelor sunt nestatornice, gândurile eronate, noțiunile incomplete. Schizofrenia, fărâmițarea conștiinței, îl caracterizează pe Puiu Faranga, spre exemplu. În cazul său, se poate constata despărțirea sentimentelor și a gândurilor, îndepărtarea personalității de lumea exterioară și continua luptă interioară. Individul devine o schiță a individului sănătos, un compromis moral, până la desființarea sa ca tragic final al unei existențe căzute, al unei rațiuni denaturate, al unui mod terifiant de experimentare a realității sub influența circumstanțelor înrobitoare. Individul astfel construit trebuie înțeles ca avatarul unei anomalii, al unui capriciu al naturii. Un astfel de individ redevine parte a naturii brute, supus legilor fizice și biologice pe care nu este capabil să le schimbe. Aruncat în lume, individul își percepe neputința și limitarea propriei existențe. El își prevede sfârșitul, neputându-se descotorosi de rațiune, pradă unei eredități negative și semințelor distrugerii. Eroii naturaliști devin prizonierii unor circumstanțe nefericite, înclinați spre suferință, patimi și moarte. Ereditatea este un pretext pentru metoda naturalistă a studierii unui arbore genealogic, pentru identificarea cauzelor denaturării și reprezentarea fidelă a continuității sale imperturbabile. Năzuința manifestă a scriitorilor naturaliști de a schița în ce fel influențează ereditatea soarta indivizilor, reflectându-se negativ

asupra sănătății și bunăstării urmașilor este dedicată întrutotul metodei lor de scriitură. De aceea perspectiva naturalistă este întemeiată pe diverse argumentări științifice, constituind un material de investigare al celor mai ascunse unghere ale personalității unor personaje schițate în cele mai amare și mai vulnerabile momente ale vieții. Temeinica sondare a abisurilor acestor personalități, a cauzelor și a mecanismelor acestor probleme este completată cu metode analitice realiste, prin care personajele dobândesc un pronunțat statut tipologic greșit pe dimensiunea subiacentă a eredității negative. Particularitățile negative sunt supuse instanțelor narrative care consemnează, în stil juridico-administrativ, ororile comportamentale și dramaticele consecințe ale acestora. Infectarea cu boli rușinoase, moartea în sanatorii, sub imperiul fatalității oarbe, boli incurabile, invaliditate timpurie, sfârșit prematur – toate sunt apanajul scrierilor naturaliste.

Ereditate este un cuvânt care duce cu gândul la diferite trăiri, de cele mai multe ori foarte personale. Unii oameni își reproșează păcatele tinereților care au atras după ele nefericirea copiilor, alții își amintesc tragedia oamenilor care s-au născut bolnavi, iar alții își amintesc proverbul „în copiii genilor natura se odihnește”. Alții, poate, dimpotrivă, analizează obârșiile propriului talent din perspectiva genelor strămoșești. Lista de asocieri poate fi continuată, dar, de obicei, moștenirea genetică este caracterizată foarte general: bună sau rea. Pentru naturaliști, ereditatea negativă devine un prilej de meditație asupra destinului implacabil al condiției umane, blestemată la corupție, la degradare, ca o tumoare canceroasă. Partea medicală, genetică a acestei meditații se soldează cu fapte și situații care șochează lectorul, fiind de o directețe și de o îndrăzneală nemaiîntâlnită în sfera literaturii până la naturaliști. Însă nu lipsește, în subtext, germenul unei filosofii, incitante în implicații și salutare în extensiunea autenticității, dar și a purificării de patimi. Compararea cazuisticii naturaliste cu opiniile științifice contemporane scriitorilor poate conduce la o linie interpretativă veridică, fără să epuizeze însă demersul genuin al receptării operelor.

Eroii naturaliști, dezbrăcați de prejudecăți pudibonde, înfățișați în nuditatea expresiei lor arhetipale, supuși unui examen de percepție și de conștiință implacabilă, sunt condamnați la o luptă cu dezamăgirile și eșecurile, o luptă pentru supraviețuire și bunăstare materială, până la moarte. Pașaportul genetic le deschide orizonturi deterministe, propulsându-i în ipostazele unor mutații ai destinului, monștri morali, desfigurări ale omului în dezvoltare. Explicațiile acestor degenerări printr-o moștenire genetică nefastă sunt doar în parte acceptabile. Cruzimea, agresivitatea, promiscuitatea sexuală și alte disfuncții psihice sunt mutații patologice explicabile,

deopotrivă, prin interacțiunea indivizilor cu mediul, potențând astfel predispozițiile ereditare spre boală și degenerare. Problemele de dezvoltare psihică aglutinează și contradicții de ordin moral individual sau etic colectiv. Defectele genetice sunt corelate implicit cu problemele spirituale ale unor eroi răi și promiscui, construiți printr-o împletire groaznică de caracteristici temperamentale și comportamentale.

BIBLIOGRAFIE

1. BALOTĂ, N. *De la Ion la Ioanide. Prozatori români ai secolului XX*, București: Eminescu, 1974.
2. BALOTĂ, N. *Romanul românesc în secolul XX*, București: Viitorul Românesc, 1997.
3. BALZAC, Honoré de. „Avant-propos à la Comédie Humaine”, în *OEuvres complètes de H. de Balzac*, A. Houssiaux, 1855, Tome 1, p. 17-32.
4. CĂLINESCU, G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București: Minerva, 1982.
5. CĂLINESCU, G. *Marii prozatori. Momentul 1880. Promoția ruralilor, naturalismul*, București: Cartea Românească, 1998.
6. CIOCULESCU, Ș. STREINU, V., VIANU, T. *Istoria literaturii române moderne*, București: Casa Școalelor, 1944.
7. CROHMĂLNICEANU, Ovid S., *În problema naturalismului*, în *Gazeta literară*, 14, nr. 31, 3 august 1967.
8. CROHMĂLNICEANU, Ovid S., *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. I, București, EPL, 1967.
9. DUMITRIU, D. *Ambasadorii sau despre realismul psihologic*, București: Cartea Românească, 1976
10. PAPADIMA, O. *Programul estetic al naturalismului*, în *Studii și cercetări de istorie literară și folclor*, 12, nr. 3-4, 1963, p. 561-578.
11. PACURARIU, D. *Curenți literare românești și context european*, București: Victor, 1998.
12. STRAJANU, M. *Realismul în literatura contemporană*, în: *Convorbiri literare*, 20, nr. 7, 1 octombrie 1886.
13. ȘTEFAN, R. *Naturalism românesc*, București: Niculescu, 2005.
14. ZALIS, H. *Din dosarul unui curent literar: Naturalismul*. În: *Contemporanul*, nr. 16, 14 aprilie 1972.
15. ZALIS, H. *Sub semnul realului. Eseu despre naturalismul european*, București: Editura Enciclopedică Română, 1974.

STRUCTURI ALE IMAGINARULUI ÎN MITOLOGIA PĂMÂNTULUI

STRUCTURES OF THE IMAGINARY IN THE ROMANIAN MYTHOLOGY OF THE EARTH

BĂLAN Georgiana Alina, prof.,

Liceul Tehnologic „Toma Socolescu”, Ploiești, România

ORCID: 0009-0008-1190-0940

allapryl_me@yahoo.com

CZU: 398.3(498)

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p251-260

Abstract. For the religious man, nature is never exclusively „natural”; it is always charged with a religious value. The world presents itself in such a way that, contemplating it, the religious man discovers multiple modalities of the sacred and therefore of the Homo religiosus, who, focusing Mircea Eliade's attention, perceives the space of his existence in a divided way; he lives in two interfering worlds: one full of meaning, sacred, incorporating himself in the signs of primordality, a world that recreates the events that happened in illo tempore and another world, without any substance, lacking in consistency, unsacred. Thus, we can talk about the telluric sensitivity in the Romanian mythology, the Romanian popular beliefs preserving a series of interesting archetypal structures, often found at the confluence of the sacred and the profane.

Keywords: telluric, sacred, profane dichotomy, hierophany.

Pentru omul religios, a locui într-un univers sacralizat este singurul mod real de a trăi. Conștiința unei lumi reale și semnificative este strâns legată de descoperirea sacrului. Prin experiența sacrului, spiritul uman a sesizat diferența dintre ce se revelează ca real, puternic și bogat semnificativ și ceea ce este lipsit de aceste calități, adică distincția dintre sens și scurgerea haotică și periculoasă a lucrurilor, aparițiile și disparițiile fortuite și vide de sens. Un univers sacralizat este unul plin de sensuri; fiecare element al său va avea o semnificație, va fi încărcat de forță magică, va fi o hierofanie, iar una dintre cele mai interesante sau complexe hierofanii este Pământul – spațiul în cadrul căruia se consumă întreaga existență umană, dar și locuință a morților, universul în care omul trece prin moarte către nemurire.

Credințele conservate de tradițiile diverselor popoare și civilizații demonstrează efortul pe care oamenii îl făceau pentru a consacra spațiul existențial, pentru a-l încărca cu semnificații, fiecare element însemnând ceva, reprezentând lumea divină.

Specificul mitologiei românești, indiferent de scenariile mitice absorbite în ierarhia etapelor, are o structură definitivă de tip pastoral, cu o cosmologie păstorească și un panteon prin excelență păstoresc: Dumnezeu este un cioban bătrân sau un baci, Sf. Petru este patronul lupilor, Miorița este oaia oraculară, autoselectată din turmă, ielele apar în poieni, în codru, Zmeii sunt niște războinici chiaburi, proprietari de turme și cirezi, Baba Dochia, pietrificată, își păzește oile. În centrul acestei pastoralități globale, în aproape toate aceste personaje, se aud ecouri din condiția cinegetică: Făt-Frumos, precum adversarii săi, precum zmeii, vânează ca să se întrețină. Dar nu există divinități sau personaje mitice fundamentale în mitologia românească care să fie ocrotitoare ale ogorului, plugului, hambarelor, ale satului, după cum nicio zeitățe populară autohtonă nu patronează cetatea sau pe meșteșugarii ei.

Mitogeneza română s-a oprit la societatea pastorală arhaică; divinitățile complementare târzii (ca Drăgaica și Paparuda), ca și puținele ritualuri agrare (Caloianul), provin din contaminări tardive și nespecifice; în schimb, ritualurile arhaice specifice (Călușarii), personificările meteorologice (Sf. Ilie, Baba Dochia), zânele (Sânzienele) au un statut pastoral consolidat.

Credințele și legendele cosmogonice românești despre facerea pământului pornesc de la o tradiție legendară biblică și urmăresc etapele firești ale construirii pământului de către cele două forțe antinomice, Dumnezeu și Diavolul, permanent în dispută, astfel lăsând să se întrevadă infiltrarea concepțiilor maniheiste și bogomilice.

De fapt, cel care e numit Dumnezeu în credințele populare referitoare la facerea pământului nu are nicio legătură cu Dumnezeu din Biblie, actul său cosmogonic, după observația lui Mircea Eliade, fiind sugerat sau sprijinit de Diavolul mai inteligent. Dumnezeul creștin devine uneori un oarecare *deus otiosus*, lens și nătâng, aproape subaltern al Diavolului.

În ambele *Testamente*, Dumnezeu este divinitatea creatoare a universului văzut și nevăzut, eternă atotputernică, ubicuă, impalpabilă, înțeleaptă și atotștiutoare.

Diavolul, spiritul suprem al răului, este cel care ispitește stabilitatea religioasă și morală a omului și-l răzvrătește perfid contra lui Dumnezeu și a ordinii divine a lumii. *Noul Testament* îi conferă numeroase epitete: acuzator, vrăjmaș, viclean, ispititor, dar și stăpânitor al puterilor văzduhului și spiritul care lucrează în fiii răzvrătirii. Prezent în toate mitologiile, Diavolul este simbolul răului universal, *primum movens* al ideii de distrugere, adversar al creației și al creatorului, un principiu al haosului. Actul cosmogonic al diavolului relevă, în credințele populare, o oarecare simpatie pentru el, considerându-l ingenios, inteligent și ferm în învoieli.

Retragerea Domnului este cauzată fie de îndepărtarea cerului de pământ, de întreruperea comunicațiilor cer-pământ; în zeul-creator apare oboseala rezultată din efortul creației. Mircea Eliade remarcă, drept caracteristică a zeilor, condiția de *zei retrasi*, întrucât omul primitiv îi uită lesne: asprimile existenței îi constrâng să privească mai ales spre pământ decât spre cer. Formula religioasă *deus otiosus* născută din îndoiala mistică a omului asaltat de mediul natural și social, poate fi interpretată nu ca o contestare directă a zeului în sine, ci ca afirmare a dezinteresului zeului față de destinul fenomenal al lumii. Alături de sprijinul acordat de diavol se remarcă și prezența unor actanți adjuvanți: ariciul – animal chthonian prin excelență, ce-și are vizuina în pământ și a cărui ghemuire l-a făcut încă din paleolitic simbol al matricei feminine; albina, care deține un rol sapiențial în cosmogonia operată de Dumnezeu și, despre care credința creștină afirmă că întruchipează inteligența divină, constituind emblema lui Hristos, materializarea milei, a blândeții și a dreptății divine. Pentru că Pământul este elementul ce fundamentează întreaga existență umană, omul l-a plasat într-un context adecvat. Așadar, Pământul va fi inconjurat de ape. Imaginea pământului protejat de ape este una dintre ipostazele exemplare ale Creației, așa cum este cea a insulei care se manifestă brusc în mijlocul valurilor.

Focul care se găsește în jurul totului este chiar forța vitală, forța purificatoare ce contribuie la modelarea unui univers armonios și asigură perfecțiunea Pământului. De menționat că și aerul este forța primordială aflată în directă relație cu Pământul, protejându-l ca membrana unui ou, un veritabil simbol al vieții.

Opusă focului pe care-l stinge, apa este și complementul ei, pentru că focul provine din lemn, care crește datorită apei. Principiul pasiv și umed opus principiului activ și uscat al focului, apa este asociată cu luna, cu inconștientul, cu visul, în timp ce focul evocă soarele, conștientul, activitatea. Această dualitate simbolică trimite la cuplul originar cer și pământ.

Aerul, mediul specific luminii, este intermediarul prin excelență între cer și pământ, dar și între oameni și divinitate, având rolul de mesager al rugilor oamenilor.

În legende cosmogonice, cei doi eroi, Fârtatul și Nefârtatul, scot pământ din fundul apei pentru a crea lumea, după care se odihnesc pe o turtiță de pământ.

Nefârtatul constituie factorul negativ, malefic, al dualității cosmogonice Fârtatul și Nefârtatul, de origine uralo-altaică, venit pe filieră tătaro-țigănească. Lupta și colaborarea dintre cei doi, dintre zeu și antizeu, se regăsește și în conflictul dintre un Dumnezeu folcloric și Cățelul Pământului.

Divinitate infernală, uneori deținând puteri absolute și trăsături luciferice, orgoliul, inteligența seducătoare, autonomia față de divinitatea supremă, Cățelul Pământului este o ființă mitică aparte din demonologia primară a folclorului mitologic românesc. O variantă mitologică îi acordă un rol decisiv în cosmogonie. Urzind lumea, Dumnezeu o face prea mare, așa că nu încap sub cer, iar el incapabil de a-și desăvârși opera, trimite albina să îl iscodească pe Cățelul Pământului care însă își păstrează secretul față de iscoadă, până când îl ironizează cu glas tare pe Dumnezeu: „El mă întreabă pe mine ce să fac. Dar de ce nu strânge pământul în mână tot, că s-ar face ici dealuri, colo văii, și ar încăpea”. (Datini, 2017).

În mitul Cățelul Pământului se poate descifra parțial și simbolul autonomizării pământului (ca lume umană) față de Dumnezeu, adică de forțele naturii obiective, în primul rând celeste.

Nefărtatul se joacă noaptea cu pământul și-l face pe șarpe care-l sfătuiește să-l înece pe Fărtat. Acesta se supără, îl prinde de coadă și-l azvârle în hău, menindu-l: „să te încolăcești în jurul pământului de nouă ori și să-l aperi de prăpădul apelor.” (Sibișteanu, Livia Liliana, 2004, p. 92).

Se remarcă realizarea aspectului Genezei prin dinamica contrariilor, actul Creației fiind împlinit prin colaborarea a două ființe antagoniste, a două principii contrarii, pozitiv-negativ, bine-rău.

Mircea Eliade analiza în lucrarea *De la Zalmoxis la Genghis-Han*, mitul scufundării cosmogonice ce se află la originea lumii. Mitul comportă două motive: motivul oceanic al Apelor primordiale din fundul cărora este adusă sămânța de pământ și motivul dualist al creației lumii prin colaborarea celor două forțe antagoniste.

Interesantă este imaginea Pământului care crește vertiginos dintr-o sămânță ce zace pe fundul apelor și a cărei existență numai Dumnezeu o cunoaște. De remarcat este, în majoritatea versiunilor analizate, colaborarea celor două forțe antagonice – Dumnezeu și Diavolul (Satan, Moartea) – Diavolul apărând în ipostaza de adjuvant și care, de obicei, realizează o triplă scufundare în apele primordiale pentru a lua resturile de lut sau firele de nisip pe care Dumnezeu le sporește.

Personajele prezente în legende, întocmai ca unele personaje din Biblie, nu reușesc totdeauna să îndeplinească porunca lui Dumnezeu și, prin urmare, își atrag diferite pedepse: de pildă, cârțița, după ce a refuzat sarcina de a completa creația inițiată de Dumnezeu cu facerea pământului, este bestemată să nu poată privi cerul. Realizând o analogie cu mitul biblic, al lui

Iona, unul dintre cei 12 profeți minori, autorul unor povestiri moralizatoare în care sunt criticate moravurile și decăderea contemporanilor, Dumnezeu îi cere să se ducă la Ninive, pentru că fărădelegile locuitorilor au ajuns până la fața lui. Însă Iona, în loc să îndeplinească porunca primită, a încercat să se ascundă; s-a îmbarcat pe o corabie ce pleca spre Tarsus, oraș din Turcia de azi, însă Dumnezeu declanșează o puternică furtună.

Fiindcă pământul era mai mare decât cerul, Dumnezeu, sfătuit de arici, l-a micșorat, luând astfel naștere dealurile și văile. Se remarcă aici credința eretică în care se contrazice dogma despre atotputernicia și atotștiința lui Dumnezeu prin imaginarea unei discrepanțe cosmice în geneza biblică, făcând necesar, sub forma unui sfetnic cosmogonic, intervenția unui al doilea act de îndreptare a ceea ce nu a fost bine făcut de la început, credința ce include ideea unui întreg sistem de gândire filozofică bazată pe concepția slăbiciunii umane a lui Dumnezeu.

După credințele poporului român, Dumnezeu cobora la început pe pământ, însoțit de Sf. Petru, însă din cauza păcatelor oamenilor a renunțat la aceste vizite și s-a retras definitiv în cer. Aceasta este o expresie mitică a desolidarizării lui Dumnezeu de răul și de umanitatea păcătoasă: Dumnezeu s-a retras în cer, pentru că oamenii au ales răul și păcatul. În *Noul Testament* există multe referințe despre apostolul Petru, care atestă locul său specific în comunitatea apostolilor. Petru este apostolul pe care Iisus l-a pus la multe încercări; în primul rând, spălarea picioarelor, când Iisus vrea să-i dea un exemplu de slujire, apoi, cu toate că îl neagă pe Iisus în circumstanțe grave, Petru este repus în misiunea sa: „Simone, fiul lui Iona, Mă iubești/ Doamne, tu știi că te iubesc ” (Ioan 21, 15-17). Petru a avut un rol important la Cincizecime și în comunitatea de la Ierusalim. Adus să dea seamă în fața arhierilor, bătrânilor și cărturarilor de la templu, aceiași care îl discreditaseră pe Iisus, Petru subliniază rolul unic al lui Hristos în istoria mântuirii și în constituirea poporului lui Dumnezeu: „...într-un nimeni altul nu este mântuirea, căci nu este sub cer niciun alt nume, dat între oameni ca să ne mântuim noi” (Fapte 4,8-13).

În concepția populară românească, îndurarea divină nu se lasă mult așteptată și nu dezamăgește, pentru că Dumnezeu creează nouă ceruri și nouă pământuri tocmai pentru a-i ajuta pe oameni să se purifice înainte de a-i primi în împărăția sa. Prezența cifrei nouă nu este întâmplătoare. Ultimul din seria cifrelor, nouă anunță un sfârșit și totodată un început, apărând că fiind complet – cifra plenitudinii.

Contrar mitului biblic, legendele românești îl prezintă pe Diavol drept creator al omului; pentru a se răzbuna pentru încercările lui eșuate de a-l pierde pe Dumnezeu, Necuratul creează din pământ omul; folosindu-se de o trestie, suflă în el viață, însă inutil, căci suflarea de viață se pierdea. Astfel că se vede nevoit să apeleze la Dumnezeu: este surprinsă aici o idee de o profundă complexitate, aceea a dublului statut ontologic, suflet-trup, fiecare cu origine și destin propriu: trupul, stăpânit de diavol, se află sub povara timpului, proprii fiindu-i boala și efemeritatea, în vreme ce sufletul, stăpânit de Dumnezeu, apare blagoslovit de Dumnezeu cu nemurirea. Astfel, omul e pământ, imanent, un dat material, dar și transcendent, o aspirație spre desăvârșire, o existență spațială și atemporală. Acest cer, cu ierarhia lui divină, cu lumina divină care coboară din treaptă în treaptă, pentru a se întoarce apoi la sursă, care este Dumnezeu, nu-i numără pe oameni din doi în doi, pentru că în fața cerului omul nu este o biată piesă prinsă într-un mecanism care zdrobește, ci este un suflet, un tot, absolut liber în actele sale, demn de prețuit. Iisus a propovăduit iubirea de sine, deoarece nu există ceva mai de preț pe lume decât sufletul: ce va da omul în schimb pentru sufletul său?

În parabola celor zece fecioare, Iisus arăta că fiecare suflet personal are o candelă, fiecare se luminează cu propria sa lumină. Cel ce crede primește și posedă propria lui lumină din credința sa supranaturală, și, la rândul lui, devine dătător de lumină și purtător de har.

Cei care își pun sufletul pentru prietenii lor posedă puteri transformatoare, ei devin *sarea pământului* – simbolul înțelepciunii, lumina lumii, simbolul revelației divine. Persoana, cu experiența sa particulară devine actorul principal, așa cum se vede, de pildă în chemarea apostolilor, care are un caracter personal, intim, de școală spirituală.

Pământul e finit, materia poate fi epuizată prin scindări succesive, până la dispariția ei, ajungând, fără a admite sufletul și a acționa în consecință, la neant. Culoarea inițială atât a pământului, cât și a primilor oameni este neagră, culoare ce simbolizează locul germinațiilor, originea dinaintea exploziei luminoase a nașterii.

O altă credință relatează cum s-a văzut Cain nevoit să-l acopere pe Abel, după ce l-a îngropat cu tot soiul de ramuri și frunze, deoarece pământul era, dimpotrivă, străveziu. Ca rezultat al gândirii antropomorfe a omului primitiv, desemnând un minimum de religie, primul stadiu religios, pământul apare înzestrat cu atribute omenești, jumătate femeie, jumătate bărbat, în ipostaza androgenului, pentru a exprima totalitatea și coincidența contrariilor. Partea feminină, fiind internă, este avantajată, căci, dacă plugul reprezintă o armă amenințătoare pentru stratul

teluric dinafară (pentru partea masculină), trupurile răposaiilor constituie sursa beatitudinii pentru cea dintâi. Astfel, se distinge funcția funerară a gliei, știut fiind că la poporul român cu o religie preponderent chtonică, morții sunt, de obicei, înhumați și li se construiește o casă a morții, iar numeroasele tradiții ale înhumării sunt asociate cu pregătirea cadavrului (spălare, purificare, împodobire, chiar îmbălsămare), din respect față de pământul matern, în actul de restituție a trupului primit pentru uz limitat. Agricultură, ca tehnică profană și ca formă sacră, de cult, fuzionează cu interesantul cult al morților, marcând solidaritatea acestora cu pământul: morții, ca și semințele, sunt îngropați, pătrund în dimensiunea chtoniană accesibilă; agricultura este, prin excelență, o tehnică a fertilității, iar morții sunt atrași tocmai de acest mister al fecundității. Agricultură este cea care a relevat omului unitatea fundamentală a vieții organice, implicând constelația de imagini femeie-pământ-sămânță, ca structură a imaginarului. În acest context de semnificații, sinteza palingenetică om-plantă asociază situații de excepție legate de evenimentul morții; starea neobișnuită, ieșită din modelul comun, a morții premature, violente, produce înainte de epuizarea valențelor vitale, continuitatea existențială într-o altă stare, în formă vegetală, printr-un evident proces de germinare. Unele variante de basm din ciclul metamorfozelor (conform tipologiei lui L.Șăineanu, din *Basmele românilor*) reformulează această structură arhetipal-simbolică: om-pământ-moarte-regenerare-plantă: uciși, cei doi copii cu părul de aur se transformă în doi brazi/ meri/ peri/gutui, variantele de basm dezvoltând un lanț palingenetic, o succesiune de metamorfoze cu accent pe transformările vegetale încheiate cu revenirea ciclică la forma umană inițială.

Implicații directe sau doar sugerate ale prezenței Pământului sunt surprinse în numeroase datini și sărbători de-a lungul întregului an, care marchează calendarul muncilor, fie agricole, fie pastorale.

La început de primăvară, când natura revine la o nouă viață, oamenii marchează evenimentul prin urări cu caracter augural pentru noul an de muncă, împodobind casele, porțile, întreaga gospodărie cu ramuri verzi, în scop apotropaic. Oamenii se pregătesc pentru începerea muncilor agricole, moment marcat prin obiceiul străvechi cunoscut sub numele de *Crai* în Moldova, *Plugar* în Transilvania, *Tânjauă* în Maramureș, ceremonial pentru invocarea fertilității și a roadelor bogate. Casa celui mai harnic plugar, a celui care iese primul la muncile de primăvară, constituie locul de desfășurare a începutului și sfârșitului acestui ceremonial. De aici, se pornește spre ogoare, cu plugul sau tânjaua frumos împodobite cu verdeață sau panglici

colorate, omagiind astfel pe cel mai harnic fecior, care de multe ori este plimbat cu alai pe ulițele satului. Dus la râu, unde altădată era scufundat în apa cu rosturi fertilizatoare, astăzi doar stropit, el, plugarul, se răscumpără cu o bute de vinars. La casa harnicului gospodar, la întoarcerea din ogor urmează un mare ospăț însoțit de cântece și jocuri. Astăzi o mare extindere a căpătat acest obicei în ținuturile Maramureșului, unde se desfășoară o adevărată sărbătoare ce atrage mulți iubitori de frumos nu numai din ținuturile maramureșene, ci din întreaga țară. Cu rădăcini în timpuri imemorabile, obiceiul constituie o laudă adusă puterii omenești de a supune natura, de a supune Pământul, marcând prin eroul său – cel dintâi arător – capul de anotimp.

Vara, când soarele este tot mai aproape de oameni, când grânele dau în pârg, comunitatea se pregătește pentru un nou moment al ciclului agricol, secerișul. Obicei legat direct de începutul recoltării, Drăgaica sau Sânzienele, desfășurat în ziua de 24 iunie, marchează un nou eveniment pentru viața satelor. Fetele aleg pe cea mai frumoasă dintre ele, numind-o Drăgaica și, cu ea în frunte, merg prin semănături. Împodobită cu panglici și năframe, cu cele mai frumoase spice, ca simbol al fertilității, ea aleargă cântând spre casă, marcând deschiderea rituală și sărbătorească a secerișului. În Transilvania, de Sânziene, fetele aduceau din câmp coroane din flori de sânziene pe care le aruncau peste case sau le puneau la streșine, sensul fiind cel augural, legat de bunăstarea casei și de viitorul fericit ale fetelor. Treptat, acest cunoscut obicei și-a pierdut din încărcătura ritualică în cea mai mare parte a țării, păstrând însă aspectul de manifestare artistică, cunoscut fiind renumitul *târg de primăvară*. După cum prima zi a seceratului este sărbătorită cu solemnitate, și sfârșitul acestei munci care încununează eforturile de peste an, prilejuiește un ceremonial festiv cu caracter de felicitare și recunoștință. *Cununa, Buzduganul, Peana* sunt obiceiuri ce poartă numele însemnului obiectului simbolic, adică a diferitelor forme de împletituri din cele mai frumoase spice, sub formă de cunună, ca simbol solar și al abundenței, sub formă de buzdugan. Aceste însemne aduse cu alai în gospodărie deveneau adevărate trofee păstrate în casă și în gospodărie, la un loc anume – în grindă, la oglindă, în pod sau în cuib, ca simbol al recoltelor bogate ale pământului. La casa gospodarului, cununa este așteptată cu emoție și bucurie, evenimentul fiind marcat de un bogat ospăț însoțit de cântece și jocuri specifice, adevărate poeme ale muncii pământului. Când muncile s-au încheiat, când turmele coboară la vale și liniștea după trudă se așterne peste sate, încep clăcile, șezătorile și pregătirile pentru sărbătorile de iarnă (constituirea cetelor de colindători, de teatru popular, se învață texte, se confecționează recuzita obiceiurilor de Anul Nou – capra, ursul, căiuții). Obiceiul de a colinda

înseamnă, de fapt, actul de a merge din casă în casă cu urări augurale, de prosperitate a pământului, colindătorii primind daruri.

Complexa spiritualitate românească a preluat simbolul lui *Terra Mater* dar, în același timp, l-a îmbogățit, conferindu-i noi sensuri. Adesea, se întâlnește sincretismul mitului Marii Zeițe, Pământul-Mumă și al Maicii Domnului (datând din perioada creștinismului timpuriu), pe care Biserica Ortodoxă o înalță mai presus de toți sfinții și de cetele îngerești.

Theotokia Maicii Domnului pe care au apărat-o Sfinții Părinți, și pe care biserica o cântă neîncetat, rămâne punctul central în oceanul de slavă cu care a binevoit Dumnezeu să îmbrace făptura prin care a venit la noi. În theotokie, se concretizează întreaga operă de ridicare și preaslăvire a Maicii Domnului. Fecioara Maria rămâne pururea Fecioară (*pământ curat*), restabilind în persoana ei starea feciorelnică a omului din demnitatea primordială, veștejită de neascultarea Evei. Maica Domnului rămâne legată de omenire, care o cheamă neîncetat în rugăciunile ei. Ea se roagă și mijlocește la Fiul ei pentru noi, și revarsă asupra omenirii daruri de bunătați. Mitul Marii Zeițe, integrat celui al creației, va da naștere credințelor legate de călătoriile inițiatice referitoare la drumurile eroilor cunoașterii căutând esența vieții (un răspuns fundamental, nernurirea, iubirea). Așa se face că, la români, Maica Domnului apare în ipostaza mamei iubitoare pornite în căutarea fiului ei pierdut.

Interesant de observat este cum, la români, Pământul-Mumă e viu; totul trăiește indiferent de originea sa. Pământul vorbește la fel ca pietrele, ciolanele pământului care nu cresc pentru că au fost blestemate de Maica Domnului. Este însuflețit de sentimente proprii și de o înaltă moralitate, este binecuvântat, la sfântul pământ să bați mătânii, să te închini și să-l săruți, că pământul ne hrănește și ne ține, din pământ avem hrană, din pământ avem apă, pământul ne încălzește, pământul e mama noastră. Respiră, se mișcă (cutremurele), suportă tot ce e pe el (cum îl răbdă pământul). Este ca un colos antropomorfic (buricul pământului, pânțele pământului) care, deși are suflet (duhul pământului), duce o viață vegetativă. Dreptul de a primi sau, dimpotrivă, de a respinge în funcție de criterii axiologice, îi este, de asemenea, permis pământului: astfel, dacă pe Sfânta Vărvara o adăpostește, pe șarpele care a comis păcat, mușcând vreun om sau animal, la Pobrejenie, pământul îl respinge. Calitățile sacre ale pământului pot fi conservate numai respectând un șir de interdicții: pământul nu trebuie bătut cu piciorul, nu este permisă ponegrirea pământului, nu se cuvine a-ți însuși pământul altuia, nici îndeletnicirea olăritului nu trebuie însușită, nerespectarea acestor porunci atrăgând după sine pedepse pe lumea

cealaltă, căci nu se cuvine să trudească lutul pe lut. De asemenea, lutul nu trebuie necinstit, prin luarea de contact cu oamenii impuri, de pildă cu fărâncătoarele, cu femeile lehuze fără moliftă sau cu femeile care nu-și poartă capul acoperit. Starea de puritate constituie o garanție de proximitate și de comunicare cu sacralitatea pământului, iar importanța factorilor de necurățenie este atât de mare, încât această stare este permanent în situația de amenințare. Pământul are dreptul la odihnă, nu trebuie săpat când soarele este drept de amiază, după asfințitul soarelui, dar mai ales noaptea.

În concluzie, în contextul simbolismului pontic de obârșie mitică, implicând sincretismul tradiție păgână – tradiție sacră de tip ortodox, dar și poziția de *insider* – de subiect situat în interiorul sistemului mitic – în registrul unei mentalități fundamentate pe trăirea în sacru, sentimentul de solidaritate cu pământul este starea omului cu experiență ontofilogenetică, cu experiențe religioase sau mitice, reprezentând starea omului care se simte descinzând din marea matrice universală.

BIBLIOGRAFIE

1. ANGELESCU, Silviu. *Mitul si literatura*. București: Univers, 1999, 157 p., ISBN 973-34-0573-6.
2. *Biblia*. Bucuresti: Editura Institutului Biblic si de Misiune al Bisericii Ortodoxe Romane, 1997, 1416 p., ISBN 978-973-616-457-6.
3. CHEVALIER, Jean. *Dictionar de simboluri*. București: Artemis, 1994, 1072 p., ISBN POL973-46-1286-4.
4. COCAGNAC, M. *Simboluri biblice*. București: Humanitas, 1997, 420 p., ISBN 973-28-0781
5. COMAN, Mihai. *Mitologie popular românească*, vol. I. București: Minerva, 1996, 234 p., ISBN 978-606-8955-84-1.
6. *Datini. Povești din România de ieri. Cățelul pământului. Datini*, © 2010 [citat 2.09.2023]. Disponibil:<https://datini.blogspot.com/2017/01/catelul-pamantului.html>
7. DURAND, G., *Structurile antropologice ale imaginarului*. București: Univers, 1999, 478 p., ISBN 2000000246925.
8. ELIADE, Mircea. *Tratat de istorie a religiilor*. Bucuresti, 2013, 480 p., ISBN 978-978-9735-65-3
9. SIBIȘTEANU, Livia Liliana. *Apa – element primordial și simbolurile ei în religii*. În: *Revista Zargidava*, VIII, Bacău, © 2009 [citat 02.09.2023]. Disponibil: https://biblioteca_digitala.ro/.

BASMELE POPULARE ROMÂNENEȘTI ȘI INTERNAȚIONALE

ROMANIAN AND INTERNATIONAL FOLK FAIRY TALES

CHERECHES Roxana,

Liceul Teoretic „Eugen Pora”, Cluj-Napoca,

ORCID: 0009-0004-7260-9189

roxanachereches@yahoo.com

CZU: 398.21(498)

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023,p261-270

Abstract. The most important romanian fairy tales literatures are Ion Vlasiu and Octav Pancu – Iași which develop a kind on interesting stories, well written by children of all ages, but the most fasinating thing is the power to imagine things that could change our lives, such as the ability to do well, to be different , to be very strong, to believe in things that you can see. As George Calinescu once said: „Childhood never disappears inside of us, it continues to be the source of our magic life.” Never give up reading books because those are our pixie dust of our existence.

Keywords: fairy tale, reading, discovering new world.

„Odată ce înveți să citești, vei fi pentru totdeauna liber.” (Frederick Douglass)

Lectura este cea mai frumoasă îndeletnicire a omului, care se vede stăpânit de puterea magică a cuvintelor, adunate într-o carte , un ținut neobișnuit și fantastic ce ne face să ne imaginăm realități insolite și uimitoare. Nu este plăcere mai mare decât cititul, deoarece cartea este prietenul care nu te trădează niciodată, în care poți avea încredere deplină, la care i te poți confesa și te poți regăsi printre multitudinea personajelor descrise cu mare finețe de către scriitorii.

De ce să citim? Pentru că lectura ne face liberi, ne face să visăm că suntem prinți și prințese, că suntem exploratori, iar în paginile cărții putem descoperi lumi demult apuse, sau lumi fantastice. De aceea, dragi copii vă îndemn să citiți, căci lectura ne definește ca oameni!

Formarea și cultivarea gustului pentru citit, reprezintă unul dintre obiectivele oricărui profesor pentru că, cu ajutorul lecturii, ne dezvoltăm vocabularul, dobândim un limbaj cult, literar, vom fi mai creativi, vom avea imaginație și creativitate, vom fi critici mai buni ai realității în care trăim.

„Cărțile sunt ca oamenii. Pe multe le întâlnești la tot pasul, dar nu-ți produc nicio impresie: le uiți imediat. Dar sunt și căți de care rămâi îndrăgostit, le duci dorul.” [3, p. 193]. Să cultivăm gustul pentru lectură copiilor, încă din copilărie, cu cărți care să fie adecvate orizontului lor de așteptare, cu cărți potrivite vârstei, cu cărți care să-i marcheze în sens pozitiv, de care să își aducă mereu aminte. Fiecare etapă a copilăriei și adolescenței ar trebui marchată de cărți deosebite, adevărate modele pentru viitorii tineri.

Acesta ar fi un mare deziderat al părinților și al educatorilor implicați în creșterea și educarea copiilor, să facă din lectură un mod de viață.

Din listele de lecturi recomandate nu ar trebui să lipsească autorii consacrați, precum Ion Creangă, Petre Ispirescu, Ioan Slavici, Hans Christian Andersen, Frații Grimm, Charles Perrault, dar nici autorii contemporani ca și Ana Blandiana, Ioana Nicolae, Octav Pancu-Iași, Horea Gîrbea, Vladimir Colin, și nu în cele din urmă Ioan Vlasiu. Este foarte importantă cunoașterea literaturii române și universale de către copii, aceasta fiind o dorință a Școlii Ardelene, respectiv inocularea sentimentului de respect și de mândrie față de valorile românești.

În primul rând un scriitor de opere originale, de o vigoare rustică impresionantă, plină de surprize, mereu grandios în ideile ce le dezvoltă, este ION VLASIU, autor descris de către filozoful Lucian Blaga ca fiind „un autodidact care se orientează uluitor de just în probleme de artă”. Personalitate complexă, Vlasiu a a fost sculptor, pictor, născut în 6 mai 1908 la Lechința, autor a numeroase specii literare; poezie, roman, poveste, proză; ca și sculptor la douăzeci și patru de ani, se remarcă prin expoziția de la Paris, prin opera *Maternitate*. A fost onorat cu titlul de artist emerit al RP Române, pentru merite deosebite în domeniile: teatru, muzică, arte plastice, cinematografie.

Ion Vlasiu alcătuiește povești noi din povești vechi, născocoște istorioare, iar cititorul e invitat să preia pe cont propriu refacerea, completarea, încheierea provizorie a poveștii. Volumul debutează cu opera *Lumea poveștilor*, care are același titlu ca și volumul de povești, continuând cu povești ca și *Motănașul șchiop*, *Lăcrămioarele*, *Corbul înțelept*, *Cocoșul prietenos*, *Greierașul cântăreț*, *Puiul de veveriță*, *Trei iezi și lupul*, *Uac-uac și Zăbăluță*, adevărate modele moralizatoare de conduite corectă în viață. Poveștile ar putea fi numite și fabule, deoarece, sub înfățișarea unor animale, autorul ascunde defecte umane precum: lăcomia, minciuna, zgârcenia, răutatea, batjocura și promovează adevăratele valori: hărnicia, generozitatea, cinstea, curiozitatea, simțul umorului, chibzuința. Se remarcă stilul oral asemănător marelui povestitor Ion Creangă, la

care Vlasiu îi aduce un suflu modern și inedit, varietatea temelor abordate, invențiile lingvistice specifice literaturii populare, bogăția temelor și a motivelor folosite.

Ediția trilingvă a volumului *Lumea poveștilor* de Ion Vlasiu reprezintă reeditarea în limbile română, maghiară și germană a cărții publicate în anul 1978, la Editura „Ion Creangă”, din București. Pentru limba română, această nouă ediție este cea de-a treia, iar pentru versiunile în limbile maghiară și germană, reprezintă ediția a doua, care reia traducерile realizate pentru ediția din 1978 de către Kerekes Gyorgy (în limba maghiară) și Lotte Roth (în limba germană).

„Păstrând același design de carte și aceleași ilustrații ale Cristianeii Radu, cele trei versiuni ale cărții lui Ion Vlasiu păstrează aceeași structură: cuvânt înainte de Ioana Vlasiu, fiica scriitorului, prefața de Irina Petraș, 15 povești și nota editorială și cronologia alcătuite de Mircea Breaz” [1, p. 133].

Scriitorul mărturisește că a început să scrie pentru fiica lui, Ioana, care l-a întrebat: „de ce nu scrii poveștile pe care mi le povesteai când eram mică? I-am spus că le-am uitat și-atunci ea mi le-a repovestit. Am început să le scriu”. Ion Vlasiu, *Între spațiu și timp*, IV, 1987, [5, p. 14].

În cele mai multe dintre poveștile din volum, înving cei isteți, și asemeni basmelor internaționale ca și: *Cenușăreasa*, *Cei trei purceluși*, *Rapunzel*, *Muzicanții din Bremen*, *Croitorașul cel viteaz* binele învinge răul, iar cei care știu mai multe se pot adapta mai bine unor situații inedite. Sfătos, glumeț sau reflexiv, povestitorul atrage atenția asupra puterii iscoditoare a minții și a calităților umane fundamentale. Astfel, iezii îl înving ușor pe lupul cel rău, pentru că ei au citit povești și sunt mai inteligenți decât lupul. Prin inteligență, broasca cea mică îl învinge pe peștele cel mare și rău, conform proverbului: „Buturuga mică răstoarnă carul mare”.

Mezinul puilor de vrabie îi dă o lecție de viață pisicii lacome și mincinoase, dar învață că prin prudență poți depăși necazurile. Greierașul e harnic în felul sau, adică e bun la cântat, pentru că și cântecul aduce folos omenirii, de aceea merită răsplătit.

Basmul cult, *Lumea poveștilor*, debutează cu o structură specifică acestei specii literare, respectiv cu formula inițială, consacrată: „a fost odată un copil gângav, care nu știa ce e pe lume”, putem anticipa existența unei situații inițiale, care va fi de fapt intriga basmului; copilul refuză chemarea fluturilor, iar turturica îi propune să îi dea glasul și aripile ei, deoarece ea va muri. Acest animal îl va ajuta pe eroul principal, pasărea este simbolul reînnoirii periodice, „ea aduce în cioc ramura de salcie, de unde înrudirea cu simbolul porumbelului. La egipteni, ea corespunde omului sprinten, vioi, iar la creștini este simbolul fidelității” [2, p. 394].

Băiatul va face un pact cu turturica și îi va da legănuțul și scufița lui, aceasta scăpându-l de gîngăvie, ceea ce denotă existența fantasticului îmbinat cu realul încă din incipitul basmului.

Eroul fără nume se va face un voinic frumos și va pleca în lume, pentru a cunoaște misterele și provocările acesteia. El este caracterizat direct, de către autor, prin faptul că are un suflet pur, fiind capabil de sacrificiu ca să stărpescă lumea de rău: „vă dau inima mea/ ca să vă jucați cu ea”. Întîlnirea cu un alt simbol animalier pozitiv, șoimul, va pecetlui un pact al prieteniei, pasărea vrea să îi dea aripile ei voinicului ca să zboare și el.

În drumul lor, cei trei prieteni, voinicul, șoimul și turturica îl întîlnesc pe Miazănoapte, cu „zece cojoace negre”, iar somnul pune stăpînire pe el, astfel încît prima probă este trecută cu ajutorul turturicii care va îi învinge pe șerpii cei răi. Alt personaj fantastic este Ziurel de Ziuă, care fugea cu lumînările în spinare, ca real simbol al lumii elementale și primordiale, la fel ca uriașul care păzește vrejul de fasole din basmul englezesc *Jack și vrejul de fasole*, apărut în 1734, scris de către Joseph Jacobs.

Apar în text inserții în versuri care atribuie o notă populară acestui basm modern. Într-o căsuță albă, simbol al purității, locuia Cosânzeana, reprezentanta frumuseții absolute a poporului nostru, portretizată ca avînd obrazul alb, gura roșie ca fraga, descrierea fizică ne duce cu gândul la fata de împărat din *Călin, file din poveste* a lui Mihai Eminescu. Fata îi spune că îl așteaptă demult, iar viața fiind pustie în absența lui, voinicul va renunța astfel la ajutoarele sale dragi, cele două păsări, căutînd lumea departe, asemeni lui Făt-Frumos din basmul *Tinerete fără bătrînețe și viață fără de moarte*, cules de Petre Ispirescu.

Textul poate fi asemănat și cu o baladă, tocmai prin zugrăvirea eroului anonim, prin expresiile folosite, prin prezența diminutivelor, *crăinicele*. Ajuns în Țara focului, voinicul este ajutat de către alt erou animalier, cu caracter psihopomp, corbul, care îi va da apa vie, cerându-i în schimb bijuteriile. Putem afirma că eroul se va boteza prin focul purificator, la nivel simbolic, cunoscînd o altă lume, una mai bună, unde toate dorințele i se vor împlini, și va visa frumos, deoarece acolo era „lumea poveștilor”. Singura condiție ar fi „ca să crezi în povești și să le poți rosti pentru tine și pentru alții.”

În această lume nouă, eroul este primit cum se cade și este rugat să spună povești copiilor, fiindcă adulții prezenți au obosit, dorința lor era ca acest străin să fie botezat, el neavînd un nume, îi vor zice Mugurel și să fie capabil să inventeze povești nenumărate. Moșul de aici îl sfătuiește să nu se grăbească cu poveștile pentru că timpul trece foarte încet și el va spune povești

timp de o eternitate. Acest om bătrân poate reprezenta toată cultura veche care se află în antiteză cu cea nouă, portretizată prin eroul Mugurel cel tânăr, un veritabil trubadur medieval care , plin de imaginație, îi va delecta pe cei dornici de a asculta basme.

Finalul este ușor previzibil deoarece tânărul, cucerit de către copiii din această lume, va putea întruchipa naratorul – scriitor, Ion Vlasiu, care „savura spontaneitatea copiilor, convins că toți tinerii au talent, știa să vorbească cu ei, să le câștige încrederea pedagogică” afirma Ioana Vlasiu [1, p. 13].

Tema acestei opere ar putea fi, după părerea noastră, autodescoperirea tânărului, renașterea sa, faptul că el căuta o lume mai bună, fără oameni răi, acestea coroborate ne duc cu gândul la continua și neobosita pregătire culturală a unui scriitor. Mesajul transmis de către autor este unul pozitiv, întotdeauna omul trebuie să aspire la a-și depăși condiția, la perpetua perfecționere, fiindcă omul nu se va lăsa pradă mecanicității vieții și lucrurilor mărunte. Cuvântul, cu puterea lui creatoare, mimetica, posedă o parte din trăsăturile liricii argheziene, putând ființa și inventa lumi noi, dar copilul din acest basm se poate asemăna cu scriitorul și filosoful Lucian Blaga, care, *mut ca o lebedă*, va institui puterea creatoare a cuvântului rostit. Concepția desprinsă din text este că omul sfințește locul cu ajutorul cuvântului, al poveștii, cu care va cuceri lumea.

O altă povestire care m-a impresionat este *Motănașul schiop*, care scoate în evidență curajul motanului , în paralel cu personajul lui corespondent din lumea umană, harnica stăpână, fiind opuși ca și caractere, șoarecii cei răi , aceia de care nu se putea scăpa bătrâna, toate figurând în categoria de personaje colective, negative. Povestirea are un incipit specific basmului, cândva, demult, fixând o axă atemporală, debutând cu caracterizarea indirectă a eroinei feminine, o femeie săracă- lipită pământului – care era harnică și croșeta ciorapi pentru tot satul, în schimbul mâncării și a lemnelor aduse de săteni. Liniștea este tulburată de către răutatea șoarecilor care-i invadează casa, distrugându-i tot ce avea în ea, prin urmare bătrâna își dorește cu ardoare un pisoi care să o ajute să scape de invadatori. Motanul alb, slab și schiop este asemeni calului răpciugos al lui Făt-Frumos, care după ce va mânca din jăratie va deveni cel mai frumos cal din împărăție, un animal inteligent, fermecat, care vorbește. Bătrânică, cu riscul de a muri de foame, îi dă motanului porția ei de lapte, apoi îi vindecă labuța cu seu de la lampa ei. Insănătoșindu-se, motanul „culca la pământ toată șorecimea”, rozătoarele fugind din casă de frica lui, astfel aceștia fug din sat, iar țărani îi mulțumesc femeii pentru binele făcut. Totul revine la normal, iar motanul rămâne păzitorul satului, fericit că are o stăpână și un loc unde să se simtă iubit. Autorul folosește

hiperbola cu scopul de a contura portretul moral al pisicii, însă povestirea se bazează pe proverbul: Cine râde la urmă, râde mai bine.

Trei iezi si lupul este un basm inspirat din binecunoscuta *Capra cu trei iezi* a lui Ion Creangă ce ne uimește prin viziunea propusă, dar și prin modernitatea limbajului. Personajul negativ, lupul, a fost prezent în multe scrieri românești, ca de exemplu, *Scufița Roșie*, *Iedul cu trei capre*, ambele scrise de Octav Pancu Iași, dar nici într-o operă lupul nu este o victimă ca și în scrierea lui Vlasiu. Ca și cititor, am simțit empatie față de bietul lup din poveste care va fi chinuit de către iezi, în loc să-i mănânce. Se păstrează unele elemente din povestea de bază a lui Creangă, printre care motivul plecării caprei după mâncare în pădure, sărăcia iezilor, existența celor trei iezi. Ce este diferit e faptul ca iedul dă dovadă de curaj, îl provoacă pe lup la ghicitori și la spus povești. Ce ne frapează, este curajul nebunesc al celor trei iezi care se aruncă în brațele lupului, dornici să asculte povestea lui. Iedul îl numește analfabet pe lup, la care i s-a zbârlit părul de necaz; fiindcă nu a ghicit, lupul este pedepsit cu jocul baba-oarba, fiind legat la ochi. Putem afirma că lupul descris de Vlasiu era naiv și încrezător în forțele sale, în opoziție cu inteligența iezilor care îl închid pe lup în pivnița casei, personajul-victimă fiind flămând și înspăimântat. Sosind capra acasă, aceasta participă la jocul iezilor și râde de lup, ceea ce denotă că întotdeauna unde-s doi puterea crește și forța fizică este dominată de inteligență. Capra este răzbuunătoare și îi varsă oala cu apa clocotită în gura lupului, arzându-i limba. Răul a fost pedepsit și umilit, „lupul urla de durere, iar capra și iezii se veseleau mai departe” [5, p. 66].

Desenele alese pentru fiecare poveste sunt în completă corespondență cu conținutul poveștii, reliefând arta scriitoricească a lui Vlasiu, făcând din colecția de povestiri o opera care uimește prin stilul familiar, prin personajele descrise, prin puritatea și frumusețea limbajului ardelenesc, ridicat la rang de artă supremă, unică în literatura română.

Căci tot ce a făcut Vlasiu a fost desăvârșit, atât arta lui, cât și scrierile sale.

Modernismul lui Ion Vlasiu adoptă stilul naiv prezent în opera a numeroși artiști din secolul XX. Rostul final al artei plastice și literare a lui Ion Vlasiu e unic, de celebrare a vieții cu toate aspectele sale, rele și bune, căci arta primează. În articolul Ion Vlasiu. Dincoace de spațiu și timp” de Nicolae Băciut, ziaristul ni-l descrie pe scriitor ca fiind „un om cât un secol. Un om traversând secolul XX. Un artist a cărui operă transgresează secolele” [1, p. 233].

De aceea, recomandăm călduros lectura acestei opere monumentale care este o piatră de temelie pentru cultura tuturor generațiilor, în special a copiilor, pe care scriitorul îi adora nespuns de mult.

Un alt scriitor român autor de basme, Octav Pancu-Iași, a cărui volum a apărut în a doua ediție din 2017, editura ASCR, prefațat de Mircea Breaz și de Irina Petraș, cu desene de Maria Brudașcă prezintă două părți, grupate în funcție de vârsta copiilor: partea I: 3-7 ani, *Vopsea pentru Meduze* și pentru multe altele, care cuprinde douăzeci și șase de povestioare, iar partea II-a: 7-12 ani, *Să ne gândim mereu la altceva*, are tot douăzeci și șase de opere, demonstrând structura ciclică a cărții.

Motto-ul scriitorului este redat pe prima pagină, „Eu sunt un tată ca toți tații, dar m-am făcut ce am putut: adică scriitor. Mai bine zis , sunt un tată care scrie povești pentru voi”, [4, pag. 5] ne surprinde prin sinceritate și ne indică ambivalența personalității lui Pancu-Iași, tată și scriitor. Este crezul lui artistic, mărturisirea literară a unei personalități complexe a literaturii române, scriitor de povestiri pentru copii, de schițe, de romane, redactor, scenarist, gazetar. Subiectele operelor sale sunt originale, inspirate din viața cotidiană și politică , promovând moralitatea, dragostea pentru muncă, corectitudinea, absurdul disimulat sub masca unor personaje puerile, fiind influențat de către scriitorii precum: Otilia Cazimir, George Topârceanu, Mihail Sadoveanu, el creează o operă unică ceea ce a însemnat

„Să dai viață unei liste de posibile liste de preferințe literare, mizând pe anumite modele de lectură a valorilor, uneori exemplare” [4, p. 11]. Autorul s-a bucurat de traducerea în multe limbi, dintre care amintim: rusa, germana, maghiara, slovacă, estonă, demonstrând originalitate și impunându-se pe plan european.

Aflându-se la intersecția speciilor literare: schiță și povestire, *Iedul cu trei capre* are ca inspirație opera lui Ion Creangă, *Capra cu trei iezi*. Trăsăturile schiței, respectiv caracterul dramatizat, dialogurile care predomină, acțiunea de durată scurtă, într-un cadru unic, personajul principal este surprins cu o singură trăsătură de caracter predominantă, ancorare în spațiu și timp, ne duc cu gândul că această operă se potrivește perfect descrierilor speciei. Totuși, opera ar putea fi o povestire, ca specie a genului epic în proză, de dimensiuni reduse, în care povestitorul, implicat ca participant, martor sau mesager al evenimentelor, relatează din punctul său de vedere, interesul nu se concentrează pe personaj, ci pe situație, pe modul cum personajul face față unor provocări ale vieții: în cazul iedului absența celor trei mame de acasă.

Prin trăsăturile iedului, opera ne amintește de personajele din schițele lui Caragiale, anume de Ionel Popescu și de Dl Goe, deci ar putea fi o schiță a defectelor umane, surprinse în lumea animalelor, cu un puternic efect moralizator, asemănătoare fabulelor lui Alexandrescu și La Fontaine.

Titlul este sugestiv pentru că scoate în relief personajul iedului, punând mai puțin accent pe cele trei capre, fiind inversat sintactic față de textul original. Cifra trei face referire la basm, la cele trei probe ale eroului, care se regăsesc și aici, reprezentate de cele trei animale: urs, lup și vulpe, întruchipare a unor defecte umane evidente.

Textul debutează cu o formulă inițială de basm, continuând cu descrierea indicilor spațiali ai poveștii, „nu departe de casa caprei cu trei iezi își avea casa un ied cu trei capre” [4, p. 85], înfățișat nici mai mare, nici mai mic, nici mai frumos, nici mai urât. Cele trei capre un post de mamă, alta de mătușă, și cealaltă de bunică, subliniază ideea de matriarhat și faptul că urmașii sunt educați și crescuți de către mame. Fiecare dintre mame își știa locul și avea îndeletnicirea ei, respectiv, mama își îmbrăca odorul, mătușa îl alimenta, bunica îl adormea seara, cu cântece. Ironia scriitorului este surprinsă prin fraze sarcaste la adresa iedului: „așa viață, să tot trăiești o sută de ani și încă ai zice că n-ai trăit destul!” Calmul familiei este tulburat de invitația caprei din povestea lui Creangă printr-o digresiune unică și deosebit de bine realizată artistic, care le invită pe cele trei mame ale iedului să o ajute la nunta iedului ei cel mare. A doua zi ele pleacă dis-dimineț la casa caprei, lăsându-l singur pe ied, ceea ce va duce la o serie de evenimente cu totul neașteptate.

Trezindu-se singur, iedul începe să facă tărăboi, fiind auzit de către vicleana vulpe, „care fura de stingea” [4, p. 86], ce îl va lăsa fără haine, păcălindu-l pe micuț. Proba îmbrăcatului singur este picată, iedul nedescurcându-se fără ajutorul mamelor sale, care l-au răsfățat peste măsură. La strigarea mamei mătuși, iedul constată că nici ea nu e acasă și va trebui să mănânce singur. Trecu pe lângă casa lor un urs tare mândăcios, care înghiți mâncarea cu tot cu vase. Cei doi eroi care l-au învățat lecția pe ied sunt descriși cu exagerare, tocmai pentru a observa antagonismul între bine și rău, între un comportament corect și unul abuziv. Rămas fără haine și fără mâncare, iedul începe să plângă, este surprins de către lup, care încearcă să îl adoarmă cu un cântec de leagăn foarte original. Atenția cititorului este focalizată pe ce se va întâmpla cu iedul, dacă va fi sau nu mâncat de către lup. Iedul fugi cât văzu cu ochii , scăpând de lup. Întors acasă ,

le vede pe cele trei mame și realizează că s-a schimbat , putând să se descurce singur. De fapt, asistăm la maturizarea iedului care are loc cu ajutorul unor evenimente marcante pentru el.

Finalul poveștii este insolit, iedul adoarme înainte de a-și începe istorisirea pășaniilor sale din acea zi nefastă, dar care i-a schimbat stilul de viață. În această poveste predomină narațiunea obiectivă împletită cu dialogul, conflictul fiind dat de cei trei: lupul, vulpea și ursul, fiind unul exterior, dar și un conflict interior, între starea de lene, alimentată de către cele trei mame și realitatea lucrurilor. Fantastic în acest text este reprezentat de cele trei personaje care îl sperie pe ied, de faptul că ele au știut când să apară acasă la capre, exact în situațiile limită. Ireal este și dialogul dintre animale care se înțeleg indiferent de specie.

Personajul principal este caracterizat de către autor chiar în introducerea poveștii, denotând mediocritatea și simbolizând lenea cruntă, este caracterizat direct și de cele trei capre, care se sacrifică pentru binele copilului, renunțând fiecare la îndeletnicirea ei: „lăsau toate treburile și veneau fără zăbavă la porunca iedului, lăsa rufele în albie, venea într-un suflet, se înțepea la deget, alerga, spărgea ochelarii, dar nu întârzia.” Din această descriere de mai sus, observăm că cele trei mame erau subjugate de ied, care le teroriza și le ținea sub papuc. Caracterizat indirect, prin limbaj, iedul denotă lipsa de educație, mitocănia și aroganța ieșită din comun, drept pentru care ar merita o pedeapsă.

Iedul este deci un simbol al copilului prost educat, obraznic, nesimțit și arogant, care își vede doar interesele lui, nu îi pasă de sentimentele celor dragi pe care îi subjugă. Este un model negativ pentru cititorii copii, care se vor gândi de două ori înainte să ceară un favor cuiva drag.

Cu toate aceste pășanii, iedul demonstrează că are abilitatea de a se schimba într-o persoană mai bună, mai atentă cu alții, fiind un model pentru tânăra generație. Putem să schimbăm oricând părțile rele ale personalității noastre, totul este să vrem, acesta ar fi mesajul transmis de către scriitor, sub forma poveștii cu animale, cu rol moralizator, denotând asemănări și cu fabula din acest punct de vedere. Se poate observa caracterul inițiativ al acestei povești deosebite , care surprinde schimbarea stilului de viață ca urmare a maturizării, a lăsării în urmă a proastelor obiceiuri ale copilăriei. Cred că, cu toții, ne putem regăsi în caracterizarea iedului, dar textul lui Octav Pancu-Iași surprinde prin mesajul profund transmis, care îi conferă poveștii un caracter de *kinderbildungsroman*.

Un copil în creștere are parte, de influențe venite din partea familiei și din partea mediului în care trăiește. Prin urmare, atunci când vrem să înțelegem comportamentul unui copil, trebuie să ținem seama atât de factorii personali, cât și de cei familiali.

Educația primită este importantă în măsura în care ea este centrată pe înțelegere, ascultare și empatie. Educația bazată pe dragoste și tandrețe constituie o experiență pozitivă pentru copil, una care îl va ajuta să învețe cum să gestioneze potrivit relația cu sine însuși, cât și relațiile cu cei din jur.

Deci, să avem grijă cum ne educăm copiii, pentru că „educația este cea mai puternică armă pentru a schimba lumea”, spunea Nelson Mandela.

BIBLIOGRAFIE

1. BOLDEA, Iulian. BUDA, Dumitru-Mihai (Editors). *CONVERGENT DISCOURSES. Exploring the Contexts of Communication*. Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016.
2. CHEVALIER, Jean, ALAIN, Gheerbrant. *Dictionar de simboluri*, volum 3 P-Z, Bucuresti: Aramis, 1994.
3. COELHO, Paul. *Alchimistul*, Bucuresti, Ed. Humanistas, 2002.
4. PANCU-IAȘI, Octav. *Țaradeundevinerierajoi*, Antologie de schițe și povestiri, Cluj-Napoca: Ascr, 2017.
5. VLASIU, Ion., ROȘCA, Delia. (Răuță-Roșca), *Opera Universe*, PhD, „Petru Maior” University of Tîrgu Mureș, 2011.

PARADIGMA EXPRESIVITĂȚII LA NIVEL LEXICO-SEMANTIC
ÎN *VRĂJILE ADUNATE*, DE ȘTEFANIA CRISTESCU

THE PARADIGM OF EXPRESSIVENESS AT THE LEXICO-SEMANTIC LEVEL IN
SPELLS COLLECTED BY ȘTEFANIA CRISTESCU

COMORAȘU AURA, profesoară, grad didactic I,
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoită”,
Sascut, Bacău, România
ORCID: 0000-0002-3589-2534
auracomorasu@gmail.com

CZU: 398.3(478)

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p271-280

Abstract. The artistic values of enchantment have been repeatedly discussed, highlighting the fame of magical poetry that it has acquired. At every step, the nature of the image and the topic of the phrase from the charms collected by Ștefania Cristescu enchant, revealing a special beauty, an expression of some ceremonial acts. Magic is illustrated in the village of Cornova by the existence of a large number of superstitious beliefs and practices that are well rooted in the spiritual life of the people.

The importance of Ștefania Cristescu's collection to the enrichment of monographic research in the field of ethnostylistics is illustrated by the analysis of premarital rites within the popular discourse.

Therefore, through this analysis, we tried to highlight the way in which premarital magic is reflected in the popular discourse.

Keywords: charm, speech, magic, popular, ethnostylistic, ritual act.

Despre Școala sociologică a lui Dimitrie Gusti s-a vorbit în repetate rânduri, jucând un rol esențial în promovarea cercetării monografice și contribuind, totodată, la elaborarea a numeroase lucrări de acest fel.

Institutul Cercetării Sociale, după o schemă elaborată în detaliu, a stimulat elaborarea mai multor lucrări documentate, iar monografiile și culegerile apărute sub egida acestei instituții conțin materiale prețioase privind diferitele aspecte ale vieții rurale basarabene. Cercetarea monografică a comunităților rurale s-a remarcat permanent printr-o bogată tradiție.

În teza de doctorat a Anei Graur, aceasta a analizat în mod minuțios contribuția acestei Școli sociologice a lui Dimitrie Gusti la ilustrarea diferitelor aspecte ale vieții rurale din satele basarabene, unde „*capitolele care cuprind creațiile populare atestate, deși uneori sumare, în ansamblul lor, au înscris în istoria folcloristicii o pagină aparte*” [5, p. 25].

În cadrul acestei școli socologice, cele mai importante cercetări monografice asupra descântecului au fost realizate de către Ștefania Cristescu, iar acestea au fost efectuate în diferite zone ale țării: satul Runcu (jud. Gorj), satul Drăguș (jud. Făgăraș), satul Șanț (jud. Năsăud), satul Cornova (jud. Orhei). Despre aceste cercetări se știe că au fost întreprinse în vara anului 1931, în cadrul celei de a șaptea campanii monografice organizată de Dimitrie Gusti. Făcând parte din cea de-a treia etapă (etapa expansiunii monografice) a cercetărilor de teren ce au fost desfășurate de către Seminarul de socologie condus de Dimitrie Gusti, această campanie monografică de la Cornova (Basarabia) din 1931 ar fi trebuit să se finalizeze printr-un grandios proiect editorial, care avea drept scop prezentarea rezultatelor activității monografice în cadrul Congresului Internațional de Sociologie care era preconizat a se desfășura la București. În comparație cu celelalte campanii, cercetarea de la Cornova a fost, totuși, mai bine și mai substanțial valorificată chiar în acea perioadă, prin publicarea câtorva „studii secvențiale”, în cadrul unui grupaj consacrat cercetării monografice, în Arhiva pentru știința și reforma socială.

În cadrul acestei campanii monografice, studiul întreprins de Ștefania Cristescu capătă un loc desăvârșit prin ilustrarea unei munci bine organizate în urma căreia aceasta afirma, cu bună știință, că descântatul face parte din „*ansamblul practicilor magice care trăiesc încă cu destulă intensitate în satele noastre*” [2, p. 249]. De asemenea autoarea cercetării de la Cornova constată că în această localitate descântecul este supus unui proces firesc de creație: deși formula magică e ținută să rămână neschimbată, paricipând ideal la stringența formei unui text religios, în realitate orice cercetător își poate da seama că, la un moment dat, ea prezintă variante.

În 1984, în S.U.A. a apărut volumul intitulat „*Descânțete din Cornova-Basarabia*”, însumând câteva studii ale Ștefaniei Cristescu plus culegerile inedite asupra manifestărilor spirituale din această localitate. Fiica autoarei, Sanda Golopenția-Eretescu, s-a ocupat de editarea acestui volum, reprezentând rodul unei munci migăloase asupra unor materiale colectate mai bine de jumătate de secol în urmă.

În 2003, această valoroasă lucrare este publicată în a doua ediție, revăzută și adăugită, cu titlul mai potrivit – *Descântatul în Cornova-Basarabia*, ce se afla în fruntea unui plan de volum descoperit ulterior și elaborat de Ștefania Cristescu în vederea publicării.

Prima parte a lucrării intitulată sugestiv *Materiale* cuprinde materialul ce se referă la descântecele colectate la Cornova. Primul capitol al acestei secțiuni, denumit *Descântători și descântați*, sunt înglobate fișele de răspuns la chestionarul privind manifestările spirituale realizat de Ștefania Cristescu și testat de ea pe teren în satele mai sus enumerat, în special Cornova. În total au fost consultați 127 de informatori, aproape 10 % din populația satului. Referitor la subcapitolele *Descântece de boală, Descântece și vrăji de dragoste și de urât, Alte descântece, vrăji, leacuri* conțin un număr de 79 de texte sau formule magice [2, p. 25]

La această ediție, Sanda Golopenția publică în *Cuvânt înainte* mai multe date din biografia Ștefaniei Cristescu, menționând următoarele: „*Inovatoare în gândirea Ștefaniei Cristescu sunt îndeosebi: a) prezentarea agenților magici; b) analiza circulației formulelor magice și raportarea acesteia la <gradul de specializare magică> a agenților; și c) discuția privitoare la întrepătrunderile între religioși și magici în Cornova anilor 1930*” [5, p. 33]. A doua parte a lucrării, *Studii*, cuprinde patru articole privind descântatul în Cornova la care s-au mai adăugat în această ediție *Chestionarul pentru studiul credințelor, practicilor și agenților magici în satul românesc* și *Plan pentru cercetarea credințelor domestice ale țărănimii românești*, ce reprezintă sinteze ale unor cercetări complexe dedicate magiei.

Originalitatea lucrării constă și în existența articolului *Agentul magic în satul Cornova (Basarabia)*, ce a fost publicată pentru întâia oară în volumul de la 1984, punând în evidență informațiile referitoare la descântători ce erau dispuse în tabele sau scheme numerotate de la A la O și clasificate după: grupe de vârstă; clasă socială; știință de carte; de la cine au învățat; satul de origine; numărul celor care știu anumite tipuri de descântec; numărul de descântece știute de fiecare descântător. Tot în acest articol, autoarea pune în valoare rolul agentului magic, celui „*care îndeplinește sau interpretează o practică magică*” [5, p. 209]

Autoarea ajunge la concluzia că „*practica magică cea mai răspândită în toate satele românești - și în satul Cornova îndeosebi - este cea a descântatului (magie medicală, de neconfundat cu simpla tehnică de pregătire a lexicului*” [5, p. 209], iar pentru realizarea acestor acte magice trebuiau îndeplinite mereu anumite condiții, pentru că nu ar fi avut efect, cum de

altfel și actantul magic trebuia să fie o persoană specializată, delimitată de grupul social din care făcea parte, deci „descântătorul va fi(..) în satul nostru, agentul magic esențial” [5, p. 209].

O continuare a articolului de mai sus este articolul „*Frecvența formulei magice în satul Cornova*”, despre care Ana Graur ne informează că este republicat după *Arhiva pentru știința și reforma socială*, fiind menit a determina „<aria de extensiune a fiecărei formule în grupul agenților magici din satul Cornova” [2, p. 34]. După tabelele întocmite și prezentate în articolul anterior în Cornova au fost înregistrate 31 de „descânțe-tip”, iar după frecvența acestora a fost realizată o clasificare în felul următor:

1. descânțe de deochi (pe care îl știu 28 de persoane din 87)
2. speriatul, strânsul și ursitul – „cele trei boli de care satul se teme foarte mult”;
3. descântecul de dragoste;
4. de bube și gălci;
5. de mușcătură de șarpe și de junghi.

Autoarea trasează unele observații notabile privind „crearea variantelor unei formule magice”, menționând, de asemenea, că „problema schițării ariilor tematice” ar trebui extinsă dincolo de limitele unui sat.

Următorul articol intitulat *Practica magică a descântatului de strâns în satul Cornova* cuprindere observațiile înregistrate de Ștefania Cristescu privind cele două feluri de descântat pentru această boală: cu ajutorul descântecului propriu-zis de strâns și facerea căricelei, pe care autoarea le caracterizează ca fiind „aspecte caracteristice celor dintâi se adaugă căricelei” [2, p. 258].

Lucrarea se încheie cu articolul *Componente magice în viața spirituală a țăranimii românești din diferite regiuni ale țării*, unde este supusă analizei „medicația magică” ca una dintre cele mai viabile componente ale vieții spirituale ale țăranilor. Autoarea consideră că dintre toate categoriile de manifestări componente ale vieții spirituale țăărănești, cele mai bine păstrate sunt cele magico-religioase, etice și chiar artistice. „Acestea reprezintă stratul primar, originar al spiritualității țăărănești, cele din care se pătrează mai bine pecetea sufletească a neamului nostru. Un loc de seamă în țesătura acestui strat primar al spiritualității noastre țăărănești revine magicului” [2, p. 262]. Magicul este ilustrat în satul Cornova prin existența unui număr mare de credințe și practici superstițioase care sunt bine înrădăcinate în viața spirituală a oamenilor. Avem de a face cu credințe și rituri ce poate reprezenta „un zid de apărare în fața curentelor științifico-

inovatorii care vin de la oraș, tinzând să destrame viața spirituală original-țărănească” [2, p. 262].

În colecția Ștefaniei Cristescu, există un subcapitol intitulat *Descânțece și vrăji de dragoste și de urât*, în care autoarea ilustrează un repertoriu de 20 de texte adunate din localitatea Cornova în timpul campaniei de cercetare din 1931. Aceste texte sunt clasificate după funcția lor de bază reprezentând un bogat material al spiritualității satului basarabean înainte de cel de-al doilea Război Mondial. În primele cercetări la care participă tânăra ucenică, aceasta este preocupată de studierea descântecelelor din punct de vedere lingvistic –la nivel mai degrabă textual al fenomenelor magice, în schimb cercetările de la Runcu (1930) și în mod special cele de la Cornova (1931) capătă o nouă orientare spre perfectarea metodologiei de cercetare a rolului pe care aceste fenomene îl dețin în viața socială. S-a vorbit în repetate rânduri despre valorile artistice ale descântecului, evidențiind faima de poezie magică pe care și-a dobândit-o acesta. La orice pas încântă natura imaginii și topica frazei din descânțecele culese de Ștefania Cristescu, relevând o frumusețe deosebită, o expresie a unor acte ceremoniale.

S-a observat în cele 20 de texte supuse unei atente și minuțioase analize etnostilistice că unele dintre textele culese realizează o descriere a însuși actului ceremonial în care respectivele formule se rostesc. După lectura atentă a textelor, se impune o analiză atentă a unora dintre ele, propunând astfel o schemă de analiză ce are rolul de a cerceta relația dintre gestul ritual și mesajul poetic. Pe lângă obișnuitele descânțece cu pari, cu colac, se întâlnește o serie de descânțece și desfaceri de urât specifice locului și nemaîntâlnite până acum, relevând autenticitatea spirituală din zona Basarabiei.

Repere în analiza descântecului (schemă):

1. Titlul descântecului
2. Date despre informator: numelele și prenumele informatorului, vârstă, ocupație (dacă este cazul), când a învățat și de la cine a învățat.
3. Data (când s-a cules descântecul)
4. Tipul de descântec
5. Scopul descântecului
6. Condițiile de realizare a ritualului de descântat (timp, spațiu, ingrediente)
7. Structura textului magic (acte de vorbire, formulă orală, narațiune)
8. Nivel lexico-semantic.

Subcapitolul dedicat vrăjilor de dragoste din colecția Ștefaniei Cristescu debutează cu următorul descântec:

1. De Horă

„Tu, ghișină înflorită,/ De la munte coborâtă,/ Cu cap de cuc învălîtă,/ Cân' grăiești/ Tăftăt croiești;/ Cân' ai răs/ Punț ai frânt/ Și niere ai întins”.

Inf.: Andrei Badiu

Culeg. E.T.

16-7-1931

FIȘĂ DE ANALIZĂ NR. 1

Titlul descântecului: *De hoară*

Numele și prenumele informatorului: Badiu Andrei

Vârstă: 73 de ani

Date despre informator: știe carte, vorbește limba rusă, locuiește în Mazil, Casa 182 B

Data culegerii: 16 -7-1931

Numele culegătorului: E.T.

Tipul de descântec: Descântec de dragoste și frumusețe (de horă, de joc); descântec pentru frumusețe

Scopul descântecului: urmărește crearea cuplului prin dorința celui care descântă de a-și asigura frumusețea și cinstirea celor din jur.

Condițiile de îndeplinire a ritualului magic: Descântarea se făcea înainte de a merge la hora satului, iar înainte de a-l spune, flăcăul trebuie să fie curat și spălat cu busuioc: *„Aista se descântă cân mergi la horă. Te speli, te duci curat, cu busuioc”.*

Descântarea se realizează cu ingrediente magice de tipul busuiocului, acesta fiind o plantă sacră, care aduce norocul în dragoste, era des utilizat în descântecele din Cornova.

Nu avem detalii relevante despre locul și timpul actului magic, nefiind specificat nici sexul agentului magic, astfel se deduce că acest text este rostit fie de un tânăr, fie de o fată dornică de măritat.

Structura textului magic: descântecul reprezintă o formulă orală pe care tânărul sau tânăra îl spun înainte de a merge la horă cu scopul de a asigura succesul. Incipitul relevă invocare nemaîntâlnită până acum: *„Tu, ghișină înflorită, /De la munte coborâtă”.* Astfel, se deduce că în credința veche a locuitorilor din Cornova, floarea de vișin prezintă o forță aparte, cu atât mai

mult, cu cât este coborâtă de la munte, iar dorința tânărului să placă celorlalți este ilustrată prin acest gest ritual simbolic ce este transpus și descifrat în text. Se poate observa că textul cuprinde o asociere de imagini inedite care evidențiază puterea elementului sacru în acest descântec, iar asigurarea succesului este dedus din ultimele trei versuri: „*Cân' ai răs/ Punț ai frânt/ Și miere ai întins*”.

Nivel fonetic: apocopa: *cân'*(când), v>gh: ghișină;

Nivel morfologic:

- Substantivul cu terminația la plural „punț”;
- Verbe la indicativ prezent „grăiești” sau perfectul compus „ai răs”, „ai frânt” puse într-o oarecare opoziție, puterea descântecului va face ca acțiunile lui să își atingă scopul – să atragă fetele/ băieții.

Nivel lexico-semantic: Formula orală debutează cu o adresare către o floare de vișn, care capătă în credința din Cornova valențe simbolice, floarea fiind aducătoare de noroc. Se poate spune că textul magic stabilește o relație de comunicare cu spiritele invocate simbolizate de această floare, spirite care îi aduc frumusețe tânărului/ tinerei ca să fie apreciat de cei din jur. Începutul farmecului pune în discuție principiile activate, deoarece prin contactul tânărului cu această plantă se transferă asupra acestuia forța magică pe care o are busuiocul.

Obiectul magic ilustrat în formulă este floarea de vișin care în demersul magic capătă puteri miraculoase, fiindu-i evocată măreția, dar și forța privind rolul de protector. Un asemenea efect este produs prin folosirea epitetului „*ghișină înflorită*”, care potențează forța magică a actului magic prin analogia cu busuiocul, fiind considerată „*o plantă indispensabilă atragerii iubirii celor din jur*” [6, p. 300].ce are rolul de a restabili echilibrul, de a potența disponibilitățile amoroase. De asemenea „*a grăi*” este folosit cu sensul de a convorbi, iar „*ai frânt*” cu cel de a *cuceri*. Expresia „miere ai întins” poate fi explicată ca „a-i face o plăcere nespūsă cu vorbele cui i se adresează, mai precis „a unge pe cineva la inimă cu miere” [1, p. 772]. De asemenea cuvântul „taftăt” este de origine rusă fiind folosit nu cu sensul de stofă, ci după dicționarul lui Șăineanu e folosit în calitate de adverb și înseamnă „cu desăvârșire, pe deplin”[8, p. 848], deci nu ar avea sensul de a face o haină din taftă, ci se referă la a realiza pe deplin jocul atragerii iubirii.

2. De dragoste cu sămânță de cânepă

„Tot ia (Anica lu Sârghie) ne-nvață: că, când arde focu-n cuptior, apoi să îmbli di trii ori pinprejuru casâi și zvârli sămânță di cânipă-n foc și dzâși: vezi textul 64a. De trei ori zvârli sămânță și îmbli pinprejuru casâi. Și nu te gândi că asta nu-i drept. Noi fașem la un băiet, iera iel cam prost. Ș-adușe cofeturi. Ș-apăi noi îi fașem (vezi textul 64b). Și aiasta-i drept.” (Vraja aceasta se face oricând.)

64. a. De dragoste

Cum nu stă sămânța-n foc

Așe să nu poată-n loc.

64. b. De dragoste

Cum arde sămânța-n foc,

Să-ț ardă inima după mine.

FIȘA DE ANALIZĂ NR. 2

Titlul descântecului: „De dragoste cu sămânță de cânepă ”

Numele și prenumele informatorului: Agafia Anton Purcel

Vârsta: 38 ani

Date despre informator: analfabetă, nu descântă în sat, a învățat să descânte de la Anica lu Sârghe

Data culegerii: nu este specificată

Numele culegătorului: Ștefania Cristescu

Tipul de descântec: Descântec de dragoste, de aducere a ursitului;

Scopul descântecului: menirea acestei vrăji spuse de o descântătoare are rolul de a ațâța focul dragostei în inima fetei vizate de către cel care este supus descântării.

Condițiile de îndeplinire a ritualului magic: Ritualul are loc în preajma vetrei și se poate realiza oricând. Observăm că nu este nevoie de un timp sacru în care să se săvârșască descântatul, în schimb se pune accent pe înfăptuirea corectă a gesturilor rituale; după ce a aruncat în focul din cuptor sămânță de cânepă și s-a rotit de trei ori în jurul casei, actantul magic rostește descântecul. Trebuie reținut că sămânța de cânepă se aruncă de trei ori în foc și tot de trei ori se plimbă în jurul casei în timp ce rostește descântecul de mai sus.

Drept ingredient magic este folosită cânepa, iar aruncarea semințelor în foc își are originea în timpurile străvechi, „având o serie de valențe rituale sau funcții magice” [3, p.64].

În lucrarea Antoanetei Olteanu se vorbește despre această practică ce „presupune forțarea ursitorului care este astfel obligat să răspundă solicitării tinerei, împins din spate de puterea demonică a plantei magice” [6, p. 306].

Structura textului magic: Vraja e folosită pentru ațâțarea focului din inima persoanei vizate este alcătuită din două secvențe: o secvență narativă, ce redă cu efervescență modul în care se realizează vraja, precizând și destinatarul acestei vrăji, un băiat care nu are noroc în dragoste, deoarece este mai sărac cu duhul și pentru faptul că îl descântă o răsplătește cu daruri.

Semnificativă este repetiția cifrei simbolice trei ce sporește intensitatea actului magic, dar și repetiția structurii: „Și aista-i drept” ce denotă tăria credinței că ceea ce realizează este un act suprem ce încearcă să stabilească o ordine a lucrurilor. Poate această afirmație reprezintă și o asumare a rolului de intermediar a ceremonialului.

Nivel fonetic:

- prezența unor fenomene poetice de genul atracțiunii „cuptoriu” [kuptor];
- vocale: di (de);
- vocala „u” în poziție finală: „pinprejuru”;
- u > î : „sî îmbli”
- i > e : „cânipă”;
- i final > î: șî (și)
- i > ă : zici > dzăci;
- consoane: z > dz: dzăci
- ci > ș’: fașem(facem), fași(face)
- procopă: aista

Nivel lexico-semantic: În prezentarea actului ritualic, când descântătoarea este recompensată apare ca termen mai puțin cunoscut cel de „cofeturi”, care conform dicționarului lui Scriban provine din italiană „confetto” și înseamnă „bomboane” [7, p. 313]

Primul descântec (64.a) prezintă o formulă alcătuită dintr-o comparație, iar legătura dintre termenii comparației se realizează cu ajutorul termenului „cum” care capătă valoare de conjuncție oferind dinamică textului. În descântecele redată comparațiile cu aspect de metonimie sunt de esență narativă: așa cum arde sămânța de cânepă în foc, tot la fel să fie cuprinsă de flacăra iubirii

inima tânărului. Se observă că această comparație este formată din două părți pe care le distingem după „cum” și a doua „așa”.

Comparația este construită pe asemănările ce există între doi termeni, stabilind similitudini de ordin magic construite pe baza unui principiu fundamental al magiei și anume analogia ilustrând cele două legi fundamentale ale magiei: „*similarul produce similarul și lucrurile care au fost odată în contact unele cu altele continuă să acționeze unele asupra celorlalte la distanță și după ce contactul fizic a încetat* [4, p. 30]

Concluzii

Importanța colecției Ștefaniei Cristescu la îmbogățirea cercetărilor monografice din sfera etnolisticicii este ilustrată prin analiza riturilor premaritale din cadrul discursului popular. Prin urmare, s-a încercat prin intermediul acestei analize să se evidențieze modul în care magia premaritală este reflectată în discursul popular.

BIBLIOGRAFIE

1. CANDREA, I. Aurel, *Dicționarul Enciclopedic ilustrat „Cartea Românească”*. Partea I. *Dicționarul Limbii Române din trecut și până astăzi*, București: Cartea Românească.
1. CRISTESCU, Ștefania, *Descântatul în Cornova-Basarabia*, București: Paideia, 2003.
2. EVSEEV, I., *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*, Timișoara: Amarcord
3. FRAZER, J. G. *Creanga de aur*, București, vol. I, București: Minerva, 1980.
4. GRAUR, Ana, *Descântecul la români: Istorie și actualitate*, Chișinău, 2004.
5. OLTEANU, Antoaneta, *Școala de solomonie. Divinație și vrăjitorie în context comparat*, București: Paideia, 1999.
6. SCRIBAN, A., *Dicționarul Limbii Române*, ediția I, Iași: Editura Institutul de Arte Grafice „Presa Bună”, 1939.
7. ȘĂINEANU, L., *Influența Orientală asupra limbei și culturii române*, vol. I, București, 1900.

**LITERATURA ȘI ARTELE ÎN ROMANUL „ACTORUL ANONIM”,
DE AURELIAN SILVESTRU. ASPECTE DIDACTICE**

**LITERATURE AND THE ARTS IN THE NOVEL „ACTORUL ANONIM”
BY AURELIAN SILVESTRU. DIDACTIC ASPECTS**

DANU-STRAISTARI Elena, studentă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-1957-0172

ellenadanu@gmail.com

STRĂJESCU Natalia, conf. univ., dr.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0001-9832-2531

strajescu.natalia@gmail.com CZU:

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p281-288

Abstract. This article talks about the aspects related to the arts in the novel „Actorul anonim” by Aurelian Silvestru emphasizes the relation the relation of Romanian literature and the arts, ensuring the multidisciplinary approach to the subject of the novel.

Keywords: literature, art, multidisciplinary, culture, communication.

Literatura este o artă cu adresare multiplă, „un neprețuit manual de viață” [4, p. 13]. Cel care poate manevra cu ea, are un talent indubital. Doar utilizând cu iscusință cuvântul, infiltrând elemente de artă, poți parcurge abil câteva căi simultan, ajungând la publicul cititor de orice vârstă. Plasând literatura, pictura, teatrul și muzica pe aceeași treaptă, reliefăm multitudinea culorilor, măiestria teatrală și misterul notelor muzicale într-un singur text artistic.

Scriitorul, prin puterea cuvintelor, cultivă sensibilitatea față de tot ce ne înconjoară, oferind cititorilor posibilitatea să vadă, să audă și să creeze. Un fragment din operă poate fi atât temelia unei lucrări muzicale, cât și plastice, care, cu siguranță, poate fi regizată.

Deseori, inspirat din literatură, artistul plastic transmite impresiile sale prin culori, forme și schițe, prezentând viziunea proprie sau completând cele redată de scriitor. Muzicianul realizează cel puțin o uvertură, însă actorul exteriorizează trăirile publicului după lecturare.

Parafrazând cele spuse în 1867 de Titu Maiorescu, în *Critice*, privind poezia în general, literatura ca toate artele este chemată să exprime frumosul, spre deosebire de știință, care se ocupă de adevăr. „Cea dintâi și cea mai mare diferență între adevăr și frumos este că adevărul cuprinde numai idei, pe când frumosul cuprinde idei manifestate în materie sensibilă. Este dar o condițiune elementară a fiecărei lucrări artistice de a avea un material în care sau prin care să-și realizeze obiectul” [3, p. 33].

În romanul *Actorul anonim*, scriitorul Aurelian Silvestru apare drept profesorul de literatură română, inițiat în mai multe domenii, care se dedică pentru a semăna cunoștințe, pentru a degaja lumină și căldura sufletului său. Explică, cu subtilitate, noțiuni de psihologie, filozofie, istorie și, totodată, cucerește prin a educa artistic. Întâlnite pe parcursul întregii lucrări, aceste noțiuni necesită interpretare, clarificare. De aceea, în demersul de descifrare a textului literar, se apelează la diverse discipline auxiliare. Se impune relația *literatură-arte*, dar nu pot fi excluse aspectele psihologice, cele de filozofie și istorie, medicină și religie etc. Prin urmare, la nivelul acestor interdependențe se manifestă *pluridisciplinaritatea* în studierea personalității. Ca orientare inovativă în educația literar-artistică, aceasta prevede „descoperirea adevărului (din lumea fizică reală și din sfera umanului) în baza dezvăluirii unei teme generale prin contribuția mai multor discipline școlare, printr-un act de reflecție sintetică sau în baza unor principii, metodologii comune” [2, p. 22], elementele comune ale pluridisciplinarității regăsindu-se la intersecția disciplinelor școlare.

Scriind fără încetare, optând pentru realizarea obiectivelor educației artistice și artei teatrale în roman, Aurelian Silvestru a cultivat cele mai frumoase simțuri. Prin intermediul personajului principal, Tudor Cerescu, a scris despre Nemo împăratul, zugrăvind-l în culori medievale. Într-o zi a așternut o filă pentru romanul cu același nume, în altă zi a adăugat o culoare nouă, oferind viață celor scrise cu ilustrare artistică, demonstrând simbioza existentă între literatură și arte, în centru fiind situat omul.

Monologul – apel la pluridisciplinaritate și încurajarea inteligențelor multiple

Lecția devine mai atractivă când, pe lângă acele ateliere de lucru obișnuite, care includ analiza literară a textului artistic, caracterizarea personajelor romanului etc., sunt incluse activități ce țin de diverse genuri de artă.

Pornind de la faptul că în roman găsim și o altă formă a monologului, ce apare îndeosebi în romanul modern – monologul interior, se propune exersarea acestui procedeu literar, care constă în vorbirea cu sine însuși a unui personaj, modalitate folosită în tragedia clasică franceză din secolul al XVII-lea, precum și în drama romantică, dar fiind detectată și în proză, teatru sau în film.

Crearea și prezentarea publică a unui monolog, exersând modul de expunere, discursul continuu fără așteptarea unui răspuns, va permite reliefația capacităților artistice ale discipolilor, precum și cultivarea continuă a inteligenței lingvistice.

Luând în considerare faptul că, prin monolog personajul dezvăluie intențiile, sentimentele sale, elevul va înțelege acțiunea desfășurată în roman și va completa caracterizarea personajului, realizând o lucrare scrisă – *caracterizarea personajului*, schițând în diverse culori portretul artistului.

Elevii îl vor prezenta pe protagonistul romanului – omul de artă – Tudor Cerescu, referindu-se la viața și activitatea artistică a acestuia. Tudor Cerescu a scris, a pictat, a regizat spectacole, a jucat pe scenă alături de alte personaje, îmbrățișând arta scrierii, cea a picturii și a teatrului, arte care sunt amalgamate pe parcursul întregului roman. Montarea eșuată a spectacolului *Secretul lui Nero* – o tragedie despre tirania împăraților romani, renunțarea (ne)dorită la activitatea din sfera teatrală, l-a determinat să scrie și să picteze. Pentru a facilita exercițiul de creare a unui monolog, se va opta din start pentru oferirea unui răspuns la întrebarea: „Cine este omul de artă?” Evident, răspunsul poate fi identificat în gândurile expuse de către mai multe personaje din roman, apelând și la creativitate.

Unele idei utile pentru crearea unui monolog pot fi următoarele:

– Primele pagini ale romanului ne oferă meditațiile lui Florin Montana, care s-a referit la artă și creație, egalând-o cu o „mare în căutare de fluvii”, consemnând că „talentul, indispensabil, pentru orice artă, rar de tot este rezultatul unei instruirii venite din afară, iar geniul aproape totdeauna e produsul unei munci pornite din interior” [5, p. 18].

– „În artă, dacă nu ai talent, ești un nimic lipsit de importanță” [5, p. 231], credea Adi Corn.

– „Eram eu pregătit să mă consacru artei? Aveam suficientă înzestrare pentru asta?” [5, p. 18], se întreba Tudor Cerescu, considerând necesară pregătirea și talentul pentru a practica orice artă.

– „Arta e o noutate continuă... Am impresia că nu eu, ci un alt pictor a așternut, cu secole în urmă, chipul îngerului pe care îl pictez” [5, p. 151], spunea Florin Montana în timp ce picta.

– „Nu este o persoană emotivă obligată să emoționeze și alți oameni?” [5, p. 214], se întreba Suzana, referindu-se la viața artistului de pe scenă.

– „Experiența din domeniu îmi șoptește că un actor adesea este un nebun sentimental” [5, p. 214], spune Cerescu, referindu-se la activitatea artistică. Aceeași implicare a oamenilor de artă este văzută în mesajul adresat Snejanei: „Ai grijă la rolurile cu caracter dramatic. Când le joci cu inima, ele ți-o acaparează și nu mai știi unde ești tu și unde este personajul” [5, p. 61].

– „Teatrul îmi acaparase viața. Eram amenințat în el. Îl situasem în centrul existenței mele. De asta, când l-am pierdut, a fost ca și cum m-aș fi pierdut pe mine. Durerea era atât de mare, încât o simțeam în piept, în inimă, în suflet. Ca s-o uit, m-am refugiat în scris, dar nicio ocupație nu era în stare să mă lecuiască” [5, p. 216]. Prin aceste fraze, activitatea artistică este echivalată cu viața.

– „Am dorit să fiu actor, să pot juca tot ce trăiește omul, de la umilință până la noblețe” [5, p. 218]. Astfel este motivată dorința de a deveni artist.

– Fără inspirație este imposibilă crearea unei opere. „Inspirat de mine, a prins să picteze ceva ieșit din comun, mi-a dat putere să cred că și viața mea e plină de sens” [5, p. 163], își amintea Suzana. Aceeași idee este continuată în următorul fragment: „Nenumărate pensule și tuburi cu vopsele abia așteaptă să fie folosite. Le ating cu vârful degetelor și simt cum mă cuprinde un sentiment alcătuit din stări tulburătoare, aidoma unor sunete zburdalnice pe care o mână de maestru le stoarce din claviatura unui pian descoperit întâmplător într-o veche sală de concerte. E clipa inspirației... Cu gândul la romanul meu, scot o pânză înrămată pe care aștern în dimensiuni naturale, chipul împăratului. O fac cu îndărătnicie nefirească, de parcă nu eu, ci un adevărat artist plastic ar mânui culorile, trezind la viață dexterități pe care le consideram pierdute” [5, p. 42].

– Există vreun om de artă, care nu vrea sau nu are nevoie de apreciere? „Cea mai chinuitoare pentru un artist este setea de apreciere. Ea face din noi și zei, și fiare. Din ea se naște

conștiința propriei importanțe” [5, p. 234], spuse Adi Corn, care visa la aprecierea tatălui și ar fi fost încântat să audă: „Sunt sigur că ai pictat o rugăciune” [5, p. 166].

– La întrebarea Suzanei – „Să fii actriță înseamnă să fii nefericită? – Cerescu i-a răspuns: „Dimpotrivă: ai șansa să trăiești și fericirea personajelor cu care vii în scenă. Acceptă rolul ca pe un destin” [5, p. 176].

– Cât despre literatură, arta literară, este elocventă secvența: „în literatură, rezistă doar cei care nu se rușinează să devină vite de înjugat la plug” [5, p. 41].

– Tudor Cerescu schițează traseul de realizare a unei lucrări scrise: „Îmi imaginam că a scrie un roman înseamnă, pur și simplu, a născoci o poveste oarecare. Acum eram sigur că nu scriitorii născocesc povești. Viața o face. Prozatorul doar prinde din zbor subiectul și îl așterne pe hârtie” [5, p. 27].

– O artă completează alta. „Trudeam în fața șevaletului până când cuvintele mă copleșeau din nou” [5, p. 42].

– Pentru a crea, e nevoie de voință. Aceasta o cere orice gen de artă. „Nu există roman pe care o inteligență obișnuită să nu-l poată concepe, nici frază, oricât de frumoasă, pe care să n-o poată alcătui chiar și un începător. Însă trebuie să ai voință” [5, p. 41].

Toate referințele personajelor, extrase din roman, ne permit să prezentăm și să interpretăm un monolog, să conturăm portretul omului de artă, indiferent de domeniul artistic, iar în acest fel vom stimula gândirea creatoare a elevilor:

„Sunt Tudor Cerescu, omul de artă, același creator de diferit conținut, care este ca o mare în căutare de fluvii. Sunt sigur că talentul, indispensabil pentru orice artă, rar de tot este rezultatul unei instruiți venite din afară, iar geniul aproape totdeauna e produsul unei munci pornite din interior.

Inițial, înainte de a practica orice domeniu artistic, e cert să te întrebi dacă ești pregătit pentru a te consacra artei și dacă ai suficientă înzestrare. Acestea doar sunt necesare pentru a practica orice artă.

Arta e o noutate continuă. Și pentru evaluarea celor realizate necesită obiectivitate. Pentru a obține o adevărată capodoperă, pentru a fi așternut pe pânză acel înger, se solicită activitate intensă, continuă perfecțiune.

Deseori, mă conformez opiniei că artistul e o persoană emotivă, obligată să emoționeze și alți oameni, pentru a nu înrădăcina definitiv falsul. Doar cei cu experiență în domeniu șoptesc că un actor adesea este un nebun sentimental.

Teatrul îți acaparează viața, te simți amenințat în el și îl situezi în centrul existenței. Din considerentul dat, odată fiind pierdut, e ca și cum te-ai fi pierdut pe tine cu durere atât de mare, pe care o simți în piept, în inimă, în suflet.

Da, ca să uit de toate, mă pot refugia în scris. E cert că, deseori, un artist e talentat în mai multe genuri de artă, care solicită sensibilitate. Dar nici un gen de artă, nicio ocupație nu era în stare să mă lecuiască definitiv.

Dorința de a deveni actor e pentru a juca tot ce trăiește omul, de la umilință până la noblețe. Dar sunt conștient că rolurile sunt jucate cu inima și ele te pot acapara și nu mai știi unde ești tu și unde este personajul.

În calitate de pictor, atingând cu vârful degetelor acele nenumărate pensule și tuburi cu vopsele care abia așteaptă să fie folosite, simt cum mă cuprinde un sentiment alcătuit din stări tulburătoare, aidoma unor sunete zburdalnice pe care o mână de maestru le stoarce din claviatura unui pian descoperit întâmplător într-o veche sală de concerte. E clipa inspirației... Cu gândul la romanul meu, pot scoate o pânză înrămată pe care aștern în dimensiuni naturale, chipul descris în rânduri ca un adevărat artist plastic mânuind culorile, trezind la viață dexterități pe care le consideram pierdute.

Recunosc, că cea mai chinuitoare pentru un artist este setea de apreciere, care face din noi și zei, și fiare. Din ea se naște conștiința propriei importanțe. În artă, dacă nu ai talent, ești un nimic lipsit de importanță.

Inspirat, pot să pictez ceva ieșit din comun. Descopăr inspirația pe drum, muncind din greu. Și viața atunci e plină de sens, când în rezultat vezi că ai pictat o rugăciune. Fiind actor nu înseamnă să fii nefericit, ci dimpotrivă: ai șansa să trăiești fericirea personajelor cu care vii în scenă și e cert că trebuie să accepți rolul ca pe un destin.

A scrie un roman nu înseamnă, pur și simplu, a născoci o poveste oarecare. Sunt sigur că nu scriitorii născocesc povești. Viața o face. Prozatorul doar prinde din zbor subiectul și îl așterne pe hârtie. Ceea ce este scris, poate fi pictat și ascultat, poate avea muzicalitate. Trudesc în fața șevaletului până când cuvintele mă copleșesc din nou și iar aștern cuvinte pline de simboluri.

Nu există roman pe care o inteligență obișnuită să nu-l poată concepe, nici frază, oricât de frumoasă, pe care să n-o poată alcătui chiar și un începător. Însă trebuie să ai voință. În literatură rezistă doar cei care nu se rușinează să devină vite de înjugat la plug. Și nu doar în literatură... Aceasta e cruda realitate. Cred că este important mereu să visezi, în taină, că vei deveni un Michelangelo sau un Tolstoi al zilelor noastre. Și anume pe aripile acestui vis, zi de zi poți deveni un om de artă tot mai puternic”.

Antrenați într-un atelier de lucru, exersând rolul acestui personaj literar, cei implicați demonstrează abilitățile de comunicare orală și artistism, tratând personalitatea umană din perspectiva diferitelor discipline școlare: literatura română, educația plastică și arta teatrală.

Se va urmări respectarea următoarelor cerințe: gradul înalt de subiectivitate, exprimarea persuasivă, retorică, seductivă și incitativă. Deosebit de important în realizarea monologului, pe lângă corectitudine și coerență, se va păstra legea identității cuvintelor. Elevii au avut posibilitatea de a-și manifesta aptitudinile individuale în realizarea sarcinilor.

În rezultat, putem opta și pentru montarea unui spectacol în baza unui fragment din opera studiată. Organizarea unei galerii de artă cu prezentarea diverselor secvențe din roman, în culori optimiste, este o opțiune preferată de elevi. Urmare a lecturii, vor fi exteriorizate trăirile proprii prin crearea unor lucrări muzicale.

Concluzii

„Cuvintele au culoare, cuvintele pictează. Culorile vorbesc, construiesc un univers sensibil, o gamă de senzații vizuale egală cu un alfabet care creează un limbaj” [1]. Altfel nici nu ne-am transfera imaginar în lumea scriitorului, nu vom fi martorii evenimentelor desfășurate în alte epoci, nu vom simți trăirile personajelor etc.

În pictură artistul plastic prezintă mesajul scriitorului, optând pentru culorile ce infiltrează involuntar propriul eu, viziunea care poate „ameliora” uneori cele prezentate în textul artistic. Literatura și artele pășesc alături, se pot completa pentru a traduce în realitate obiectivul de culturalizare a maselor și, în speță, educarea tinerei generații în instituțiile de învățământ. Prin intermediul textelor artistice, în care se împletesc diferite genuri de artă, sunt cultivate competențele specifice ce țin de cultivarea coerenței discursive, lecturii și receptării textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, producerea textelor scrise pretinzând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare.

BIBLIOGRAFIE

1. CRĂCIUN, D. *Relația dintre artă și literatură*. În: „EDICT – Revista educației”. ISSN 1582 – 909X. 2018.
2. GHICOV, A. CALLO, T. MARDARI, A. *Competența transdisciplinară în procesul educațional. Aspecte metodologice și manageriale*. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor exacte*, 27-28 februarie 2021, Chișinău: Tipografia UST 2021, Vol. 5, p. 24-34. ISBN 978-9975-76-324-0.
3. MAIORESCU, T. *Critice*. pref. GEORGESCU P. București: Editura pentru literatură, 1967.
4. NEBUNU, M. *Literatura și celelalte arte*. vol. I, Cluj-Napoca: Dacia Educațional, 2009.
5. SILVESTRU, A. *Actorul anonim*. Chișinău: Tocono, 2021. 260 p. ISBN 978-9975-3207-5-7.

MANIFESTAREA SIMBOLISMULUI ÎN ROMÂNIA

THE MANIFESTATION OF THE SYMBOLISM IN ROMANIA

MUȘAT Liliana,

Liceul Teoretic „Nicolae Cartoian”, Giurgiu

ORCID: 0009-0009-5711-3042

Liliana.macriu@gmail.com

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p288-296

Abstract. The Symbolist literary movement emerged in Romania in the late 19th and early 20th centuries, heavily influenced by French Symbolism and the works of poets like Baudelaire and Rimbaud. Romanian Symbolism was characterized by a focus on subjective experience, mysticism, and the use of symbols and metaphors to convey deeper meanings. Prominent Romanian Symbolist poets and writers included George Bacovia, Ion Minulescu, and Alexandru Macedonski.

Keywords: symbolism, metaphor, mysticism, subjectivity, imagery, ambiguity, allegory, mood, transcendence, aestheticism, alienation, esoteric, duality, surrealism, synesthesia.

Context istoric și influențe

Începutul secolului al XX-lea a fost o perioadă de schimbare în România. Țara trecea printr-o tranziție socială și politică semnificativă, iar literatura nu a rămas străină de aceste transformări. Simbolismul a intrat în peisajul literar românesc ca o reacție la excesele estetice ale realismului târziu și la lirismul exuberant al romantismului. Acest curent a încercat să exploreze profunzimile sufletului și să ofere o abordare mai abstractă și subiectivă a realității.

Simbolismul în România nu s-a manifestat în același timp cu simbolismul din restul Europei. În timp ce simbolismul a apărut în Franța la sfârșitul secolului al XIX-lea și s-a răspândit ulterior în alte părți ale Europei, în România acest curent literar a început să fie semnificativ influent începând cu primele decenii ale secolului XX.

În Franța, simbolismul a avut rădăcini în deceniile finale ale secolului al XIX-lea, cu scriitori precum Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud și Stéphane Mallarmé promovând idei și tehnici care au definit acest curent. În alte țări europene, precum Belgia, Rusia și Italia, simbolismul a avut, de asemenea, o dezvoltare semnificativă în aceeași perioadă.

În România, simbolismul a început să se contureze și să se dezvolte într-o manieră distinctă abia spre sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Scriitori români precum Alexandru Macedonski, George Bacovia, Ion Minulescu și alții au adus elemente de simbolism în creațiile lor în primele decenii ale secolului XX. Acești autori au început să exploreze simbolurile, imaginația și subiectivismul în poezie, într-un mod care a reflectat influențele simbolismului european, dar și contextul cultural și social specific al României.

Deci, deși simbolismul în România a împărtășit anumite caracteristici cu simbolismul european, nu a apărut în același timp, ci a dezvoltat propriul său traseu și a avut particularitățile sale în funcție de contextul literar și cultural al țării.

Caracteristici ale simbolismului în literatura română

1. Simboluri și imagini: Ca și în alte țări, simbolurile și imaginile au fost elementele de bază ale simbolismului literar românesc. Poeții simbolști români au căutat să găsească în obiectele și fenomenele din jur simboluri pentru idei și stări interioare profunde. Aceste simboluri au avut deseori o semnificație personală pentru poeți, dar și deschiderea pentru interpretări multiple.

Iată câteva exemple de simboluri și imagini frecvente în literatura simbolistă:

- **Floarea de crin:** Această floare este un simbol recurent în simbolism, adesea asociată cu puritatea, frumusețea sau spiritualitatea. Poate reprezenta, de asemenea, vulnerabilitatea sau fragilitatea.
- **Mareea:** Reflecția ciclică a mării, cu flux și reflux, este adesea folosită pentru a simboliza ciclurile vieții, transformarea sau schimbarea constantă.
- **Lumină și întuneric:** Contrastele între lumină și întuneric pot simboliza dualitățile vieții, cum ar fi binele și răul, cunoașterea și ignoranța, sau conștiința și inconștiința.

- **Păsărea:** De obicei, o pasăre în zbor poate simboliza eliberarea, libertatea sau aspirația către transcendență. O pasăre închisă sau căzută poate sugera constrângere sau căderea din grație.
- **Ochiul:** Este folosit pentru a reprezenta observația, conștientizarea și introspecția. Poate simboliza și misterul sau viziunea interioară.
- **Sufletul și umbra:** Aceste concepte pot fi reprezentate simbolic ca două entități separate care interacționează, ilustrând dualitatea umană și lupta dintre aspectele luminoase și întunecate ale personalității.
- **Visul:** Visul este un element frecvent în literatura simbolistă, reprezentând adesea o realitate interioară sau o lume alternativă cu semnificații profunde.
- **Culoarea albă și neagră:** Albul poate simboliza puritatea, lumina, inocența, în timp ce negrul poate reprezenta întunericul, misterul sau corupția.
- **Țărâna sau nisipul:** Aceste elemente pot simboliza trecerea timpului, efemeritatea vieții sau instabilitatea existenței umane.
- **Oglinzile:** Oglinzile pot sugera introspecția sau reflectarea adevărilor ascunse ale sinelui.

Acestea sunt doar câteva exemple de simboluri și imagini comune în simbolism. Este important să rețineți că simbolurile pot avea interpretări diferite în diferite opere și contexte, și adesea sunt lăsate intenționat ambigue pentru a încuraja reflecția și contemplarea profundă a cititorului sau spectatorului.

2. Introspecție și subiectivism: Simbolismul în România s-a concentrat pe interioritatea personajelor și pe explorarea complexității emoțiilor umane. Poeții simbolști au creat versuri în care stările sufletești erau transpuse în imagini și metafore, lăsându-le să vibreze în sufletul cititorului.

Introspecția și subiectivismul sunt două aspecte esențiale ale mișcării literare și artistice cunoscute sub numele de simbolism. Aceste caracteristici definesc în mare măsură abordarea simbolștilor în ceea ce privește creația și interpretarea operei de artă. Iată cum sunt abordate introspecția și subiectivismul în simbolism:

- **Centrare pe interior:** Simboliștii sunt preocupați în principal de interiorul uman, de lumea interioară a individului. Ei caută să exploreze și să expună gândurile, sentimentele, visele și conștiința profundă a personajelor sau a sineului în operele lor.
- **Reflexie și analiză personală:** Introspecția simbolistă implică o analiză profundă și o reflecție asupra experiențelor și emoțiilor umane. Personajele simboliste tind să fie introvertite și preocupate de stările lor interioare.
- **Explorarea inconștientului:** Simbolismul se concentrează adesea pe lumea inconștientului, adâncindu-se în simbolurile și visele care ies la suprafață prin intermediul creației artistice.
- **Perspectivă personală:** Simboliștii promovează perspectiva personală și subiectivă în creația lor. Ei consideră că fiecare individ are o experiență unică a lumii, și, prin urmare, opiniile, sentimentele și viziunile personale sunt centrale în artă.
- **Individualism și originalitate:** Simboliștii susțin că fiecare artist trebuie să-și exprime propria viziune unică asupra lumii și să dezvolte un limbaj artistic propriu, evitând convențiile și normele preexistente.
- **Apelează la emoții și intuiție:** Operele simboliste sunt concepute pentru a evoca emoții profunde și pentru a comunica prin intermediul intuiției și sentimentelor, permițând cititorilor sau spectatorilor să interpreteze subiectiv simbolurile și imaginile.

Aceste aspecte ale introspecției și subiectivismului în simbolism fac din această mișcare literară și artistică o experiență profundă și personală pentru creatori și pentru cei care interacționează cu operele lor. Simbolismul a pus accent pe subiectivitate și pe căutarea sensului profund în interiorul individual, ceea ce l-a diferențiat de mișcările literare și artistice mai realiste sau mai convenționale ale vremii.

3. Renunțarea la realismul direct: Simbolismul românesc a respins descrierile realiste și directe în favoarea unei estetici mai abstracte. Acest lucru a contribuit la crearea unei atmosfere misterioase și a lăsat loc pentru interpretare.

Simbolismul a fost, în multe privințe, o mișcare de reacție la realismul direct și naturalismul care dominaseră literatura și artele în secolul al XIX-lea. Această mișcare a adus o schimbare semnificativă în modul în care artiștii și scriitorii abordează reprezentarea realității. Iată cum a avut loc renunțarea la realismul direct în simbolism:

- **Focus pe subiectivitate:** Simbolismul a pus accent pe subiectivitatea individuală și pe lumea interioară a fiecărui individ. Scriitorii și artiștii simbolismului au respins ideea de a reda realitatea în mod obiectiv și au căutat să exprime în schimb experiențele și emoțiile personale.
- **Utilizarea simbolurilor:** Simbolismul se bazează pe utilizarea simbolurilor și a imaginilor pentru a transmite mesaje și sensuri profunde. Aceste simboluri nu sunt întotdeauna legate direct de realitatea concretă, ci pot fi interpretate subiectiv și pot avea multiple înțelesuri.
- **Evitarea detaliilor explicite:** Simboliștii au evitat adesea descrierile detaliate și explicite în operele lor. Ei au preferat să lase loc pentru interpretarea subiectivă a cititorilor sau spectatorilor, în loc să ofere o reprezentare directă și literală a lumii.
- **Explorarea lumii inconștiente:** Simbolismul s-a concentrat pe lumea inconștientului, pe vise, peșteri profunde ale psihicului uman. Acest aspect a dus la o abordare mai abstractă și mistică a creației artistice.
- **Evitarea imediatului:** Simbolismul a respins imediatul și a căutat să creeze opere care să provoace reflexie și contemplație. Prin intermediul simbolurilor și a limbajului metaforic, simboliștii au încercat să atingă niveluri mai profunde de înțelegere.

Un exemplu clasic al renunțării la realismul direct în simbolism este poezia lui Stéphane Mallarmé, care folosește adesea imagini abstracte și simboluri pentru a comunica idei și emoții complexe, cum ar fi Arthur Rimbaud și Paul Verlaine, au adoptat o abordare similară, evitând descrierile directe în favoarea expresiei subiective.

4. Sensibilitatea estetică: Simbolismul a acordat o atenție deosebită sunetului și ritmului cuvintelor. Poeții simboliști români au fost preocupați de muzicalitatea versurilor lor, creând astfel opere care erau nu doar semnificații intelectuale, ci și experiențe estetice pline de frumusețe sonoră.

Sensibilitatea estetică a fost un aspect fundamental în mișcarea simbolistă. Simboliștii au acordat o atenție deosebită esteticii și formei în creația lor literară și artistică, considerând că modul în care o lucrare este realizată și prezentată este la fel de important ca și conținutul său. Iată cum s-a manifestat sensibilitatea estetică în simbolism:

- **Limbaaj poetic elaborat:** Simboliștii au folosit un limbaaj poetic bogat, plin de simboluri și imagini complexe. Ei căutau să creeze un limbaaj artistic care să transmită nu doar idei, ci și senzații și emoții intense. Astfel, poeziile și prozele simboliste sunt adesea caracterizate prin metafore, simboluri și imagini neobișnuite.
- **Sensul formei:** Simboliștii considerau că forma artistică are un sens profund și că structura unei opere de artă poate să contribuie la înțelegerea și experiența ei. Ei au acordat o atenție deosebită aspectelor formale, cum ar fi ritmul, sonoritatea, muzicalitatea și armonia.
- **Explorarea esteticului abstract:** Simboliștii au fost deschiși către estetica abstractă și au căutat să exprime idei și emoții prin intermediul formelor și culorilor, în arta vizuală. Această abordare a fost precursora a mișcărilor artistice mai târzii, cum ar fi expresionismul și abstracționismul.
- **Încurajarea experiențelor estetice intense:** Simboliștii au dorit ca lucrările lor să provoace cititorii și spectatorii să aibă experiențe estetice intense. Ei credeau că arta ar trebui să provoace sentimente și gânduri profunde și să deschidă uși către lumi interioare și mistice.
- **Estetica misterului și enigmei:** Multe opere simboliste au avut un caracter misterios și enigmatic, încurajând cititorii sau spectatorii să caute sensuri ascunse și să se angajeze într-un proces de descifrare a simbolurilor și imaginilor.
- **Interconexiunea dintre artă și viață:** Simboliștii considerau că arta este legată în mod profund de viață și că poate oferi o înțelegere mai profundă a existenței umane. Astfel, sensibilitatea lor estetică a fost un mijloc de a explora și de a da sens realității.

În concluzie, sensibilitatea estetică a jucat un rol crucial în mișcarea simbolistă, influențând atât creația literară, cât și cea artistică. Simboliștii au căutat să creeze opere care să nu fie doar mijloace de comunicare a ideilor, ci și experiențe estetice profunde și misterioase pentru publicul lor.

Poeți reprezentativi: În literatura română, nume precum George Bacovia, Ion Minulescu, și Ion Pillat au devenit emblemă pentru simbolismul local. Lucrările lor au explorat teme precum melancolia, alienarea, frumusețea înstrăinată și melancolia urbană.

Contribuție și moștenire

Simbolismul a adus o schimbare semnificativă în peisajul literar românesc, deschizând noi direcții de explorare a expresiei artistice. Abordarea subiectivă, muzicalitatea versurilor și complexitatea simbolurilor au lăsat o amprentă durabilă în dezvoltarea poeziei și prozei românești. De asemenea, simbolismul a pregătit terenul pentru curente literare ulterioare, cum ar fi modernismul și avangarda, care au continuat să aducă inovații și experimente în literatură.

Simbolismul literar în România a fost o mișcare plină de profunzime și sensibilitate estetică. Acest curent a deschis uși către explorarea lumii interioare a individului și a oferit o perspectivă artistică nouă și captivantă asupra realității. Prin poetica sa misterioasă și simbolurile bogate, simbolismul a lăsat o amprentă durabilă în cultura literară românească, inspirând generații de scriitori să vină.

George Bacovia (1881-1957):

Opera reprezentativă: *Plumb* (1916). Acesta este probabil cel mai cunoscut volum de poezii al lui Bacovia. Lucrările din *Plumb* explorează stările de alienare, melancolie și singurătate într-un mod profund simbolic și introspectiv, reușind să creeze o atmosferă unică și să capteze esența sentimentelor disonante și a anxietăților interioare.

În contextul literaturii române, unul dintre cei mai importanți poeți simbolști este George Bacovia (1881-1957). El este adesea considerat drept cel mai reprezentativ poet simbolist al României. Opera sa a avut un impact semnificativ asupra mișcării literare și a lăsat o amprentă profundă în literatura română.

George Bacovia a explorat în poeziile sale teme precum singurătatea, melancolia, efemeritatea vieții și stările de alienare. Lucrările sale au fost caracterizate de simboluri puternice, imagini înțepătoare și o perspectivă pesimistă asupra existenței umane. Poeziile lui Bacovia au oferit o abordare distinctă a simbolismului, adesea conturând o lume tulbură și enigmatică.

Ion Minulescu (1881-1944):

Opera reprezentativă: *Versuri* (1916). Minulescu a fost cunoscut pentru versurile sale pline de imagini sugestive și pentru abordarea sa modernă asupra temelor tradiționale. *Versuri* cuprinde poezii care combină romantismul și simbolismul, precum și influențe ale decadentismului.

Ion Pillat (1891-1945):

Opera reprezentativă: *Versuri* (1916). Această colecție de poezii reprezintă contribuția lui Pillat la mișcarea simbolistă. Lucrările sale prezintă o combinație de elemente simboliste, romantice și moderniste.

Ștefan Petică (1877-1904):

Opera reprezentativă: *Golgota* (1904). Acest volum postum de poezii a fost publicat după moartea prematură a lui Petică și reflectă adâncimea și complexitatea gândirii sale. Poeziile din *Golgota* sunt caracterizate de simboluri puternice și de o introspecție intensă.

Gellu Naum (1915-2001):

Opera reprezentativă: *Poeme alese* (1967). Deși Naum a activat pe o perioadă mai lungă, poeziile sale timpurii se încadrează în sfera simbolismului. *Poeme alese* conține poezii în care se regăsesc elemente suprarealiste și simboliste, oferind o perspectivă unică asupra realității.

Acești scriitori au adus contribuții semnificative la dezvoltarea și diversificarea simbolismului în România. Operele lor au influențat stilul și direcțiile ulterioare ale literaturii române, reprezentând o parte importantă a patrimoniului cultural și literar al țării.

Întemeietorul simbolismului în România este considerat poetul **Alexandru Macedonski** (1854-1920). Macedonski a fost una dintre figurile literare dominante ale epocii sale și a adus conceptele și estetica simbolismului în literatura română. El a fost un promotor activ al noului curent literar și a contribuit semnificativ la dezvoltarea sa.

Macedonski a scris poezii simboliste care au fost primele exemple de acest gen în literatura română. În 1882, el a publicat revista *Literatorul*, în care a promovat principiile simbolismului și ale esteticii sale personale. În revistă, a introdus teoria *Poemului Pure*, care susținea că poezia trebuie să se concentreze pe efectele vizuale și sonore ale cuvintelor, eliminând orice semnificație sau conținut rațional. Acest concept a avut o influență semnificativă asupra direcției pe care a luat-o simbolismul românesc. Prin urmare, Alexandru Macedonski este considerat unul dintre principalii pionieri ai simbolismului în România.

Curentul literar simbolismul a avut o influență semnificativă în literatura română la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, dar nu a avut un sfârșit precis sau abrupt în România. Deși nu mai era la fel de dominant în perioada interbelică sau mai târziu, influențele simbolismului au continuat să se regăsească în scrierile multor autori români.

Totuși, simbolismul a fost treptat înlocuit de alte mișcări literare și estetice în România, cum ar fi expresionismul, modernismul și avangarda. Aceste mișcări au adus idei și stiluri noi în literatură și au contribuit la schimbarea gusturilor și preferințelor cititorilor și criticii.

Deci, nu există o dată exactă la care să se poată spune că simbolismul a luat sfârșit în România, deoarece influențele sale au persistat în diferite forme în literatura română pe parcursul secolului al XX-lea și au continuat să influențeze scriitorii și poeții români.

BIBLIOGRAFIE

1. COMĂRNESCU, Cosmin. *Scriitor european*. București: Colecția Multilingvism și culturi în dialog, 2017, 304 p., ISBN 9789731639239.
2. POPESCU, Florentin. *Necunoscutul Macedonski*. București, 2005, 240 p., ISBN 9737691083
3. POPA, Gh. Vasile. *Locul lui Macedonski în dezvoltarea limbii noastre literare*, București, 2019, 134 p., ISBN 9789731523828
4. DIMITRIU, Daniel. *Bacovia și Bacovia*, București, 2017, 384 p., ISBN 9789733720560
5. FIRAN, Florea. *Macedonski-Bacovia. Simbolismul românesc*. București, 2016, 272 p., ISBN 9786066741170
6. APOSTOL-MACOVEI, Tamara. *Simbolismul cromatic în cultura românească tradițională*, București, 2019, 168 p., ISBN 9789975851589

COMPREHENSIUNEA ȘI INTERPRETAREA OPEREI LITERARE

UNDERSTANDING AND INTERPRETING THE LITERARY WORK

STANCIU Carmen, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCHID: 0000-0002-0601-4250

geo.karmen@yahoo.com

CZU: 82.09

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p296-302

Abstract. The article aims at the concept of interpretation, which involves re-reading the text to understand it in depth, decoding and the difficulties encountered in achieving this approach, implicitly the lexeme comprehension, which consists of pauses for reflection, repetition of passages, alternative options and decisions, but made along the way, without interruption, keeping the course from start to finish.

Keywords: interpretation, literature, reader, comprehension, sense.

Conform DEX-ului, a interpreta înseamnă a da un anumit înțeles, o anumită semnificație unui lucru, a comenta și a explica un text, respectiv a reda prin mijloace adecvate conținutul unei opere literare, din fr. *interpreter* sau *interpretari*.

Acest concept impresionează prin negocierea sensurilor într-o comunitate, dar și prin reprezentarea lor publică. Este un spațiu de confluență, în care textele sacre se înrudesesc cu spectacolul profan. De altfel, din aria etimologică franceză se naște ideea de proiecție a unui personaj prin interpretare, mergând până la crearea unei persoane, adică a unei măști și a unui rol.

Una dintre axiomele importante ale hermeneuticii ne redă faptul că în a te transpune în altul, a te insinua în spațiul alterității și al sensului său presupune a te reprezenta pe tine însuși/însăși, deoarece interpretarea implică abordarea identității.

Aproximativ prin interpretare un obiect cultural reprezintă inventarea acestuia, producând scenarii intelectuale de substanță poetică, într-un orizont imaginativ vast.

Imaginația hermeneutică constă în machete, mizând pe o arhitectură conceptuală și punându-și în valoare virtuțile ludice, înscenând reprezentații ale spiritului, unde sensul reușește să se întruchipeze.

Să te familiarizezi și chiar să te identifici cu Alteritatea, inclusiv să vii în întâmpinarea Celuilalt prin scrierea –lectură s-a dovedit un miraj antropologic rezistent, o automatizare calculată lucid, indiferent de diversitatea înfățișărilor sale și de numele pe care le oferim sau o iluzie hermeneutică a subiectivității obiectivate.

Actul fundamental al comprehensiunii poate fi definit ca o *negociere a sensului*, cititorul acomodându-și codurile și cunoștințele corespunzătoare textului, producând constant inferențe spre a reduce distanța inevitabilă dintre ceea ce deține și ceea ce se petrece în realitate, respectiv atunci când te afli în situația „de a lua atitudine”. Sunt integrate semnificațiile parțiale în ipoteze globale, verificându-le pe parcurs, apoi inadvertențele vor determina ordonarea textului. În cele din urmă, concordanțele îi confirmă demersul, comprehensiunea realizându-se printr-o serie de întrebări și răspunsuri, ajungând la un înțeles al sensului.

La formarea sensului, se ajunge, teoretic, în mai multe etape. Prima vizează găsirea unui cadru semantic ipotetic, acesta putându-se detașa *instantaneu*, alteori *aparte*. În acest sens, ar fi necesară identificarea cadrului semantic convenabil, dar și intuind semnificațiile acceptabile, principiu identificat și la Wittgenstein „un cuvânt nu are sens, ci numai întrebuintări”. De altfel, cadrul are prioritate datorită caracterului său structurat.

A doua vizează „unitățile concludente ca sens” ce sunt determinate de integrarea mai multor cadre semantice, definindu-se prin caracterul unitar și de sine stătător al conținutului. Cea de-a treia etapă presupune „negocierea sensului” și constă în formarea macrostructurilor. Totuși, cititorul se află la nivelul cerințelor textului, deci greutățile întâmpinate sunt determinate de codificarea însăși, nu dintr-o insuficiență a decodificării. Se poate și ca motivarea dificultăților să fie subiectivă, respectiv, între pretențiile textului și capacitatea de prestare a receptorului există o disfuncționalitate. Prin urmare, ar trebui eliminată dificultatea, ce impune un proces de reflecție cu scopul de a restabili continuitatea producerii sensului. Din punctul de vedere al cititorului, dificultatea este o solicitare căreia nu-i face față printr-un răspuns predeterminat. Ceea ce este important, este modul în care depășești această dificultate. În fața unui obstacol sunt posibile două atitudini: de înfruntare sau de demisie. Unii cititori, neînțelegând anumite pasaje, sar peste, deși ar trebui, conform celor spuse de Florin Manolescu, să fie considerate „oferte de colaborare cu preț ridicat, niște sfidări aruncate cititorului competent spre a-l sili să se întrebuițeze”[1, p. 152]. Astfel, se desfășoară comprehensiunea, adică cu pauze de reflecție, reluări de pasaje, opțiuni și decizii alternative, dar realizate pe parcurs, fără întreruperi, păstrând cursul de la început până la final. Interpretarea însă vizează analiza bazată pe relecturi și pe aplicarea unei tehnici investigative metodice.

În plus, când se ivesc dificultăți, se negociază sensul prin trei proceduri: fagocitare, manipulare și inferență multiplă.

Fagocitarea presupune exploatarea realizată de întreg spre a identifica omisiunea din cadrul părții. Contextul determină înlăturarea perturbării ce împiedică realizarea comunicării, reorganizându-se continuitatea de sens. Se obișnuiește să se mărească suprafața textuală luată în considerare, de a produce un context suficient de larg cu scopul de a sugera ipoteze capabile să resoarbă incompatibilitățile identificate în spații mici.

Manipularea simbolică este foarte complicată, datorită domeniului repetitivului care nu e important în literatură, iar voința de inedit vizează esența însăși a textualizării, manipularea simbolică, inclusiv inferența multiplă ce solicită resursele creativității. I se solicită cititorului să nu se limiteze la performarea sensului literar. Totuși, aceste operații nu se realizează prin actualizări adunate, specific codului, ci prin trecerea de la „dat” la „posibil”, prin intuiție.

Inferența multiplă reprezintă conceperea cognitivă determinată de rezolvarea unei dificultăți, utilizând mai multe ipoteze. Această procedură reprezintă o prestație lectorală

maximă, rezultat la care poate ajunge un cititor exersat, ce beneficiază de timpul reflectării și, cu toate acestea, nu ajunge la exegeză.

Rolul evaluării în negocierea sensului, respectiv aprecierea informației în funcție de parametri afectivi, se desfășoară în paralel cu înțelegerea cuvântului, a propoziției, a frazei. Intrarea în rezonanța subiectivității, determinată de inițierea activităților cognitive, nu este suficient studiată. Jean Piaget constată că „dificultatea surprinzătoare întâlnită când se intenționează să se caracterizeze viața afectivă în raport cu funcțiile cognitive și mai ales când se caută să se precizeze relațiile lor în însăși funcționarea conduitelor” [1, p. 155].

Fenomenele de evaluare succed formarea sensului. Când ne dăm seama despre ce este vorba în text și ne realizăm imaginea verbal, un mecanism involuntar de comutare disjunctivă redă aprobare sau dezaprobare, conduit moralizatoare și intensive fiind emoția ce acompaniază tot procesul comprehensiunii, influențându-l.

Dacă este puternică, determină micșorarea cercului conștiinței, astfel direcționându-l pe cititor spre obiectul- stimul și eliminând din sfera vederii sale interioare celelalte idei sau stări. Emoția artistică, asemenea afectivității determinate de un text, funcționează circular: utilizând percepția și cogniția textului, filtrează imaginile care determină emoția. În același timp, dacă starea emoțională este dinaintea lecturii, există posibilitatea ca aceasta să se reflecte și în modul de performare, iar neputința sau lipsa de a controla prejudecățile, stereotipiile iraționale determină, din păcate, deformări ale sensului operelor. Trebuie să ne dorim cu intensitate, să avansăm mai eficient în lectură, deoarece când citim dintr-un domeniu de ne pasionează, capacitatea noastră de înțelegere crește.

Unii psihologi consideră afectivitatea drept investigație energetică, putând accelera sau diminua formarea structurilor cognitive, accentuându-le sau eliminându-le, fără a schimba substanța intimă. Este știut faptul că lucrările științifice determină constrângeri rigide, trasee obligatorii, inițiativă cititorului fiind redusă și că în scrierile literare cititorul își poate gestiona liber predispozițiile, prin urmare, există texte și texte, unele închise și altele deschise. Reflexul emoțional determină sensibilitatea, iar dinamica intelectuală, nu, deci abordarea unui text ce presupune lectură intensă, fiind foarte importantă pentru noi, ar trebui să fie realizată într-o dispoziție relaxantă și autocritică, sau măcar prin conștientizare.

Printre practicile lectorale, având în vedere structurile textului, pe primul loc este *interpretarea*, pe locul al doilea *lectura standard*, iar pe ultimul loc *lectura liberă*.

Umberto Eco denumește lectura liberă drept „uzul liber”, care e o lectură decisă de subiect, ce nu depinde de anumite constrângeri exterioare, depinzând de latitudinea sa, calitatea comprehensiunii nefiind penalizată. Prin urmare, îl poate performa parțial, fără a-i identifica semnificațiile, cheile, fără a ține cont de emoții sau de judecăți de valoare. Acest lucru nu este pe placul moraliștilor, al pedagogilor sau al scriitorilor, plângându-se chiar că nu sunt înțeleși, considerând o incompetență, deși ar putea fi doar o formă a relaxării. Cu toate acestea, nici știința, filosofia, religia, politica sau comunicarea, în general, legată de existența cotidiană, n-ar fi posibile fără realizarea unei comprehensiuni adecvate, de a afla care este mesajul transmis, ce anume susțin autorii. Din acest motiv, problemele optimizării lecturii, ale respectării regulilor, ale stabilirii obiectivelor în interpretare sunt foarte importante.

Contrar uzului liber, interpretarea presupune o lectură avizată, respectând sensul. Chiar sunt cercetători care diferențiază interpretarea propriu-zisă prin care se înțelege ceea ce textul spune oricui îl analizează, fără să facă referire la exegeză, care urmărește ceea ce autorul *dorește să spună*. Lectura standard determină o comprehensiune satisfăcătoare a textului, la un nivel mediu și la o reprezentare mentală a lumii ficționale. Uzul liber depinde de subiect, putând fi pus în evidență doar prin compararea cu lectura standard ce este o performare procesuală, de la începutul până la sfârșitul textului, iar interpretarea presupune o performanță analitică, textul fiind cuprins deodată cu privirea. Cu alte cuvinte, prima este o performare, realizându-se de amator, iar cea de-a doua este o performanță, fiind opera unui profesionist.

Dacă *a citi* reprezintă parcurgerea textului liniar, *a interpreta* presupune recitirea textului pentru a-l înțelege în profunzime. Lectura e grăbită, disponibilă investirii afective, iar interpretarea e atentă, are o atitudine critică față de text, urmărind motivarea. Interpretarea e acompaniată de un scop demonstrativ, justificată printr-un progres al cunoașterii. Dorește să realizeze un text *adjuvant*, care să fie creditat cu autoritate în spațiul literar și al societății.

Interpretarea unui text literar „este stringentă în procesul instructiv-educativ și în examenele de Evaluare Națională, astfel că ar trebui să abordăm și conceptul de curriculum-ul care este un document elaborat de minister și are deopotrivă un caracter orientativ și, în parte, obligatoriu pentru fiecare disciplină școlară” [3, p. 25].

Trăsăturile predominante ale curriculumului de limba și literatura română pe care le identificăm la gimnaziu sunt: comunicarea, ce are un rol foarte important la nivel social, fiind reprezentată de cunoștințe, deprinderi și atitudini. Competențele de comunicare sunt accentuate

prin lectură, elemente de construcție a comunicării și practica funcțională a limbii. De asemenea, alocarea numărului de ore pentru comunicarea orală trebuie să fie în aceeași măsură cu orele alocate comunicării scrise, deoarece au aceeași importanță. Se vizează și ca elevul să realizeze singur mesaje, conținuturile fiind realizate pentru categoria de vârstă specifică clasei și pentru ceea ce-și dorește elevul. Atât comunicarea scrisă, cât și cea orală au un impact stringent în interpretarea unui text. De altfel, interpretarea depinde de lector, amprenta personală fiind determinată de diverși parametri: competența lingvistică, competența culturală, capacitățile: imaginativ, asociativ, senzorial, empatic, emoțional, opinii, credințe și atitudini, după cum menționează și domnul prof. dr. Șchiopu Constantin în cartea „Opera literară: receptare și interpretare”. Este adăugat și orizontul de așteptare drept un factor important în interpretare, fiind definit de Hans Robert Jauss drept „un sistem de referințe transindividual, preexistent actului lecturii care orientează lectura, adică un cod estetic, dar și extraestetic, respectiv experiența de viață a cititorului” [2, p. 125]. În plus, pătrunderea în semnificațiile textului, are în vedere competența lingvistică a „interpretului” ce include capacitatea acestuia de a înțelege sensurile cuvintelor, interpretarea acestora, de a evidenția elementele de coeziune textuală etc.

Operele literare sunt analizate cu metode diverse, de la cele interne literaturii și susținute de lingvistică, stilistică etc. până la cele împrumutate de științe umane: psihologie, istorie, sociologie, alimentată de creșterea cercetătorilor.

Plecând de la sensurile cuvintelor ce diferă de la un locutor la altul, planează incertitudinea privind interpretarea. Jacques Derrida chiar menționează că „orice semn lingvistic sau nonlingvistic, vorbit sau scris, poate fi citat, astfel putând să rupe relațiile cu orice context dat și să nască un infinit de noi contexte” [1, p. 206].

Concluzii

Prin urmare, particularitățile interpretării sunt: lectura controlată, raționalizată, sistematică, realizată de critic, fiind un termen de referință, un fundal pe care se construiește lectura standard, cu scopul de a-și măsura abaterile.

În altă ordine de idei, orice cititor ar trebui uneori să cunoască cât mai exact ce conține un text, fiind necesar pentru un examen, pentru profitul intelectual etc. În acest sens, el dorește să recupereze maximum de informație și să cunoască realitatea operei, pentru a-i înțelege mesajul.

Interpretările au rolul de a crea punți către lumea eterogenă a ficțiunii, amortizând șocul instalării în orizonturi de lectură. Jonathan Culler susține că „interpretarea nu poate fi postulată

fără a asuma că e posibilă o lectură care constituie un progres al cunoașterii, că există standarde de adecvare permițând să controlăm de ce o lectură e superioară altora” [1, p. 208].

BIBLIOGRAFIE

1. CORNEA, Paul. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998, ISBN 973-683-035-7.
2. ȘCHIOPU, Constantin. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău, 2022, p.125, ISBN 978-9975-3207-4-0;
3. VISTIAN, Goia. *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*. Cluj-Napoca: Dacia, 2008.

SIMBOLUL ȘI ALEGORIA ÎN PROZA SCURTĂ A LUI ION DRUȚĂ

SYMBOL AND ALLEGORY IN THE SHORT PROSE OF ION DRUȚA

TABURCEANU Polina, dr., conf. univ.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0001-9475-3481

taburceanu.polina@upsc.md

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p302-311

Abstract. The article elucidates some aspects of the artistic imagination of the writer Ion Druță. A special role in Ion Druță's prose belongs to the compositional valorization of symbol and allegory (that is, the exploration of ways of poeticizing artistic language, which constitute features of lyricism). Equally important is their way of revealing, their way of internal organization. The article argues that the means of symbolization, allegorization, etc. it depends, to a large extent, on how and at what level the emotional and ideatico-artistic message of the image is revealed.

Keywords: short prose, imaginary, symbol, allegory, message.

Proza scurtă în creația lui Ion Druță constituie oglinda unor crâmpie cotidiene din viața omului simplu de la sate. Scriitorul se bazează pe câteva elemente ale construcției imaginii artistice: metafora care, de cele mai multe ori este izvorul benefic pentru simbolul druțian, alegoria, care, de altfel, tot crește din metaforă și detaliul artistic care, în opera scriitorului, are tangențe evidente cu simbolul (fr. *symbole*, gr. *symbolon* – „semn de recunoaștere. Utilizarea numelui unui obiect pentru a exprima o idee abstractă, în temeiul unei analogii evidente”). [11, 165]

Satul lui Ion Druță, venind cu obiceiurile, credințele, datinile, casele, părinții, focul din vatră, capătă valoarea simbolică a spațiului. Iar acest simbol spațial se încadrează în alte

simboluri ale unui cadru geografic și spiritual concret. „Subiectele druțiene, după părerea criticului literar Eliza Botezatu, purtând amprenta particulară a locului, își trag seva dintr-o relație națională bine conturată, dintr-o topografie recognoscibilă și n-ar fi o exagerare să afirmăm că dimensiunea etnică a creației scriitorului este legată și de viziunea specifică a spațiului. Câteva forme și ipostaze ale toposului druțian: câmpia (valea, râul), dealul, pădurea, drumul, călătoria. Alte elemente spațiale mai frecvente și mai bine delimitate: livada, ograda, casa”. [9, 143] În același context, cercetătorul Alexandru Furtună, încercând să se apropie și el de simbolurile-cheie ale universului lui Ion Druță, menționează: „Muntele (Dealul, Stâncă, Movila) și Păstorul (Marele Zeu); Câmpia (Valea) și Preacurata (Marea Zeiță); Turma, Casa, Vatra, Poarta, Altarul, Clopotnița, Izvorul, Râul, Salcia etc.” [9, 137] Toate aceste simboluri constituie fluenta organică a lumii materiale, a unei lumi terestre, de aici, de lângă om, lumea în care se desfășoară viața lui de fiecare zi. Scriitorul prezintă alegoric în unele creații etape, tradiții, credință, ritualuri specifice etapelor importante din viața omului. „Dragostea lui de viață, în opinia criticului literar Ion Ciocanu, este direct legată de poezia naturii țăranului. Ion Druță este un poet în proză. Nu întâmplător opera lui este apreciată, în primul rând, de poeți. Creația lui are cele mai mari afinități cu poezia – metafore, simboluri, alegorii, hiperbole, repetiții, refrenuri, ritmică poetică. În sfârșit, viziune poetică în tot ce spune. Dar mijloacele sale poetice nu sunt împrumutate de la poeți, sunt mijloacele lui proprii, numai ale lui!” [3, 12]. Menționăm că proza poetică druțiană îi implică autorului încercări creatoare, chinuri artistice vii, suflu epic, autenticitate concretă de viață, problematică, detalii specifice genului.

Principalele momente constitutive ale simbolizării nu sunt întotdeauna prezentate desfășurat în opere. Ele pot fi și eliptice, în funcție de ușurința cu care contextul relevă corelațiile. Această condiție o îndeplinesc mai lesne reprezentările cu atribute reliefate proeminent în decursul experienței umane seculare. Reprezentarea soarelui, spre exemplu, trezește imediat noțiunile de strălucire, căldură, frumusețe; izvorul – de puritate, limpezime, prospețime (deși acestor reprezentări le sunt proprii și alte caracteristici). Asemenea reprezentări nu cer o reliefare atât de detaliată, cum e în cazul simbolului saniei. Totodată, acest fel de simboluri: piatra, izvorul, steaua, cărarea, focul, podurile ș.a. riscă adesea de a deveni clișee din cauza repetării corespondențelor semantice. Or, ineditul conținutului simbolic depinde de noutatea și prospețimea asociațiilor prin intermediul cărora se realizează. În funcție de fațetele relevate, de interpretarea artistică, aceeași reprezentare poate să contureze într-un mod individual diferite

conținuturi ideatico-estetice. Bunăoară, imaginea copacului din nuvela druțiană cu titlul semnificativ *Ultima lună de toamnă*.

Copacul este unul dintre cele mai bogate și răspândite simboluri. Mircea Eliade distinge șapte interpretări principale, pe care nu le consideră exhaustive, dar care se articulează toate în jurul ideii de Cosmos viu, în veșnica regenerare. [6, 93] Arborele îl fascinează pe Tata din nuvela *Ultima lună de toamnă*. El semnifică toamna vieții cu frumusețile, dar și cu nostalgiile „stingerii” apropiate. Pomul este un măr despuiat de vânturile și ploile reci ale toamnei, dar care își ține pe crengi roada: „La marginea altui sătișor bătrânul se oprește, repezind cușma pe ceafă în semn de mare mirare. Vede alături, peste gard, într-o livadă, un copac fără pic de frunze, dar care își ține pe crengi toată roada”. [7, 520] Frumusețea, măreția acestui rod pârguit și zâmbitor apare și mai fascinant pe fondul contrastant al livezilor „goale, degerate”: „Mere mari, gălbui, cu stropi de rumeneală, iar în jur livezi goale, degerate”. [7, 530] Această „minune pe care tata o întâlnește pentru prima oară în cei șaptezeci de ani” constituie pentru el o adevărată revelație, reflectând subtile conținuturi umane și psihologice. Vizita făcută feciorilor săi (care sugerează dorința lui de a se convinge de rodnicia seminței aruncate în brazdă, de rostul vieții sale, stabilirea vredniciei noilor ramuri ale arborelui genealogic) îi umple inima de bucurie, dar și de tristețe. Nu toți urmașii s-au dovedit a fi exemplari în plan moral-etic (un sentiment amărui i-a rămas tatălui în suflet după vizitarea lui Nicolae, cel mai înstărit dintre fiii săi), dar, în linii mari, bătrânul a avut tot temeiul să se simtă mulțumit în amurgul vieții sale pământești, căci lăsa pe pământ urmași vrednici.

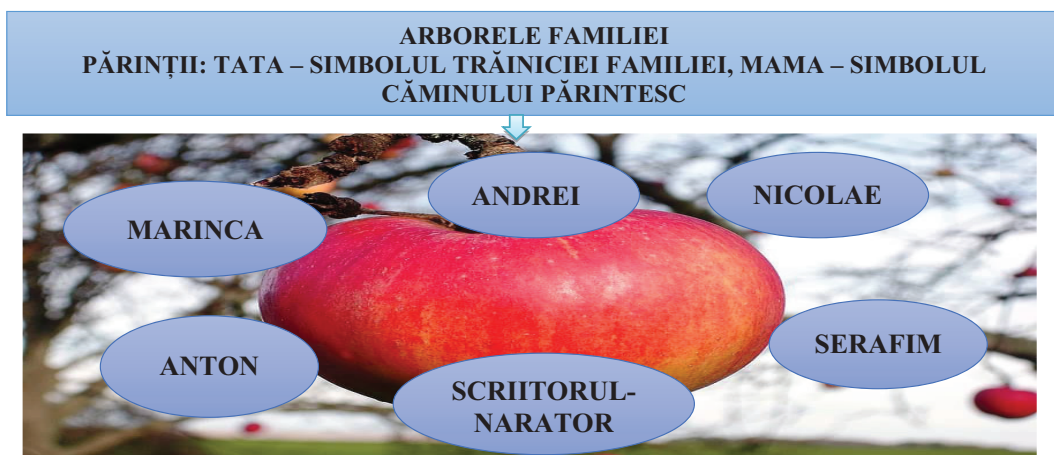


Figura 1. Arborele genealogic al familiei din nuvela *Ultima lună de toamnă*

Rodul vieții sale era la fel de îmbucurător ca și cel al acestui pom. Dar mărul, deși mai ține cu încăpăținare roada pe crengi, e de acum fără „pic de frunze”. Apoi își va pierde totuși merele, rămânând, ca și ceilalți pomi din livadă, gol, digerat.

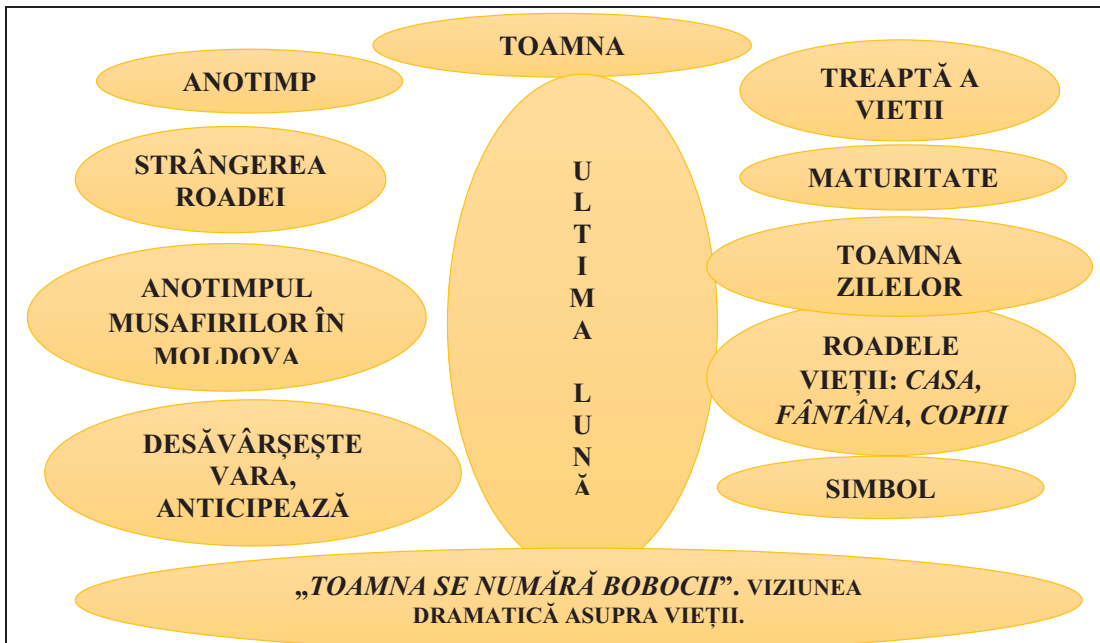


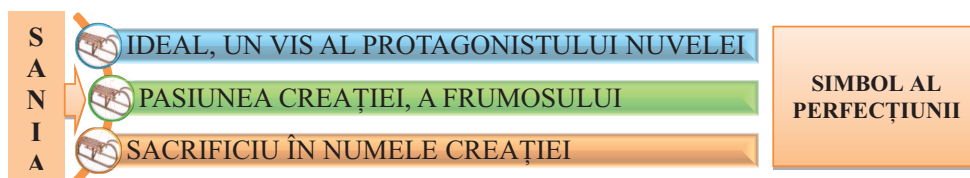
Figura 2. Semnificațiile toamnei în nuvela *Ultima lună de toamnă*

E ultima lună a toamnei vieții și legile naturii sunt implacabile. De aceea, când gospodarul care se duce să-i aducă încă un măr, îl întrebă de mai are pe cineva, „*tata coboară fruntea jos, și, înfruntând o strașnică durere pe care n-o cunoscuse până atunci, dă moale și trist din cap în semn că nu mai are acum pe nimeni*”. [7, 530] Acea „strașnică durere” a Tatălui vine din conștientizarea înstrăinării tinerilor de vatra strămoșească, casa părintească, rupturii dintre copii și părinții lor. *Casa* este cetatea, templul, ce se află în centrul lumii, este imaginea universului, „simbolul centrului existențial al omului devenit statornic”. [6, 193] Ea este un simbol feminin, cu sensul de refugiu, de mamă, de protecție, de sân matern, permanența unei spiritualități, este un punct de plecare, dar și un punct de convergență a tuturor drumurilor-întoarceri.

Simbolul sugerează o mulțime de raporturi pe care cititorul trebuie să le descopere, de aceea „simbolul e un instrument de cunoaștere artistică de neînlocuit, un mijloc de revelație a unor sensuri ascunse ale vieții omenești”, subliniază V. Coroban. [4, 349] Simbolul artistic este o

astfel de reprezentare care, prin caracteristicile sale, prin raporturile fixate în operă, contribuie la descoperirea înțelesului lui figurat. Spre deosebire de metaforă, el indică un obiect necunoscut nouă, deși în același timp ne dă diferite posibilități de a face concluziile necesare, pentru ca acest obiect să devină cunoscut. Indiscutabil, simbolul în literatură și artă își are mecanismul său specific.

În nuvela *Sania* reprezentarea-simbol e realizată artistic în așa fel, încât prin unele caracteristici ale sale, reliefate proeminent în context, să trezească asociații distincte. Eroul din nuvelă visează să facă o astfel de sanie, „*că abia mai dovedește soarele să se țină pe urma ta*”, o sanie „*pe care au visat-o toți lemnarii de pe lume câți au fost, o sanie, pentru care și cel de seama ta ți-ar zice bade; o sanie care ar plânge după drum și drumul după dânsa*”, „*dar nu din cele care seamănă iarna paie pe drumuri, iar vara nici câinele nu-și poate găsi umbră cu dânsa. Avea să fie o sanie cum n-a mai fost alta pe lume...*” [7, 273] Evidențierea acestor calități, în cazul de față prin repetarea și accentuarea discretă, și trecerea sub tăcere a altor proprietăți pe care le poate avea o sanie, produce o „idealizare voită a imaginii, o detașare de concretul ordinar” [13, 26], ceea ce facilitează asocierea ei cu *ceva ușurel, sprinten și frumos*. În context asocierea devine prisma de refracție a unui conținut semnificativ.



Dezvăluirea sensurilor simbolice în proză se realizează deseori prin plasarea termenului simbol într-o sistemă de amănunte, fapte care, trezind diverse asociații, determină suprapunerea unor sensuri noi peste cele inițiale. Sensurile simbolice rezultă uneori din iradierea reciprocă a termenilor corelați. Interesant e valorificat acest mijloc în nuvela lui I. Druță *Malul de piatră*. De la bun început în nuvelă se conturează unele asemănări ale eroului cu malul de piatră pe care s-a așezat („*era înalt și voinic, cu frunte grea și colțuroasă, de parcă ar fi fost cioplită cu dalta*”, mâinile îi erau „năsdite”, privirea „grea”); precum și unele asemănări interioare: Ichim Văcaru era aspru, dar neînduplecat, „*neclintit ca și malul de piatră pe care ședea*”. Asemănările respective determină o „contopire” în imaginația noastră a figurii personajului cu malul de piatră. Momentul generează „iradierea” reciprocă a imaginilor: pe de o parte, sesizăm o asociere latentă

a personajului cu malul de piatră; pe de altă parte, piatra, datorită acestei „contopiri”, „se însuflețește”, însumând calități omenești, astfel că ea devine întruchiparea acestuia.

Piatra reprezintă în contextul dat fermitatea, tăria de caracter, înțelepciunea, cumpătarea etc. Piatra este judecătorul și sfetnicul lui Ichim Văcaru. Soluția justă și înțeleaptă, căutată înfrigorat, privind cazul mezinei i-o sugerează înțelepciunea aspră și colțuroasă a pietrei: de zece ani de când lucra la carieră, piatra „*l-a deprins a depăna o tăcere lungă și plină de miez*”. Este înțelepciunea de totdeauna a omului harnic: simplă, aspră, dar viabilă, aceea de a munci cinstit, în sudoarea frunții, învingând obstacolele și vicisitudinile vieții.

Mecanismul de formare a simbolului rămâne în linii generale același la orice scriitor, variază doar mijloacele de realizare a lui, caracterul și conținutul lui în dependență de arta, de epoca în care e aplicat, de creatorul ce-l valorifică. În articolele și studiile de critică literară sunt frecvente cazurile, când discutându-se despre nivelul artistic al unui simbol, al unei metafore sau al altei imagini, se afirmă că au caracter alegoric. Referindu-se la mecanismul lăuntric al alegoriei, unii cercetători sunt tentați să creadă că ea s-ar fonda pe principiul metaforei. Iată în acest sens considerațiile esteticianului român T. Vianu: „În construirea unei alegorii se produce fără doar și poate faptul esențial al oricărei metafore, transferul unei expresii pe baza unei analogii între două realități între care spiritul a instituit o comparație” [14, 101]. După părerea cercetătorului rus L.I. Timofeev alegoria are la bază principiul metaforei: „De noțiunea *metaforă* e legată cea de *alegorie*. Aici avem de a face cu o întreagă operă plăsmuită pe principiul unei metafore, deci, semnificațiile unui grup de fenomene se atribuie altuia ca, de exemplu, în fabulă, unde animalele îl înlocuiesc pe om, iar acțiunile lor convenționale și relațiile dintre ele duc la anumite concluzii (morală) privind de acum domeniul relațiilor dintre oameni”. [12, 223-224] Desigur, alegoria marchează distincte afinități de structură cu metafora prin faptul că presupune o realitate care nu trebuie înțeleasă nemijlocit ca atare. Însă e greu de admis faptul că principiul metaforei ar fi aplicat în cazul fiecărei reprezentări luate aparte a narațiunii alegorice. Căci dacă fiecare reprezentare ar fi descifrată după principiul metaforei, receptarea ar deveni din cale afară de anevoioasă. De aceea, pentru înțelegerea mai profundă a particularităților alegoriei în opera lui I. Druță, vom încerca să urmărim procesul descifrării ei. În nuvela alegorică *Povestea furnicii* planul prezent (povestirea despre furnică) poate fi ușor corelat, cu ajutorul personificării, cu un alt plan, cel uman. Între furnică și omul harnic, subînțeles prin ea, stabilim unele înrudiri lăuntrice. Dar raportul reprezentărilor corelate, chiar și atunci când între acestea există afinități,

nu este unul de comparație (ca în cazul metaforei). Furnica nu se compară aici cu omul, raportul reprezentărilor ținând de logică. „*Trei zile a cutreierat culmea dealului – trei zile lungi de vară și toate trei au fost în zadar, căci de fiecare dată se întorcea fără nimic. A patra zi s-a trezit cu toate cele șase lăbuțe amorțite de oboseală și poate că n-ar fi fost rău să rămâie ziua ceea la furnicar, să-și mai vie oleacă în fire, dar așa s-a întâmplat că nu i-a venit gândul ista în cap. S-a sculat des-de-diminează și a pornit-o repejor la deal, căci, de, cât îs de mari zilele de vară și cât îs de mici furnicile, dacă nici lor nu prea le ajunge vreme...*” [7, 239-240] Constatând acțiunile, trăirile atribuite furnicii ca fiind specifice omului, deducem, că logic aici trebuie să se vorbească nu de furnică, ci de omul harnic. În regnul animal, din cele mai străvechi timpuri, furnica este cunoscută în calitate de personaj artistic alegoric. „Furnica este simbolul activității harnice, al vieții organizate în societate, al prevederii pe care La Fontaine o împinge până la egoism și zgârcenie. Citând Pildele (6,6), Sfântul Clement din Alexandria scrie: „Astfel e spus: Du-te, leneșule, la furnică și vezi-i munca și cată a avea mai multă minte! Ea își pregătește de cu vară hrana și își strânge la seceriș mâncare”. (*Stromate*, 1) [7, 417] Astfel, apare raportul: furnica – omul harnic.

Stabilirea unor asemenea raporturi determinative constituie o etapă principală în formarea alegoriei în opera lui I. Druță. A fost și este răspândită ideea că semnul distinctiv al alegoriei îl constituie personificarea. Esteticianul T. Vianu, citându-l pe cercetătorul german E. Elster care afirma: „Alegoria constă în personificarea unor concepte abstracte: astfel, virtutea, credința, dreptatea, speranța pot fi reprezentate ca figuri alegorice”, totodată pune la îndoială faptul că alegoria *totdeauna* poate fi redusă la personificarea unei concepții generale a spiritului, fiindcă „uneori poetul pornește de la o impresie concretă” [14, 101]. Dar el ajunge la concluzia că și în acest caz productul final demonstrează personificarea. Așadar, în esență punctul lui de vedere asupra alegoriei diferă prea puțin de cel disputat. Deși personificarea e foarte frecventă în plâsmuirile alegorice, avem destule cazuri când ea lipsește. Dar acesta nu e cazul prozei lui I. Druță, căci anume personificarea e folosită și de scriitor pentru „desenarea” înțelesurilor alegorice. Cu ajutorul personificării se constituie alegoria în *Povestea furnicii*, *Balada celor cinci motănași*, *Colăcel* ș.a. Caracterul omenesc al lumii celor doi urecheați din nuvela *Colăcel* determină de la bun început perceperea materialului reflectat (intrigile lui Colăcel, împrejurările pieirii lui Morcoveanu) sub raportul unor experiențe umane. Colăcel și Morcoveanu, acționând conform facultăților atribuite lor, visează anumite tipuri, relații și complexe umane. Ipocritul și

perfidul Colăcel concretizează prin contraste violente o ipostază a perversității morale, ilustrând acțiunea răului mascat, ucigătoare în cel mai înalt grad pentru creduli de felul lui Morcoveanu. Ascultând pe „bunul” și „grijiul” său „frate”, Morcoveanu începe să creadă de-a binelea că într-adevăr e grav bolnav, de unde i se trage moartea. Cercetătoarea E. Țau precizează: „În alegoriile formate cu ajutorul personificării planul latent este străveziu, ușor descifrabil. Alegoriile de acest fel mai mult ca altele sunt amenințate de retorism, de afișare supărătoare, de exteriorizare seacă și rece. Dar aceasta nu înseamnă că pentru ele este inaccesibilă plasticitatea, nuanțarea bogată de sens și sentiment. Folosirea măiestrită a personificării ca mijloc de alegorizare e de natură să dea naștere unor expresii alese”. [13, 70] Un exemplu elocvent în acest sens poate fi *Balada celor cinci motănași*. Farmecul deosebit al narațiunii este obținut prin infiltrarea fină, discretă, aproape neobservată, a personificării în canavaua operei. La început autorul pare tentat a povesti o istorioară ca multe altele despre viața animalelor. Se relatează despre o mătă pripășită, fără intenția de a-i atribui trăiri, calități, acțiuni specifice omului. Era o mătă „ușernică”, caraghioasă la înfățișare: „...*Îi erau ciupite amândouă urechiușele, și îi lipsea mai mult de jumătate de coadă. A cui era ea, Dumnezeu știe. Pe semne că nu era a nimănui – blana ei, albă cândva, devenise galbenă, dovada multor ani de pribegie. Începuse chiar a se sălbătăci...*” [7, 221] Treptat unele reacții, manifestări ale pisicii se raportează la universul uman. Scriitorul descrie stări și trăiri care țin întru totul de domeniul uman: „*era supărată*”, „*o vreme mătă a stat uluită locului*”; „...*Și tot sta cu ochii larg deschiși, căci erau cinci și toți erau atât de micuți și firavi, și venea iarna cu zăpadă și ger...Nopti întregi a tot urzit în capul ei cinci vieți de motănași, care erau să fie cele mai frumoase...*” [7, 225] Personificarea ne determină să raportăm cele povestite despre mătă la experiențe umane, să le interpretăm ca expresie alegorică a unor momente și situații ce privesc viața omului. Narațiunea despre o mătă care e nevoită să se despartă de motănașii săi pentru a-i adăposti de vitregiile sorții, măcar că după aceasta viața îi devine pustie, dezvăluie emoționant complexe ale destinului matern care reclamă jertfire de sine, generozitate supremă, altruism, profund umanism.

Într-un mod original e dezvăluită alegoria în nuvela *Murgul în Crimeea*. În lucrare se povestește despre un cal de care un ofițer încearcă să se debaraseze, deoarece, secătuit de puteri, murgul nu mai poate servi la nimic. Aproape pe tot parcursul lucrării acțiunea e redată prin optica autoricească, sporindu-ne impresia că se relatează o ordinară întâmplare cu un cal care nu mai poate merge și care evită pistolul datorită milei unui caporal. Dar în finalul nuvelei autorul

vorbește despre murg de parcă s-ar referi la o făptură umană, se transpune opticii lui, fapt ce dă posibilitate de a-l asocia cu un „soldat” al „mamei-regine”: „*Așa-i când îi război, și murgul nu se plânge... A fost soldat și el, a fost și el blagoslovit de mama-regină... I s-a spus și lui că de la răsărit vor veni cai să-i pască iarba pe care o păștea el de atâția ani; i s-a spus că vin cai să bea apă din izvoarele din care se adăpa el. Nu l-au întrebat de crede el povestea aste ori n-o crede; nu l-au întrebat de vrea el să se ducă ori nu vrea. I-au pus o șa în spinare, în șa i-au pus un soldat – au pocnit bicele, și murgul s-a dus...*” [7, 127] Observăm că sunt „amestecate” într-un mod discret elementele a două lumi; murgul e „încolonat” în același șir cu soldații. Procedul, pe lângă faptul că aduce în narațiune nuanțe de ironie caustică, face ca să interpretăm tristul sfârșit al murgului în legătură cu destinul acelor sute de mii de soldați ai Măriei Sale. Situația deplorabilă a murgului vine să generalizeze destinul lor trist. În așa fel, întreaga narațiune capătă adânci sensuri alegorice. Împrejurările debarasării de murgul care devenise un balast pentru stăpânii săi conturează alegoric situația celui de prisos în societate. Pe fondul evenimentelor din anii celui de al doilea război mondial, momentele sugerează, cu un realism impresionant, soarta tragică a ostașului român, om simplu, truditor, pe care autoritățile l-au mânat la război, ca apoi în momentul de cumpănă să-l lase în voia sorții, decizându-se de el ca de o unealtă inutilă.

Călătoria în lumea simbolurilor și motivelor drușiene pornește de la titlul operei *Toiagul păstoriei*. *Toiagul* e o armă magică; „el poate să sprijine mersul păstorului și al pelerinului sau poate fi axă a lumii”. [7, 138] Reazăm, protecție, călăuză, toiagul devine sceptru, simbol al suveranității, al puterii și al capacității de a comanda, atât în plan intelectual și spiritual, cât și în ierarhia socială. Toiagul păstorului se regăsește în cărja episcopului, despre care Segalen afirmă următoarele: „ritmul legănat al mersului său ritual este transcrierea splendidă și perimată a mersului prinților păstori pe pășunile antice”. Este sprijin pentru mers, dar și semn al autorității: bătă ciobanului și sceptrul”. [7, 138] În contextul nuvelei, toiagul are mai multe semnificații. El este o unealtă hotărâtoare în destinul oierului căruia i-a fost hărăzit. În mod obișnuit, toiagul este un băț lung și drept de care se servește cineva la mers sau pentru a se apăra; este un fel de baston, simbol al unei demnități. Toiagul îndeplinește o sarcină mitică, fiind și un sprijin tainic, un suport lăuntric al Păstorului: dragostea de pământul natal, un legământ trainic, prezent până la ultimul pâlț de iarbă; ilustrează înțelepciunea și puterea acestui om inofensiv, interiorizat care seamănă cu dealul sau cu câmpurile, cu pământul. Toiag se numește și lumânarea încolăcită, care trebuie aprinsă timp de 40 de zile, presupunându-se că sufletul celui plecat mai dăinuie pe undeva pe-

aproape. Toiagul este, în sens figurat, un *crez* în care s-a sprijinit în vremi păstorul, un suport spiritual. Citind *Toiagul păstoriei*, remarcăm simplitatea subiectului, cu toate atributele ambiguității. Conținutul lucrării ar putea încăpea în câteva fraze: *a fost odată un păstor care...* „Subiectul evoluează după logica *alegoriei*” [13, 74], notează E. Țau, iar episoadele articulate simbolic și alegoric în subtext redau sensuri mai adânci. Prozatorul în modul de a îmbina realul concret cu suprarealitatea imaginată, fictivă află o cheie subtilă de încifrare a sensurilor și de lărgire al lor.

În concluzie, măiestria artistică a scriitorului Ion Druță începe de la conținut, de la cunoașterea mării *Cărți* a vieții, care închide în copertele ei toate bucuriile, patimile și suferințele omenirii. Proza scurtă a scriitorului Ion Druță este originală prin structuri compoziționale, imagini artistice, personaje memorabile, simboluri sugestive, planuri alegorice.

BIBLIOGRAFIE

1. *Aspecte ale creației lui Ion Druță. Culegere de articole.*/ Coord.: Mihail Dolgan. Chișinău: Știința, 1990. ISBN 5-376-00835-5
2. BIBERI Ion. *Poezia, mod de existență*. București: EPL, 1968.
3. CIOBANU M., NEGRU T. *Dicționar de simboluri*. Chișinău: Artemis, 2002. 160 p. ISBN 9975-9608-1-2
4. CIOCANU Ion. *Cuvânt introductiv la culegerea De la verde până la verde*. Chișinău: Literatura artistică, 1982.
5. COROBAN Vasile. *Scrieri alese*. Chișinău: Literatura artistică, 1983. 410 p.
6. CUBLEȘAN Constantin, *Ion Druță: conștiință a istoriei basarabene. Lecturi*. Chișinău: Cartier, 2015 (Tipogr. „Bons Offices”). 176 p. ISBN 978-9975-79-976-8.
7. *Dicționar de simboluri: mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere.*/ Vol. coord. de Jean Chevalier, Alain Gheerbrant. Iași: Polirom, 2009. 1072 p. ISBN 978—973-46-1286-4
8. DRUȚĂ Ion. *Scrieri*, vol. I. Chișinău: Literatura artistică, 1989. 534 p. ISBN 5-368-00903-8
9. FRIEDRICH Hugo. *Structura liricii moderne*. București: EPLU, 1969. 357 p.
10. *Opera lui Ion Druță: univers artistic, spiritual, filozofic. (Exegeze critice asupra operei: monografie colectivă)*. Vol. I./ Coord.: Mihail Dolgan. Chișinău: Centrul Ed.-poligr. al USM, 2004. 470 p. ISBN 9975-70-449-2
11. *Opera lui Ion Druță: univers artistic, spiritual, filozofic. (Exegeze critice asupra operei: monografie colectivă)*. Vol. II./ Coord.: Mihail Dolgan. Chișinău: Centrul Ed.-poligr. al USM, 2004. 416 p. ISBN 9975-70-450-6
12. PETRAȘ Irina, *Teoria literaturii: dicționar-antologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 435 p. ISBN 978-973-30-2638-9
13. TIMOFEEV L.I., *Bazele teoriei literaturii*. Chișinău: Știința, 1972.
14. ȚAU E., *Aspecte ale convenționalului în proza scurtă moldovenească contemporană*. Chișinău: Știința, 1980.
15. VIANU Tudor. *Despre stil și artă literară*. București: Ed. pentru Literatură, 1965. 246 p.

INTEGRAREA CONȚINUTURILOR ÎNVĂȚĂRII PRIN METODA PROIECTELOR. PROIECTUL TEMATIC

INTEGRATION OF LEARNING CONTENT THROUGH THE METHOD OF PROJECTS. THE THEMATIC PROJECT

TARȚA Cristina Victoria,

Liceul Teoretic „Eugen Pora”, Cluj-Napoca, România

ORCID: 0009-0006-7155-9567

cris.tarta@yahoo.com

CZU: 37.025

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p312-320

Abstract. The project represents a set of activities carried out in a determined period of time, planned, controlled and aimed at progress compared to the initial situation. The word project derives from the Latin word *projicere* = „to throw forward”. Therefore, the project is a process that assumes a starting point from which someone „throws” an idea, a theme, a hypothesis „forward”, towards a certain target. Thus, cognitively, children receive an approach, a unified vision of the world by seeking information from several sources, regarding various aspects according to the project map, they exercise their power of analysis and synthesis.

Keywords: project, community, cooperation, strategy.

1. Istoricul, reperle teoretice și caracteristicile metodei proiectelor

Proiectul reprezintă un set de activități desfășurate într-o perioadă de timp determinată, planificate, controlate și care au drept scop un progres față de situația inițială. Cuvântul *proiect* derivă de la cuvântul latin *projicere* = „a arunca înainte”. Așadar, *proiectul este un proces ce presupune un punct de plecare din care cineva „aruncă” o idee, o temă, o ipoteză „înainte”, spre o anumită țintă. Trăsături ale proiectului evidențiate în Figura 4.*



Figura 1. Trăsături ale proiectului

Eficiența proiectelor a fost subliniată și de Gardner: *În cursul vieții școlare, elevii americani sunt supuși la sute, dacă nu mii de teste. Ei își dezvoltă deprinderi de înalt nivel în „exersarea“ examinăm viața din afara școlii, proiectele (individuale și de grup) sunt modalitatea de lucru cea mai frecventă.* (Gardner, *Teoria inteligențelor multiple*, 1993, p. 114).

Caracteristici ale metodei proiectelor:

- elevii se află în centrul procesului de învățare;
- proiectul are obiective operaționale clare, care sunt în conformitate cu standardele de performanță (obiectivele de referință și competențele specifice);
- proiectele sunt generate de întrebări cheie ale curriculumului;
- proiectele implică metode de evaluare multiple și continue;
- proiectul are conexiuni cu lumea reală;
- elevii își demonstrează cunoștințele și competențele prin produsele și performanțele realizate;
- tehnologia sprijină și îmbunătățește procesul de învățare;
- capacitățile cognitive sunt vizate prin activitățile din cadrul proiectului;
- strategiile de instruire sunt variate și sprijină diverse stiluri de învățare.

Proiectul poate fi utilizat atât ca instrument de evaluare, cât și ca strategie de învățare.

Tabel 1. Proiectul instrument de evaluare, strategie de învățare

PROIECTUL	
<p style="text-align: center;">INSTRUMENT DE EVALUARE</p> <ul style="list-style-type: none"> – se utilizează cu precădere în <i>evaluarea sumativă</i>; – <i>capacități evaluate</i>; – selectarea metodelor de lucru, – măsurarea și compararea rezultatelor; – utilizarea corespunzătoare a bibliografiei, a materialelor și a echipamentelor; – corectitudinea și acuratețea tehnică; – organizarea ideilor și materialelor într-un raport; – calitatea prezentării; – <i>subiectul</i> proiectului-ales de comun acord saupropus de elevi, în sfera de interes a acestora; – <i>proiectul</i> poate fi realizat în grup sau individual, cu finalizarea prezentării în clasă; 	<p style="text-align: center;">STRATEGIE DE ÎNVĂȚARE</p> <ul style="list-style-type: none"> – profesorul este facilitator al învățării, organizează, stimulează și dirijează situațiile de învățare; – pregătește procesul de învățare; – răspunde întrebărilor elevilor pe tot parcursul derulării proiectului; – încurajează elevii să-și autoevalueze munca; – acordă o atenție specială cooperării; – organizării sarcinilor și metodologiilor de lucru în echipă.

Clasificarea proiectelor după sarcina dominantă

Din punctul de vedere al demersului realizat, sunt mai multe tipuri de proiecte:

- proiect de tip constructiv
- proiect de tip problemă
- proiect de tip învățare

Tipuri de obiective ce se pot propune:

– **obiective cognitive:** să identifice, să caracterizeze, să localizeze și să clasifice informațiile de care va avea nevoie la realizarea proiectului;

– **obiective formative:** să colecteze, să prelucreze, să selecteze, să sintetizeze, să expună informații despre subiectul dezbătut de proiect, să elaboreze un demers, să distribuie sarcini, să coopereze, să realizeze la termen sarcinile.

Elaborarea proiectelor

Elaborarea proiectelor implică parcurgerea următorilor pași:

- stabilirea competențelor/obiectivelor operaționale vizate;
- formularea întrebărilor cheie ale curriculumului;
- stabilirea strategiilor de lucru: organizatorice, temporale, materiale;
- realizarea unui plan de evaluare;
- proiectarea etapelor.

1. *Stabilirea competențelor/ obiectivelor vizate* se face în concordanță cu cele opt competențe cheie considerate centrale în procesul educațional conform Comisiei Europene, prin Directoratul General pentru Educație și Cultură, *Basic Skills, entrepreneurship and foreign languages*, in Implementation of „Education & training 2010 – work programme, Progress Report, 2003, p. 48-58)

- Domeniul (1): Comunicarea în limba maternă oficială;
- Domeniul (2): Comunicarea în limbi străine;
- Domeniul (3): Matematică și științe, tehnologii;
- Domeniul (4): TIC (Tehnologia informației și comunicării);
- Domeniul (5): A învăța să înveți;
- Domeniul (6): Competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice ;
- Domeniul (7): Educația antreprenorială;
- Domeniul (8): Sensibilizarea/ exprimarea culturală;

Elevii sunt implicați în aplicarea capacităților cognitive de nivel superior, o trecere de la învățarea pasivă la cea activă prin compararea, sinteza, interpretarea și evaluarea, pe măsură ce elevii încep să înțeleagă ceea ce fac și de ce fac.

2. *Formularea întrebărilor-cheie ale curriculumului;*

– întrebări esențiale – conduc la idei importante cu caracter transdisciplinar, antrenează procesele superioare ale gândirii;

– întrebări ale unității – întrebări deschise, sprijină explorarea unui anumit subiect;

– întrebări de conținut – clare, precise, sprijină obiectivele propuse.

3. *Stabilirea strategiilor de lucru: organizatorice, temporale, materiale;*

- Organizatorice:

– schimbarea rolurilor profesorului, elevului, profesorul devine facilitator al învățării, creează un mediu optim de lucru; formulează direcțiile de căutare a informației; precizează din start criteriile de evaluare, în vreme ce elevul colaborează, ia decizii, își construiește propria învățare;

– organizarea clasei, centrarea pe elev, în care colaborarea, conversația și mișcarea sunt absolut necesare;

- –temporale

- – managementul timpului;
- – în funcție de complexitatea proiectului, se stabilesc limite de timp pentru brainstorming, feed-back, timp pentru realizarea de teme acasă, în clasă, orarul activităților, etape, date, termene limită;
- – Materiale.

– profesorul sugerează, oferă surse de informare adaptate nivelului de înțelegere a elevilor, dezvoltând abilitatea elevilor de organizare a informației.

4. Realizarea unui plan de evaluare presupune:

Evaluarea proiectului care oferă informații despre validitatea, completitudine, structură, calitatea materialelor, creativitate.

Instrumente de evaluare utilizate – chestionare, interviuri, observația, joc de rol, jurnalul, metoda Delphi etc.

Proiectarea etapelor presupune:

- informarea – colectarea informațiilor necesare planificării și realizării sarcinilor;
- planificarea – selectarea soluției de abordat în cadrul proiectului, identificarea resurselor necesare;
- decizia – alegerea formei produsului final, a materialelor pe care le vor folosi;
- implementarea – elaborarea proiectului, schițe de proiect, subproiecte, ansamblarea acestora într-un tot unitar;
- susținerea, controlul și evaluarea – verificare, evaluare, diseminare, feedback, analiza proiectului, validare, susținere, argumentare structură, calitatea materialelor, creativitate.

2. Proiectul tematic. Etapele proiectului tematic

Prin metoda proiectului tematic abordăm transdisciplinar o temă cu finalități reale stabilită în raport cu cerințele programelor școlare, cu capacitățile intelectuale implicate, dar și cu interesele și abilitățile practice ale elevilor asigurând o învățare activă subordonată intereselor și experiențelor elevilor .

Proiectul tematic poate parcurge trei etape:

Etapa I. Pregătirea proiectului

- ✓ Alegerea temei
- ✓ Stabilirea scopului
- ✓ Stabilirea obiectivelor

- ✓ Analiza resurselor și a condițiilor de desfășurare
- ✓ Planificarea activităților
- ✓ Strategii didactice - metode și procedee

Etapa a II-a. Realizarea proiectului

- ✓ Cercetarea propriu-zisă
- ✓ Finisarea și redactarea

Etapa a III-a. Valorificarea pedagogică a proiectului

- ✓ Prezentarea

I. Pregătirea proiectului

1. Alegerea temei

Se recomandă alegerea unor teme din universul copiilor, pentru a manifesta interes pentru proiect, și pentru a face posibilă procurarea resurselor materiale. Se ține cont de cunoștințele elevilor și de capacitățile pe care dorim să le dezvoltăm prin proiect.

2. Stabilirea scopului

Scopul proiectului trebuie să fie clar, astfel încât activitățile avute în vedere să îi ajute pe elevi să îndeplinească obiectivele propuse.

3. Stabilirea obiectivelor

Acestea constituie elemente-cheie, în funcție de care se construiesc celelalte capitole ale proiectului; se fixează ținând cont de anumite criterii, făcându-se distincția între obiective și mijloacele de realizare a acestora.

Obiectivele trebuie să îndeplinească următoarele condiții: să fie măsurabile, aplicabile, reale.

Se stabilesc, de asemenea: cadrul conceptual, metodologic, datele generale ale investigației, tipul de informații necesare și un set de întrebări esențiale care vor fixa elementele-cheie ale proiectului: *De ce am ales tema respectivă, ce știm despre aceasta, ce ne propunem să soluționăm, ce am dori să îmbunătățim?*

4. Analiza resurselor și a condițiilor de desfășurare

- resursele umane (elevi, profesori, părinți);
- temporale (durata pe care se va desfășura proiectul);
- materiale (aparatură audio și video, consumabile, multifuncționale);
- condițiile de desfășurare (în cadrul programului școlar, în afara programului).

- responsabilitățile în cadrul grupului (elevii sunt îndrumați să-și aleagă sarcinile, în funcție de tipul de inteligență și stilul de învățare dominant);
- sursele de informare: biblioteca din cadrul școlii, cât și cele din localitate, internet, mass-media etc.

5. Planificarea activităților

Se concepe *harta proiectului*, pe baza propunerilor elevilor și adăugând activitățile pe care profesorul le consideră necesare pentru realizarea obiectivelor.

Se precizează elementele de conținut ale proiectului:

- ✓ Pagina de titlu (tema, autorul/ autorii, clasa, școala, perioada de elaborare);
- ✓ Cuprinsul;
- ✓ Argumentul;
- ✓ Dezvoltarea elementelor de conținut (pliante, postere, diagrame, citate, desene, cântece);
- ✓ Concluzii (elemente de referință desprinse din studiul temei);
- ✓ Bibliografia;
- ✓ Anexa (toate materialele importante rezultate).

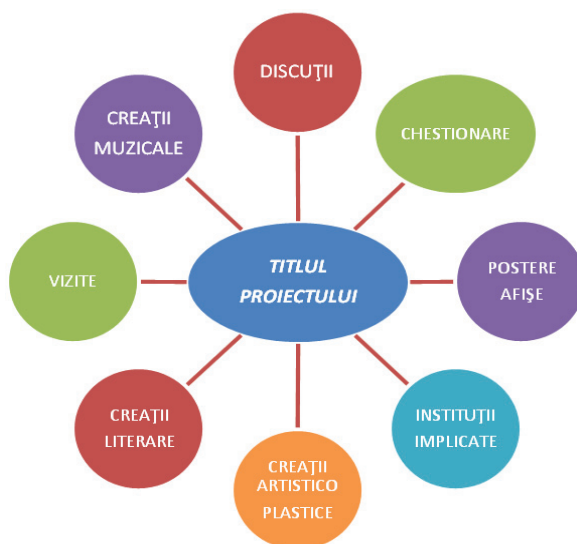


Figura 2. Elemente componente ale hărții unui proiect

6. Strategii didactice – metode și procedee

Se stabilesc metodele și procedeele care vor ajuta la realizarea proiectului. Toate acestea au rolul de „a-l pune pe elev în situația proiectantului, adică a-l obliga să învețe să elaboreze

modele ideale ale unor anumite obiecte, procedând pas cu pas.” (Ioan Jinga, Ion Negreț-Dobridor, op. cit., p.345).

Metodele utilizate în realizarea unui proiect sunt: rezolvarea de probleme, luarea deciziilor, lucrul cu manualul și cu alte materiale auxiliare, brainstorming-ul, metoda ciorchinelui, conversația, dezbateră, demonstrația, metoda mozaicului etc.

II. Realizarea proiectului

7. Cercetarea propriu-zisă

În acest moment, elevii selectează informațiile necesare, organizează materialul și-l prezintă profesorului spre consultare. Acesta poate semnală erorile de conținut, de organizare a textului sau de acuratețe a limbajului.

8. Finalizarea și redactarea

Elevii realizează forma finală a proiectului, în urma discuțiilor de grup privind unitatea de concepție, grafică și editarea.

III. Valorificarea pedagogică a proiectului

9. Prezentarea

Se prezintă rezultatele obținute: postere, afișe, lucrări practice și plastice, compuneri, albume, calendare etc.

10. Autoevaluarea și evaluarea proiectului

Evaluarea proiectului se va realiza atât **la nivel de produs, cât și la nivel de proces**. Criteriile de evaluare au fost stabilite încă de la început de către profesor și discutate împreună cu elevii. Se evaluează activitatea grupului prin aplicarea unor fișe de autoevaluare și interevaluare. Fiecare membru al grupului evaluează contribuția sa și a colegilor (se verifică astfel capacitatea de a aprecia, a evalua și a autoevalua aportul personal în cadrul grupului).

Evaluarea produsului se face după o grilă care va cuprinde criteriile stabilite anterior, în funcție de tema și de obiectivele urmărite.

Exemplu: conținutul, structura, aspectul estetic.

Se evaluează și modul de prezentare a produsului (prezentarea trebuie să fie clară, logică, coerentă, atractivă și creativă).

În concluzie, abordarea integrată a curriculum-ului, implicit metoda proiectului tematic, propune apropierea școlii de viața reală. Se urmăresc astfel formarea unor competențe, atitudini, valori transversale, transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevului pornind

de la experiența sa de viață și de la cunoștințele însușite. Cel mai important aspect rămâne efectul acestei abordări didactice asupra copiilor.

Astfel, în **plan cognitiv** copiii primesc o abordare, o viziune unitară asupra lumii căutând informații din mai multe surse, referitoare la aspecte variate conform hărții proiectului, ei își exersează puterea de analiză și sinteză.

În **plan social** sunt puși în situația de a colabora între ei, li se dezvoltă spiritul de cooperare, de apartenență la grup, socializează. Implicarea comunității locale în desfășurarea unor proiecte lărgeste sfera de integrare a copilului în social. În educația copiilor se manifestă o unitate de țeluri din partea școlii, a familiei, a comunității locale.

În **plan afectiv** copiii capătă încredere în ei, li se dezvoltă simțul demnității și autoaprecierea, atunci când cele propuse de ei sunt luate în seamă de toată grupa și analizate; se formează conștiința de sine prin raportare la alții; trăiesc sentimentul de solidaritate cu colegii de grupă, dar și pe cel de bucurie și de satisfacție.

BIBLIOGRAFIE

1. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția II-a revăzută. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002.
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București: Didactică și Pedagogică, 1997.
3. CIOLAN, L. *Învățarea integrată*. Iași: Polirom, 2008.
4. CIOLAN, L. *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/ cross- curriculară*. București: Centrul Educației, 2003.
5. CREȚU, C. *Curriculum diferențiat și personalizat*. Iași: Polirom, 1998.
6. CREȚU, C. *Teoria curriculumului și conținuturile educației*. Iași: Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, 1999.
7. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996.
8. CUCOȘ, C. coord. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 2008.
9. GARDNER, H. *Inteligențe multiple*. București: Sigma, 2004.
10. GARDNER, H. *Inteligențe multiple, noi orizonturi*. București: Sigma, 2006.
11. JINGA, I. NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București: Aldin, 1999.

**INTEGRAREA ȘI VALORIFICAREA RESURSELOR DIGITALE ÎN PROCESUL DE
PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE ÎN CADRUL DISCIPLINEI BIOLOGIE**

**INTEGRATION AND VALUATION OF DIGITAL RESOURCES IN THE TEACHING-
LEARNING-ASSESSMENT PROCESS WITHIN THE BIOLOGY DISCIPLINE**

ADAMCIUC Aurelia, profesor de biologie, grad didactic superior,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”, Bălți
ORCID: 0009-0009-6130-3439
adamciuc1997@gmail.com

CZU: 37.02:57+004

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p321-325

Abstract. The integration and valuation of information technologies in the teaching-learning-evaluation process has become a necessity of today's educational system. The new digital tools have become an effective learning environment for both students and adult learners.

Keywords: Information and communication technologies, teaching, learning, evaluation.

Integrarea și valorificarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare, dă posibilitatea elevilor de a obține competențe digitale posibile de aplicat în procesul de cunoaștere a științelor biologice, având ca scop crearea condițiilor pentru o colaborare eficientă dintre profesor – elev asigurând o educație de calitate .

Capacitatea profesorului de a însuși noile tehnologii și a le include reușit în cadrul strategiilor didactice pentru a cultiva la elevi competențe trainice cu perspectiva dezvoltării continue pe parcursul întregii vieți determină calitatea specialistului format din sistemul educațional [1]. În toate domeniile educației, competența digitală a profesorului modern dă posibilitate să utilizeze tehnologia mai eficient în procesul de predare și ca urmare să atingă obiectivele educaționale cu un caracter inter și transdisciplinar mai eficient, economisind timp și măbind productivitatea la nivelul clasei [2].

Pe parcursul ultimilor ani, am experimentat personal diverse tehnologii informaționale în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare. Lipsa atenției și a interesului elevilor de a lucra activ la oră, devine o adevărată provocare pentru noi profesorii. Accesibilitatea și dezvoltarea tehnologiilor asigură profesorii cu diverse oportunități de a lua avantaje de la acestea, pentru a le implimenta în facilitarea reușitei școlare.

Utilizarea diverselor instrumente digitale utilizate în cadrul orei de biologie presupune o serie de avantaje și dezavantaje. Din avantaje menționăm următoarele:

- Trezesc interesul elevilor pentru ceea ce urmează să descopere;
- Asigură perceperea unor sisteme sau procese biologice greu accesibile sau inaccesibile percepției directe a elevilor;
- Facilitează formarea și exersarea competențelor specifice domeniului biologiei, prin îmbinarea cu competențele tehnologice;
- Asigură creșterea gradului de organizare a informațiilor;
- Raționalizează eforturile profesorilor și a elevilor în activitățile de predare-învățare-evaluare;
- Evidențiază rezultatele obținute în cursul etapelor de evaluare .

Prin intermediul resurselor digitale se oferă elevilor la orele de biologie posibilitatea de a reconstrui cunoștințele, de a identifica și a elimina neînțelegerile, erorile de cunoaștere . Utilizarea metodelor digitale interactive de predare-învățare-evaluare, stimulează îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, având un caracter activ-participativ și o reală valoare activ-formativă asupra formării personalității elevilor.

Metodele alternative de predare-învățare-evaluare prin integrarea și valorificarea tehnologiilor didactice, trebuie promovate astfel, încât învățarea-evaluarea să fie adaptată subiecților. O diversitate de softwarw-uri pot fi integrate în procesul educațional, având avantajul unui feed-back imediat. De exemplu: *Socrative*, *Wand.education*, *Piktochart*, *ThinkLink-ul*, *WordArt*, *Kahoot*, *Quizlet*, *Wordwall*, *LearningApps*, etc.

În cele ce urmează voi prezenta câteva din instrumentele utilizate în cadrul orei de biologie care au drept scop îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare.

Wordwall este o aplicație eficientă în procesul de învățare-evaluare a biologiei, poate fi aplicată sub diverse tipuri de exerciții cu diferite șabloane. De ex: roata norocului, căutare de cuvinte, anagramă, diagramă etichetată, etc. Acest instrument se aplică în cadrul sistematizării a

unei informații, ca mijloc de evaluare a nivelului de asimilare a materiei de către elevi. Exemplu: Clasa a XI-a, subiectul „Sistemul circulator”, „Sistemul respirator”, „Sistemul digestiv, excretor”

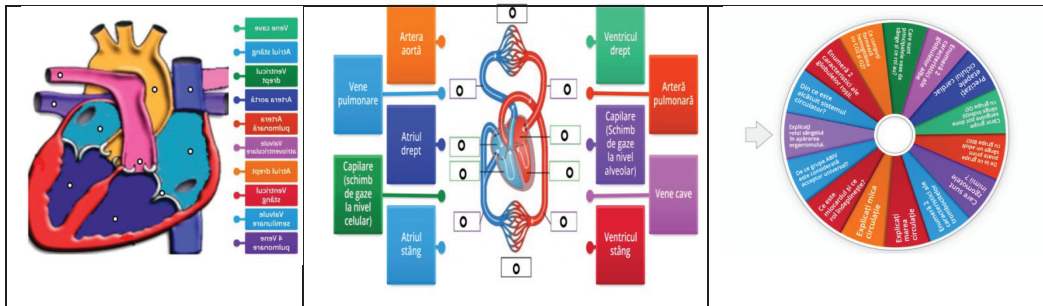


Figura 1. Exemplu de utilizare a activităților interactive în cadrul orei de biologie în clasa a XI-a, subiectul „Sistemul circulator”

LearningApps este o aplicație eficientă pentru activități de exersare și consolidare. Această activitate vizează stimularea și dezvoltarea capacităților elevilor de a analiza și identifica unele elemente structurale și funcționale, a unor procese, fenomene, etc. Poate fi aplicată cu succes la etapa evocării sau a reflecției. Exemplu clasa a X-a, subiectul „Celula-unitatea structurală și funcțională”, Excitabilitatea la plante”, clasa a XI-a, subiectul „Sistemul respirator”.

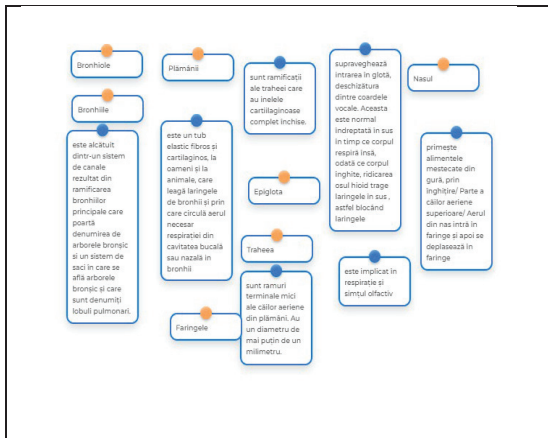


Figura 2. clasa a XI-a, subiectul „Sistemul respirator”
<https://educatieinteractiva.md/potriveste-perechi/15506>

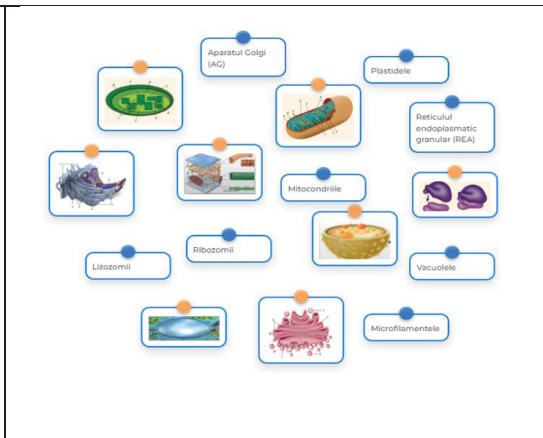


Figura 3. clasa a X-a, subiectul „Celula-unitatea structurală și funcțională a organismului”
<https://educatieinteractiva.md/potriveste-perechi/15690>

Instrumentele de predare-evaluare sunt bine venite pentru a fi aplicate în diverse contexte și au ca scop îmbunătățirea practicilor de evaluare. De exemplu utilizarea fișelor de lucru interactive ce permit elevilor să progreseze independent și să-și influențeze în mod pozitiv

motivația. Aplicarea fișelor de lucru interactive utilizate în cadrul orei de biologie presupune o serie de avantaje:

- Sporește munca independentă a elevului;
- Solicită efort propriu;
- Dezvoltă atitudinea creatoare;
- Sporește munca de cercetare și de descoperire.

Exemplu de utilizare a fișelor de lucru interactive în cadrul orei de biologie în clasa a XI-a, Subiectul „Compoziția chimică a sângelui”, <https://educatieinteractiva.md/fisa-interactiva/5552>

Sarcina 1
Identificați și selectați din șirul propus, elementele corespunzător culoarei.

Sarcina 2
Identificați elementele figurate ale sângelui conform imaginii.

Sarcina 3
Citiți cu atenție conținutul sarcinii, apoi bifează răspunsul corespunzător.

The interactive interface on the right includes:

- Compoziția chimică a sângelui**: A table for recording chemical composition.

Compoziția chimică a sângelui	Compoziția plasmii	Elemente figurate
Proteine	Urea	Leucocite
	Gluc	Eritrocite
	Săruri	Trombocite
- Diagrama elementelor figurate**: A central diagram showing various blood components: Eritrocite, Leucocite, Trombocite, Hemoglobină, Neutrofile, Linfoцитe, Eozinofili, Bazofili, and Plasmă.
- Formular de răspuns**: A section for marking answers, with a header 'Sarcina 3' and a 'Bifează' (Mark) column.

Figura 4. Fișă de lucru interactivă aplicată în cadrul orei de biologie în clasa a XI-a, subiectul „Compoziția chimică a sângelui”

Sursa: <https://educatieinteractiva.md/fisa-interactiva/5552>

Aplicarea diverselor instrumente interactive de predare-evaluare facilitează cadrul didactic prin posibilitatea de a analiza obiectivele programate pentru o anumită secvență de instruire stocând produsele și rezultatele obținute într-o bază de date.

În concluzie, vreau să menționez că utilizarea în comun a diverselor instrumente interactive în procesul educațional vor asigura crearea unui mediu de învățare în vederea creșterii accesului la educație de calitate și formării unor competențe cheie și profesionale, care să faciliteze integrarea pe piața muncii.

BIBLIOGRAFIE

1. COROPCEANU, Eduard, RIJA, Andrei, ARSENE, Ion, PUTINĂ, Maria. *Dezvoltarea abilităților de autoformare la chimie în baza unor tehnologii informaționale*. In: Studia universitatis moldaviae. Științe ale educației, Chișinău : 2014, Nr. 9(79), p. 92-98. CZU: 372.8:004.9:54
2. COROPCEANU, Eduard, PLĂCINTĂ, Daniela. *Aplicațiile Web în procesul educațional la biologie din perspectiva dezvoltării competenței digitale*. Chișinău: Univers pedagogic, 2017. nr. 1(53). ISSN 1811-5470
3. POPOV, Lidia. *Aplicarea tehnologiilor informaționale în predare-învățare-evaluare*. Bălți : USARB, 2016. 320 p. ISBN 978-9975-50-171-2

EXPERIMENTUL DEMONSTRATIV CA METODĂ EFICACE UTILIZATĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE A CHIMIEI

THE DEMONSTRATION EXPERIMENT AS AN EFFECTIVE METHOD USED IN THE TEACHING-LEARNING-EVALUATION PROCESS OF CHEMISTRY

CICANCI Alexandra,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

ORCID: 0000-0002-6968-9016

alexandra.cicanci@feisa.usch.md

CZU: 37.016:54

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p325-331

Abstract. This article evaluates the positive role of the demonstration chemical experiment in raising the level of creative, methodological and practical training of future researchers of nature and creators of new technologies.

Keywords: cognitive interest, demonstration experiment, methodological support of the demonstration experiment.

Un experiment frumos în sine este adesea mult mai valoros decât douăzeci de formule găsite într-o replică a gândirii abstracte.

A. Einstein

În prezent, una din direcțiile prioritare în educație este ideea abordării procesului de predare-învățare-evaluare bazat pe dezvoltarea de competențe [2]. Astfel de abordare în procesul instructiv al chimiei impune ca profesorul să revizuiască constant arsenalul de instrumente metodologice și modalități de realizare a sarcinilor stabilite. Una din modalitățile de a realiza acest scop este conceptul de învățare bazată pe probleme [1, p.125]. Spre deosebire de abordările stabilite anterior, prin aplicarea metodelor separate de activare a intereselor cognitive, a gândirii creative etc., acest concept a introdus în teoria și practica educației un sistem de formare a abilităților creative ale studenților. Ansamblul de metode utilizate în această formă de studiere sunt selectate și aplicate ținând cont de stabilirea scopurilor urmărite. Astfel procesul de interacțiune dintre predare și învățare fiind axat pe formarea independenței cognitive, pe stimularea motivației învățării și dezvoltării abilităților de gândire creativă în cursul asimilării conceptelor și metodelor de cercetare științifice.

Cu scopul îmbunătățirii calității cunoștințelor studenților în domeniul chimiei și pentru formarea independenței cognitive, învățarea bazată pe probleme, consider, că este potrivită. Întrucât chimia este o știință experimentală, procesul de predare-învățare-evaluare se bazează pe experimentul chimic ca sursă de cunoaștere, de identificare și confirmare a ipotezelor, ca mijloc de consolidare a cunoștințelor și de evaluare ale acestora [5, p.191]. Experimentul chimic ar trebui considerat, în primul rând, ca un instrument didactic pentru atingerea principalelor obiective de învățare. Prin intermediul aplicării acestei metode, studenții sunt antrenați să observe fenomene chimice, să formuleze concepte, să studieze materiale educaționale noi, să consolideze, să îmbunătățească cunoștințele și abilitățile practice, să promoveze interesul pentru disciplină. Spre deosebire de alte instrumente de vizualizare, experimentul chimic educațional are un aspect dinamic, manifestarea externă a procesului fiind în continuă schimbare. În urma experimentului se obțin substanțe noi care au proprietăți diferite de substanțele inițiale și cu care pot fi efectuate noi experimente.

Varietatea fenomenelor chimice, respectiv, și a experimentului chimic, fac posibilă utilizarea acestuia în toate etapele procesului educațional și în toate formele.

În primul rând, un experiment chimic oferă studenților o introducere vizuală despre substanțele studiate. Pentru a realiza acest lucru, profesorul demonstrează mostre de substanțe, diferite colecții sub formă de fișe, se efectuează experimente care identifică proprietățile fizice ale substanțelor. După aceea, elevii se familiarizează cu proprietățile chimice ale acestora.

În al doilea rând, la explicarea și studierea materialului nou, un experiment chimic facilitează ilustrarea subiectului studiat nu numai cu fenomene chimice relevante, ci și cu anumite aplicații practice, datorită cărora studenții percep în mod mai conștient fundamentele teoretice ale subiectului.

În al treilea rând, utilizarea unui experiment chimic la etapa de consolidare a materialului studiat permite profesorului să determine eficacitatea învățării, să observe unele lacune și să determine metodologia de recuperare ale acestora, obținând feedback-ul dorit.

Este recomandabil de inclus diverse sarcini creative în lucrările practice și de laborator. De exemplu:

- determinarea halogenurilor folosind azotat de argint poate fi testată nu numai pe o soluție de laborator, ci și pe apă obișnuită din robinet, apă minerală (de exemplu, iodată);
- identificarea proprietăților chimice ale compușilor organici, reacții calitative la prezența diferitor grupe funcționale pot fi efectuate folosind diferite substanțe medicamentoase;
- detectarea amidonului, lactozei, glucozei în diferite produse alimentare [8, p.33].

Studenților li se propune să creeze un algoritm propriu pentru rezolvarea unei sarcini similare utilizând un set diferit de reactivi, un set diferit de obiecte și condiții. La lecția cu tema „Amestecuri” în cadrul lucrării practice „Pregătirea unei soluții de o anumită concentrație” studenților li se oferă sarcina de a pregăti o soluție de zahăr (au cântărit atâtea linguri, câte studentul pune în ceai în fiecare zi) și de a determina concentrația soluției obținute;

- detectarea ionului carbonat într-o bucată de marmură, o scoică, în coji de ouă;
- identificarea amidonului cu o soluție de iod în diverse produse alimentare.

De regulă, astfel de sarcini îi obligă pe studenți să-și aplice cunoștințele pentru a rezolva problemele de securitate alimentară, de mediu, de producție și de gospodărie.

La etapa feedback-ului se reflectă cunoștințele și deprinderile dobândite, se efectuează o analiză critică a informațiilor primite și a propriilor realizări în decursul procesului studierii.

Studentul conștientizează materia studiată, formează imagini stabile și distincte ale competențelor obținute.

La elaborarea suportului metodologic pentru efectuarea unui experiment demonstrativ, este important ca un profesor:

- să promoveze trecerea intereselor de la atractivitatea experimentelor la atractivitatea științei însăși, de aceea latura estetică a procesului este de mare importanță: acțiunile profesorului trebuie să fie chibzuite, calme, încrezătoare, exersate anterior, prezența unei stări inspirate, a unei vorbiri competente, crearea unei atmosfere de cooperare; asigurarea funcționării instalațiilor de laborator, purității vaselor chimice, respectarea tehnicii securității în laboratorul chimic etc.;

- să formeze gândirea științifică a studenților, învățându-i să evidențieze semnele și cauzele esențiale care dau naștere fenomenelor chimice, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților analitice și predictive ale studenților, antrenându-i să facă concluzii;

- să explice semnificația socială a fenomenelor observate prin indicarea domeniului de aplicare a cunoștințelor chimice, precum și posibilitatea aplicării capacității proprii de a le folosi în viață;

- să altoiască valorile culturale, științifice și ecologice, inclusiv un stil de viață sănătos;

- să lărgască orizonturile pentru sporirea activității creatoare a studenților cu posibila utilizare a situațiilor de problemă. Situațiile de problemă se deosebesc prin surpriză, conflict, presupunere, respingere, inconsecvență și incertitudine. Rezolvând situațiile de problemă, studentul este îndemnat să participe activ la căutarea și dobândirea noilor cunoștințe, stabilind legături între fapte și concepte cunoscute și necunoscute. În același timp, profesorul are oportunitatea de a controla procesele de învățare, de gândire și de asimilare a cunoștințelor studenților săi, iar prezentarea materialului în sine devine mai mult bazată pe experiență și dovezi. În procesul rezolvării situației de problemă experimentul chimic demonstrat trebuie să poarte un aspect spectaculos, expresiv și convingător, adică să influențeze puternic sfera emoțională a formabililor.

Ca exemplu, poate fi luat în considerare experimentul demonstrativ pentru tema „Analiza calitativă” din domeniul chimiei analitice – o reacție calitativă binecunoscută între o sare ferică solubilă și tiocianatul de amoniu. Reacția este foarte sensibilă și specifică, însoțită de formarea unei culori roșii a sângelui. Prin urmare, aceasta poate fi utilizată pentru a detecta conținutul de ioni de fier (III) din apa naturală și din robinet.

În timpul lucrării de laborator, după ce arătăm reacția în forma tradițională, invităm elevii să reflecteze unde poate fi aplicat în practică un astfel de proces. Un răspuns obișnuit este acela de a arăta trucuri, în filme de acțiune (două soluții diluate aproape incolore la amestecare formează „sânge venos”). În continuare, facem propunerea noastră: să verificăm calitatea apei de la robinet (caldă și rece) folosind reacția analizată.

Propunerea noastră este motivată de faptul că în apa furnizată prin sisteme centralizate de alimentare cu apă potabilă, conținutul total de fier nu este admis mai mult de 0,3 mg/l [3]. Această limitare se datorează faptului că, în primul rând, un exces de fier determină perturbarea activității sistemului cardiovascular, a ficatului și a plămânilor. În al doilea rând, în multe întreprinderi industriale în care apa este folosită pentru spălarea produsului în timpul fabricării acestuia, de exemplu, în industria textilă, chiar și un conținut scăzut de fier în apă duce la defecte ale produsului. Astfel de informații formează interesul studenților din anul I atât pentru aspectele valeologice ale chimiei, cât și pentru informații despre tehnologiile produselor industriale.

Acest exemplu elucidează că atunci când se utilizează un experiment demonstrativ, procesul de formare a unui interes cognitiv în chimie se dezvoltă parcurgând următorii pași [1, p.128; 5, p.192]:

prima etapă: studentul nu are o nevoie acută și un interes durabil în studiul disciplinei, dar, întrucât disciplina este inclusă în Curriculum-ul pentru formarea unui specialist în domeniul Inginerii și anagementului produselor alimentare, este necesar s-o studieze din motive sociale sau constrângere proprie volitivă;

a doua etapă: impresiile primite în timpul demonstrației unei experiențe spectaculoase dau naștere la o multitudine de motive proprii stabile: trezirea interesului pentru cunoașterea disciplinei, tendința de a participa activ în procesul creativ cu un rezultat eficient, cooperarea cu profesorul și alți elevi;

a treia etapă: studentul acceptă intrinsec sarcinile activității educaționale, acestea capătă semnificație pentru el;

a patra etapă: formabilul asimilează calitativ cunoștințele dobândite.

Un alt tip de experiment chimic utilizat pe larg este experimentul științific-problemă, proiectarea și cercetarea căruia are o valoare deosebită [6, p.35]. De regulă, implementarea sa este posibilă în afara lecției, în activități extracurriculare. Spre deosebire de un experiment chimic la lecție, munca de proiectare și cercetare include mai multe etape: stabilirea temei, colectarea și

căutarea informațiilor la temă, pregătirea și implementarea unui experiment într-un laborator chimic al școlii/universității, analizarea și procesarea rezultatelor, proiectarea și prezentarea lucrărilor public în cadrul unei conferințe studențești. O astfel de activitate are libertatea implementării lucrărilor de cercetare individuală sau în grup restrâns după o algoritm deja cunoscut, dar cu un rezultat imprevizibil.

De exemplu, am lucrat cu un grup de studenți la un studiu comparativ al conținutului de ioni de nitrați din fructe și legume. Elevii au efectuat pregătirea probelor, au analizat conform metodei propuse obiectele relevante și au înregistrat rezultatele într-un jurnal de laborator. Generalizarea rezultatelor unei astfel de sarcini experimentale are loc, de regulă, sub forma unei discuții analitice.

O abordare individuală constituie studiul de cercetare a unui anumit obiect cu ajutorul metodelor și tehnicilor alese de către însuși studentul sub dirijarea profesorului. Ca exemplu, le putem sugera subiectele: izolarea și cercetarea comportării indicatorilor naturali în soluții de aciditate diferită; sinteza substanțelor organice și anorganice; determinarea cantitativă și calitativă a diverselor componente în obiectele naturale etc. În acest caz, studentul însuși identifică problema, stabilește scopurile și alege modalitățile de desfășurare a studiului. Rolul profesorului este de a îndruma și consilia în mod competent cursantul. Studentul analizează obiectul de cercetare, luând în considerare metodele posibile, efectuează un posibil experiment din oportunitățile disponibile și prelucrează rezultatele studiului, oferind un rezumat specific pentru discuție, își apără propria poziție, ghidându-se de cunoștințele și abilitățile dobândite.

În prezent, pentru a spori eficiența instruirii, sunt utilizate tehnologiile moderne și metode de predare inovatoare. Aceste metode includ forme active și interactive care sunt utilizate în predare. Când se desfășoară un experiment chimic, lecțiile sunt desfășurate folosind cărți electronice moderne, laboratoare chimice virtuale, materiale didactice inovatoare, materiale educaționale și internet. Sarcina principală a profesorului este să aleagă potrivit aceste instrumente în funcție de conținutul materialului educațional, de vârsta și de caracteristicile psihologice ale formabililor.

Utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor deschide noi oportunități și perspective pentru predarea chimiei. Utilizarea în procesul educațional a resurselor educaționale digitale ca laboratorul virtual permite o abordare sistemică a învățării. Laboratoarele virtuale fac posibilă simularea unui experiment chimic care, din anumite motive, nu poate fi implementat într-un laborator chimic școlar (cost mare al reactivilor, pericol, constrângeri de timp etc.).

Modelele computerizate fac posibilă obținerea de ilustrații vii și memorabile ale experimentelor chimice complexe sau periculoase în dinamică, pentru a reproduce detaliile lor subtile care pot scăpa în timpul unui experiment chimic real. Un avantaj important al unui experiment virtual este că studenții se pot întoarce la el de multe ori, ceea ce contribuie la o asimilare mai puternică și mai profundă a materialului. În același timp, observațiile arată că munca organizată metodic corect a studenților într-un laborator virtual contribuie la o dezvoltare și formare mai profundă a deprinderilor și abilităților experimentale [4, p.36].

În concluzie putem afirma că utilizarea sistematică a lucrărilor experimentale la diferite etape ale lecției și în activitățile extracurriculare permite profesorului să le insuflă studenților nevoia de a obține și prelucra cu succes rezultate ale propriilor cercetări, de a le arăta unicitatea și interconectarea proceselor și fenomenelor din natură, din viața de zi cu zi, a proceselor ce au loc în corpul uman; de a-i concentra pe probleme de sănătate și mediu, de a crește nivelul intelectual al elevilor și de a consolida poziția individului în societate. Doar atmosfera de cooperare și co-creare dintre elev și profesor va face din experiment un instrument eficient în educația de calitate a tinerilor specialiști și dezvoltarea multilaterală a individului.

BIBLIOGRAFIE

1. AXENTII, Ioana Aurelia, BARBĂ, Maria. *Managementul instituțiilor educaționale/Universitatea de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul. Vol.3: Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ*. Cahul: Univ.de Stat "B.P.Hasdeu" din Cahul, 2011, 304 p. ISBN 978-9975-914-67-3.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17 iulie 2014*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. *Hotărârea Guvernului nr. 934 din 15 august 2007 cu privire la instituirea Sistemului informațional automatizat „Registrul de stat al apelor minerale naturale, potabile și băuturilor nealcoolice îmbuteliate”, Anexa 2*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=113742&lang=ro
4. SUBOTIN, Iurie. Aplicarea laboratoarelor virtuale în instruirea interactivă la chimie. In: *Meridian Ingineresc*, 2017, nr. 3, pp. 36-40. ISSN 1683-853X.
5. URECHE, Dumitru, COROPCEANU, Eduard. Impactul experimentului demonstrativ-distractiv asupra dezvoltării competenței de cercetare a elevilor la chimie. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2019, nr. 1(15), pp. 190-197. ISSN 1857-0623.
6. Сафарова М. А., Карпенко Г. М. Химический эксперимент в современной школе как важнейший инструмент естественнонаучного образования // Концепт. – 2013. – № 12 (28). – стр.31-36. ISSN 2304-120X. Disponibil: <http://e-koncept.ru/2013/13247.htm>

**MANIFESTAREA INDICILOR CARDIOVASCULARI ȘI RESPIRATORI LA
STUDENȚII CU DIFERIT TIP DE RITMICITATE CIRCADIANĂ**

**THE MANIFESTATION OF CARDIOVASCULAR AND RESPIRATORY INDICES IN
STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF CIRCADIAN RHYTHMICITY**

COȘCODAN Diana,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID – 0000-0001-9099-056X

coscodan.diana@upsc.md

MOȘANU-ȘUPAC Lora,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID ID – 0000-0002-1401-5145

mosanu-șupac.lora@upsc.md

CZU: 57.034+613.1

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p332-337

Abstract. This paper presents data on the change in cardiovascular indices (FHC, SBP, DBP) and functional tests of the respiratory system in students with different types of diurnal rhythm. It was established that the values of cardiovascular parameters in students with different types of diurnal rhythmicity oscillate throughout the day, and a direct correlation between the type of rhythmicity and the period of the day is observed only in people with the evening type in the evening hours. The values of the respiratory parameters are also influenced by the diurnal rhythm, being higher in people with evening and indifferent rhythmicity types in the evening hours.

Keywords: circadian rhythm, cardiovascular indices, respiratory indices, students.

În natură toate ființele vii simt timpul, schimbarea lui, iar acest fenomen este caracteristic inclusiv și corpului uman. Noțiunea de timp are o mare importanță, deoarece materia organică prezintă numeroase și inconstante modificări. Toate organele și sistemele organismului uman funcționează ritmic. Ele sânt atât de adaptate pentru condițiile vieții cotidiene, încât nu li se acordă atenție până când nu există probleme de sănătate sau anumite situații de viață diferite de normalitate. Starea noastră de sănătate este determinată, în mare măsură, de ritmurile biologice. Există o corelație directă între ciclicitatea lor și starea de sănătate. Practic toate bolile

„civilizației” sunt, până la urmă, cele mai frecvente tulburări de ritm, fie că vorbim de boli ale sistemului cardiovascular, tulburări psihosomatice, sindrom metabolic sau altele [2,5].

Ritmicitatea organizării funcțiilor fiziologice influențează starea de sănătate, capacitatea de muncă și rezistența organismului la diverse influențe. Organizarea normală în timp a proceselor fiziologice este o condiție necesară pentru o viață optimă. Dereglarea bioritmurilor poate condiționa dezvoltarea unor procese patologice. Studiul și semnificația organizării în timp a funcțiilor, ritmicitatea lor, au o importanță semnificativă teoretică și practică pentru toate aspectele vieții omului sănătos sau bolnav [6].

Bioritmurile sunt considerate mecanisme prin care organismele pot măsura timpul și spațiul, sunt orologii biologice cvadri- sau pluridimensionale. Bioritmul este alcătuit din următoarele elemente: amplitudine (intensitate), perioadă (intervalul unei oscilații complete), frecvență (numărul de perioade pe unitatea de timp) și fază (poziția începutului oscilației față de punctul de origine). Bioritmurile sunt un fenomen ubicuitar, prezent în aproape toate organismele vii și reprezintă evoluția ritmică a funcțiilor biologice. Sunt predeterminate genetic și sunt influențate și modulate de factorii de mediu, sincronizând procesele comportamentale biochimice și fiziologice cu schimbările factorilor de mediu, permițând astfel organismului să se adapteze, să anticipeze și să răspundă eficient schimbărilor [4].

La om nu doar somnul, dar și multe alte funcții sunt supuse ritmului diurn. Exemple în acest sens sunt creșterea și scăderea tensiunii arteriale și excreția de potasiu și sodiu de către rinichi, amplificarea și diminuarea mișcărilor respiratorii, fluctuațiile timpului reflex, transpirația palmelor etc. Modificările temperaturii corpului sunt deosebit de vizibile: noaptea este mai mică decât ziua. Ritmurile biologice la oameni se formează treptat în cursul dezvoltării individuale [7].

Cercetările recente estimează că ritmurile biologice au un rol important în relațiile reciproce dintre organism și mediul înconjurător, a căror dereglare duce la desincronizarea ritmurilor biologice, iar acestea, la rândul lor, influențează negativ asupra activității organismului, funcțiilor lui fiziologice, comportamentului și adaptabilității, reprezentând una din cauzele principale de îmbolnăvire [1].

Ritmurile biologice stau la baza activității organismului, influențând rezultatele activității fizice și psihice. În funcție de tipul de ritmicitate diurnă oamenii se clasifică în: tip matinal, indiferent, de seară. Funcțiile acestora în diferite perioade ale zilei variază considerabil. De aceea și performanțele persoanelor cu tip diferit de ritmicitate depind de perioada zilei. Reieșind din

cele relatate ne-am propus ca scop evaluarea indicilor cardiovasculari și respiratori la persoanele tinere (studenți) cu diferit tip de ritmicitate diurnă.

Materiale si metode de cercetare. În scopul aprecierii tipului ritmicității diurne la studenți a fost utilizat un test specializat , din 16 itemi, pe un lot de 20 studenți de sex masculin și feminin din Universitatea de Stat din Tiraspol. Conform punctajului de apreciere a răspunsurilor la afirmațiile itemilor testului se definesc cinci tipuri de ritmicitate: tip matinal, matinal nepronunțat, indiferent, de seară și mai puțin pronunțat de seară.

Determinarea valorilor presiunii arteriale și a pulsului s-a realizat prin metoda Korotcov A., 1991. Măsurarea se repetă de 3 ori (dimineața, la masă și seara), luându-se ca bază valorile medii. Probele respiratorii Ștanghe și Ghence s-au efectuat conform metodologiei stabilite, cu ajutorul cronometrului în poziția șezând. Proba Ștanghe se considera satisfăcătoare dacă se încadrează în 16-55 secunde. Valorile mai mici se consideră proaste, mai mari – bune. Proba Ghence se consideră satisfăcătoare dacă valoarea ei nu e mai mică de 12-13 secunde.

Rezultatele investigațiilor proprii. Toată activitatea vitală a organismului uman este caracterizată prin combinații periodice. Astfel, ritmurile cu diferite perioade de durată au fost depistate în procesul schimbului de substanțe, în procesele fiziologice, în procesele de creștere și de dezvoltare a organismului uman [3], precum și în activitatea organelor și sistemelor de organe, în special, al sistemului cardiovascular și respirator. Organismul uman este receptiv la schimbările diurne și aceasta poate fi apreciat după starea organismului în diferite perioade ale zilei, precum și conform particularităților somnului fiecărei persoane. Studiile privind aprecierea tipului de ritmicitate a organismului ne-au dat posibilitate de a evidenția că 30,6 % dintre studenți s-au plasat în grupul cu ritmicitate diurnă matinală, 18,2 % în grupul indiferent, iar 50,2 % în grupul persoanelor cu ritmicitate diurnă de seară. Celelalte 2 tipuri de ritmicitate diurnă n-au fost înregistrate.

Pornind de la ideea că sistemul cardiovascular este cel mai vulnerabil sistem cu receptivitatea cea mai sporită la factorii exogeni și endogeni, ne-am propus studierea modificării indicilor acestuia la persoanele cu diferit tip de ritmicitate. Datele referitoare la frecvența contracțiilor cardiace (FCC) denotă, că într-adevăr acest indicator în diferite perioade ale zilei depinde de tipul de ritmicitate. Astfel, valorile mai mari s-au înregistrat la persoanele cu tip de ritmicitate de seară în perioada de seară, ceea ce este normal, deoarece ei sunt activi anume în această perioadă (Figura 1.). La persoanele cu tip de ritmicitate indiferent valorile maximele sânt

înregistrate de asemenea seara, posibil această sporire este legată și cu oboseala organismului după o zi de activitate. Interesant este faptul că la persoanele cu tip de ritmicitate diurnă matinală indicii FCC sunt mai sporți în perioada amiezii, dar mai diminuați comparativ cu cei de seară. În acest caz atestăm o diferență evidentă la persoanele cu diferit tip de ritmicitate a organismului.

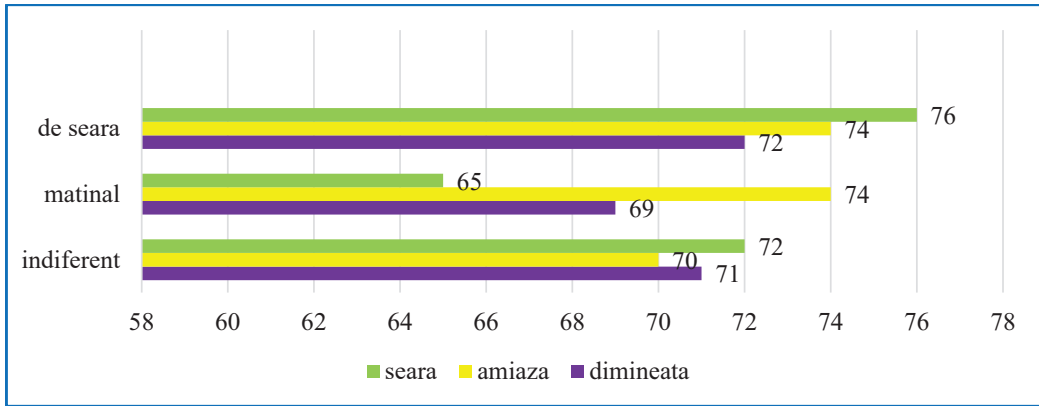


Figura 1. Valorile FCC (bătăi/min) la persoane cu diferit tip de ritmicitate

Modificările dependente de ritmicitate ale FCC înregistrate ne orientează la faptul, că și indicii presiunii arteriale sistolice (PAS) și presiunii arteriale diastolice (PAD) au o expresivitate diferită, legată de ritmicitatea organismului. Astfel, a fost stabilit că la studenții cu ritmicitate matinală valorile PAS sunt mai sporite în orele amiezii și ele corelează și cu indicii FCC. Cele mai diminuate valori sunt în orele de seară, aceasta poate fi explicat prin specificul acestui tip de ritmicitate. Aceleași valori ondulatorii se înregistrează și la PAD, doar în măsura mai mică.

La studenții cu tip de ritmicitate indiferent indicatorii studiați au o altă expresivitate, înregistrând valori maxime, dar încadrate în normă, în orele de seară atât pentru PAS cât și pentru PAD.

Indicii PAS și PAD la studenții cu tip de ritmicitate de seară oscilează în diferite perioade ale zilei, crescând în orele de seară. Valorile mai mici se constată în orele dimineții. Conform datelor literaturii, indicii cardiovasculari la serali sunt mai sporți seara, ceea ce s-a confirmat și de către noi. Acest fapt se explică probabil prin activitatea sporită a sistemului nervos simpatic în aceste ore în legătură cu activitatea mai mare a acestor studenți anume în această perioadă a zilei.

E cunoscut că probele respiratorii au o importanță deosebită pentru aprecierea stării funcționale ale sistemului respirator, dar și pentru evaluarea posibilităților adaptative ale

organismului la diferiți factori, inclusiv și la schimbările bioritmice. În acest scop am realizat probele Ștanghe și Ghence la persoanele cu diferit tip de ritmicitate diurnă în trei perioade ale zilei: dimineata, la amiaza și seara.

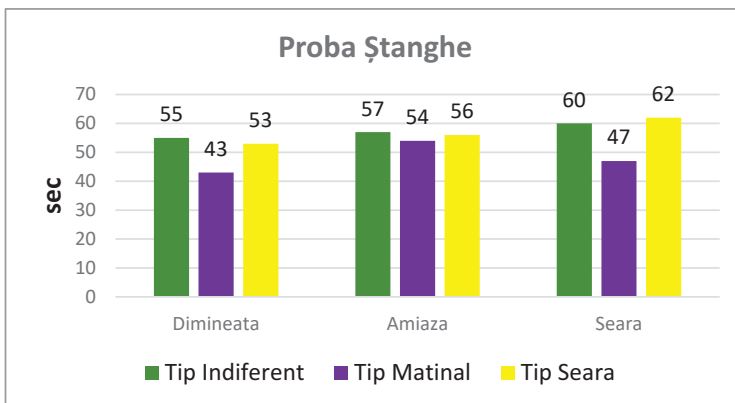


Figura 2. Valorile probei Ștanghe la studenții cu diferit tip de ritmicitate diurnă

Datele obținute de către noi referitoare la proba funcțională Ștanghe (Figura2) denotă, că valorile cele mai sporite ale acestei probe, incluzându-se în categoria bună, se atestă la studenții cu tip de ritmicitate diurnă indiferent, practic în toate perioadele zilei, ceea ce ne orientează să afirmăm că studenții cu acest tip de ritmicitate pot fi productivi pe parcursul întregii zile, având o asigurare bună cu oxigen a țesuturilor organismului pentru activitate, dar pe de altă parte ei posedă și posibilități adaptative mai înalte.

Rezultate asemănătoare au fost înregistrate și la studenții cu tip diurn de seară. La ei în orele de seară valorile sunt și mai sporite. Ca și în cazul cu valorile PAS și PAD, sistemul nervos simpatic contribuie la această creștere. Mai diminuate sunt rezultatele care au fost stabilite la tipul de ritmicitate matinal în orele matinale, dar oricum ele se încadrează în valorile satisfăcătoare a probei date funcționale.

În confirmarea datelor acestei probe funcționale a fost efectuată și proba funcțională Ghence pe același lot de studenți. Datele sunt prezentate în figura 3.

Din start menționăm că timpul de reținere a respirației în această probă este mai redus, și valorile satisfăcătoare se încadrează în limitele a 12-13 secunde, mai mult de 13 secunde se consideră valori bune și doar mai mici de 12 secunde sunt valori nesatisfăcătoare. Analiza datelor demonstrează că la toate tipurile de ritmicitate diurnă valorile probei date sunt bune, dar cele mai sporite sunt la tipul de ritmicitate indiferent în orele de dimineată și seară. La subiecții cu alte

două tipuri de ritmicitate acești indicatori poartă caracter ondulator și variază între 24 și 29 secunde, ceea ce de asemenea sunt rezultate bune.

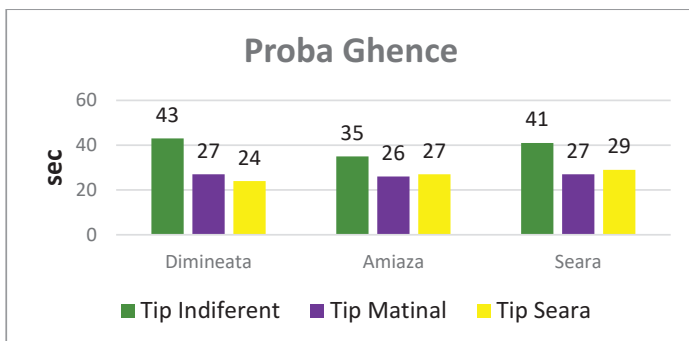


Figura 3. Valorile probei Ghence la studenții cu diferit tip de ritmicitate diurnă

Concluzii. Datele obținute de către noi denotă, că valorile parametrilor cardiovasculari la studenții cu diferit tip de ritmicitate diurnă oscilează pe parcursul zilei. Însă, corelația directă dintre tipul ritmicității și perioada zilei se observă numai la persoanele cu tip de seară: seara aceste valori cresc, ceea ce demonstrează activizarea sistemului vegetativ simpatic.

Valorile parametrilor respiratori sunt de asemenea influențați de ritmul circadian. Acestea sunt mai sporite la persoanele cu tip de ritmicitate de seară în orele serii, ceea ce se explică, probabil, prin mobilizarea rezervelor organismului prin activarea sistemului nervos simpatic anume în orele de seară, când majoritatea funcțiilor sunt în acrofază.

BIBLIOGRAFIE

1. Budeanu, C., Călinescu, C. Bioritmurile și viața umană. Cerma: SI, 1992. 135 p.
2. Melnic, B., Crivoi, A. Bioritmologia contemporană. - Chișinău, 2004, -54 p.
3. Lefter, N. Acțiunea bioritmurilor cu longevitate diferită asupra organismului uman. Revista Militară. nr. 1 (17) / 2017, p.88 – 94.,)
4. Sukumaran S., Almon R.R., DuBois D.C., Jusko W.J. Circadian rhythms in gene expression: Relationship to physiology, disease, drug disposition and drug action. Advanced drug delivery reviews 2010;62:904-917, doi: 10.1016/j.addr.2010.05.009.
5. Авдеева, Н.А. Биоритмы и учебная деятельность школьников. Научный медицинский вестник · 2016 · N 3(5), с. 6-11. DOI: 10.17117/nm.2016.03.006).
6. Стожаров, А.Н. Медицинская экология : учеб. пособ. / А.Н.Стожаров. – Минск : Высш. шк., 2007. – 368 с. 2. Куликова, М. Доктор Время / М. Куликова // Огонек. – 2005. - №43. – С. 46-48.)
7. <https://ik-ptz.ru/ro/literature/bioritmy-zhivyyh-organizmov-ritmy-zhizni-kak-universalnoe-svoistvo-zhivyyh.html>.)

**UTILIZAREA MATERIALELOR VIDEO ÎN SCOPUL FACILITĂRII
ÎNSUȘIRII OBIECTULUI «GEOMETRIE DESCRIPTIVĂ»**

**USING OF VIDEO MATERIALS TO FACILITATE THE ASSIMILATION
OF THE OBJECT «DESCRIPTIVE GEOMETRY»**

BOTEZ Alexei,

Universitatea Tehnică a Moldovei

ORCID: 0000-0001-8357-076X

alexei.botez@gddti.utm.md

CRECIUN Vitalie,

Universitatea Tehnică a Moldovei

ORCID: 0000-0001-6341-7362

vitalie.creciun@gddti.utm.md

CZU: 514.18

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p338-342

Abstract. Descriptive geometry is part of the general engineering disciplines that are taught in educational institutions with technical profile and prepares students for technical design. The aim of this discipline is to form a spatial imagination, embed precision and accuracy in the future engineers and technicians. For students, descriptive geometry is a new subject compared to the ones previously studied. Without specific training, planar objects are perceived with more difficulty in space, and harder still is to solve tasks related to determining the real measurements, intersection lines etc. Study materials that are currently available do not present the solution to a problem on a step by step basis, therefore, presented algorithms during lessons lead towards a better assimilation of the studied material. During practical lessons, the students are resolving tasks in the classroom; they also receive a task for individual work, however there are many instances when the students have difficulty with completing them due to lack of attention and time. The IT resources available contributed towards creating studies that combine the traditional text books with the digital educational materials. These resources can be accessed via a QR code which directs the student towards the videos that have the algorithm and explanations of the tasks with graphic requirements.

Keywords: studied material, descriptive geometry, graphics problems

Introducere

Geometria descriptivă este o disciplină studiată în instituții de învățământ cu profil tehnic. Acest obiect pregătește studenții către studierea desenului tehnic. Spre deosebire de desenul tehnic, care studiază reprezentarea în desen ale pieselor complexe, geometria descriptivă studiază reprezentarea în desen ale corpurilor geometrice elementare: punct, dreaptă, plan, suprafețe, poliedre, corpuri de rotație

Scopul disciplinei este formarea imaginației spațiale ale viitorilor ingineri și tehnicieni. Pentru studenți este o disciplină absolut nouă față de cele studiate anterior. Studiind geometria descriptivă studenții se învață a reprezenta figuri geometrice spațiale în plan.

Reversibilitatea desenului este una din caracteristicile principale ale unei reprezentări. Văzând un obiect studenții la finalul cursului trebuie să-l poată reprezenta în desen și invers, văzând o reprezentare în desen trebuie să poată înțelege tipul și forma corpului reprezentat.

Fără o pregătire specială, după reprezentări plane obiectele spațiale sunt percepute cu greu. Cu atât mai dificilă este rezolvarea de sine stătător a problemelor legate de determinarea mărimilor reale, liniilor de intersecție etc. Problemele rezolvate, propuse în manuale nu deschid succesiunea rezolvării acestora, de aceea vizualizarea repetată a rezolvării pas cu pas duc la o mai bună asimilare a materialului studiat [1, p.85].

Rezultate și discuții

La departamentul Inginerie Mecanică a devenit deja o tradiție elaborarea caietelor de lucru în care studenții în timpul lucrărilor practice rezolvă probleme grafice. Caietele date conțin de regulă bibliografia ce poate fi consultată suplimentar, un rezumat al părții teoretice la tema dată, probleme, ce sunt rezolvate direct în caiet cu utilizarea rechizitelor de desenare. Temele sunt structurate conform curriculei, de la simplu la compus. Studiarea cursului începe de la teme mai simple “proiectarea punctului”, „proiectarea dreptei”, „proiectarea planului”, evoluând spre teme mai compuse “linii și suprafețe curbate”, “metodele geometriei descriptive”. Funcție de specificul specialității concrete se atrage o atenție sporită anumitor teme: „desfășurarea suprafețelor”, „suprafețe de rotație”, „secțiuni plane”.

Astfel de caiete simplifică semnificativ organizarea procesului de studii, petrecerea lucrărilor practice și controlul activității studentului.

În scopul sporirii eficacității studierii obiectului geometrie descriptivă, s-a hotărât de a elabora un caiet de lucru (figura 1) ce ar combina formatul de hârtie cu format electronic, ce propune o rezolvare dinamică a problemelor pas cu pas.



Figura 1. Foaia de titlu al caietului pentru lucrări practice la Geometrie descriptivă

Caietul conține probleme tematice atât spre rezolvare în sala de studii la orele practice, cât și de sine stătător, la orele de lucru individual (figura 2).

Studentul funcție de nivelul pregătirii poate alege problemele individuale, fiind apoi evaluat funcție de munca efectuată.

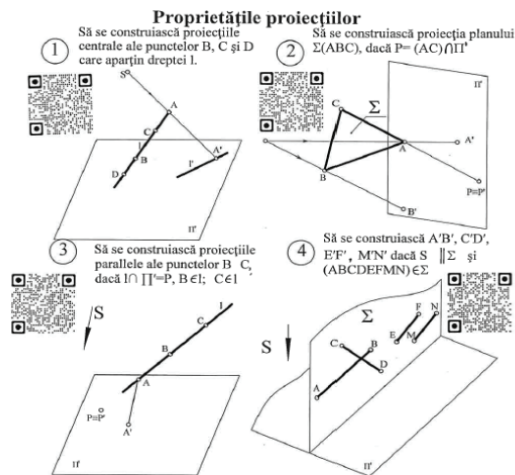


Figura 2. Spicuire din caietul pentru lucrări practice la Geometrie descriptivă

Problemele sunt structurate pe teme, conform curriculei. Fiecare problemă este însoțită de un QR-cod prin intermediul căruia se poate accesa videoclipul cu mersul rezolvării acesteia [2, p.199].

Problemele sunt rezolvate direct în caiet cu utilizarea rechizitelor de desen, fapt ce le creează studenților deprinderi de precizie și acuratețe la proiectare [3, p.5]. Caietul cu probleme rezolvate servește drept criteriu la aprecierea rezultatelor învățării.

Calitatea imaginii este determinată de mărimea fișierului și este compatibilă cu majoritatea site-urilor și platformelor (așa ca YouTube sau Facebook) [4, p.1].

Volumul total ale videogramelor propuse este de 149GB, echivalent a 32 ore 36min, formatul MPEG-4, modelul HD-1080p, ecran 16:9 (figura 3).

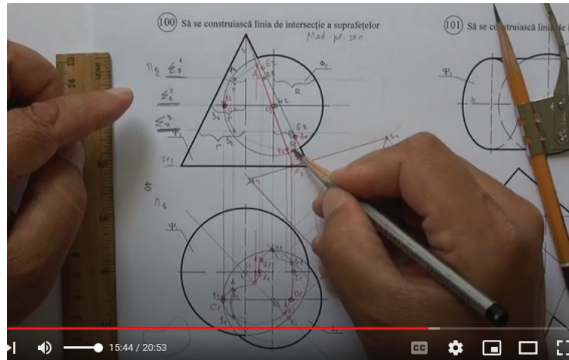


Figura 3. Screenshot al rezolvării unei probleme

Concluzii

Caietul prezentat este utilizat deja la orele de geometrie descriptivă ale Facultăților de Arhitectură și Construcții, și este înalt apreciat de către studenți, mai ales de studenții de la secția învățământ cu frecvență redusă. Având la îndemână un astfel de caiet studentul se familiarizează cu întreg volumul de lucru preconizat, rezolvă problemele pas cu pas. După cursul la tema respectivă se poate pregăti în prealabil de lucrările practice, poate reveni la problemele rezolvate la orele de ghidare și în timpul pregătirii către evaluarea finală. Utilizarea caietului permite unificarea prezentării rezultatelor activității individuale ale studenților, simplificarea procedurii de control și apreciere.

Studiul a demonstrat eficiența implementării metodicii respective: motivarea studenților spre lucru individual, dinamizarea lucrului de sine stătător, îmbunătățirea percepției materialului teoretic. Toate avantajele atinse au dus la sporirea reușitei cu circa 16%. Metodica dată va fi recomandată pentru predarea disciplinelor grafice la toate facultățile interesate.

BIBLIOGRAFIE

1. DÎNTU S., BOTEZ A., ȘULETEA A. Contribuții privind sporirea eficienței studierii obiectului „Grafica inginerască”. *Chișinău, Intellectus*, 2022, nr. 2, pag.84-92, CZU 372.862.

2. DÎNTU S., BOTEZ A., ȘULETEA A. Utilizarea QR-codurilor în materialele didactice ale cursului «Grafica inginerescă». *Conferința științifico-practică Internațională „Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă”*. Ediția a-IX-a, Chișinău: UST, 19-20 martie 2022 Volumul II, pag. 198-202. ISBN 978-9975-76-389-9, ISBN 978-9975-76-391-2 (PDF).
3. НОВИКОВА Н.Н. *Методические указания для организации самостоятельной работы по дисциплине Инженерная графика*. Омск, БПОУ ОО ОПЭК, 2016, 68 стр.

Surse WEB

4. ANDY LIBUNAO. *Полное руководство по видеоформатам*. Disponibil: <https://elck.ru/YUEvU> (vizitat 26.07.2023).

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR-CHEIE LA ELEVI ÎN DOMENIUL ȘTIINȚE EXACTE ȘI ALE NATURII PRIN PROIECTE STE(A)M ⁷

DEVELOPING KEY COMPETENCES IN STUDENTS THROUGH STE(A)M PROJECTS IN EXACT AND NATURAL SCIENCES

CAZACIOC Nadejda,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

IP LT „Ștefan cel Mare și Sfânt”, Taraclia, Căușeni

ORCID: 0000-0002-1086-633X

cazacioc.nadejda@upsc.md

ȘEREMET Heana Simona, profesor de geografie,

LT „Mihai Eminescu” Căușeni,

ORCID: 0000-0002-5809-5909

seremet.simona@gmail.com

CZU: 37.025:5

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p342-348

Abstract: The construction of the educational act is based on variety from a cognitive point of view, as a triggering factor of some operational intellectual structures and processes. From this point of

⁷ Studiul a fost realizat cu suportul proiectului ANCD 20.80009.5007.28 „Elaborarea noilor materiale multifuncționale și tehnologii eficiente pentru agricultură, medicină, tehnică și sistemul educațional în baza complexșilor metalelor „s” și „d” cu liganzi polidentati.

view, the theoretical and practical mechanisms of education are demonstrated in the correlation between learning and training. Learning as a conceptual process and mechanism refers to the formation of behaviors, the modification of capabilities, and the degree of disposition attributed to the growth process. A vital element of the learning process is the adoption, elaboration and re-elaboration of new products, using creative and independent elements to generate spiraling cognitive experiences. Accordingly, it should be noted that the actions taken to produce learning are represented by those educational statements and utterances determined by the active participation of the student.

Keywords: learning, training, skills, STE(A)M.

Introducere

Era digitală și tehnologică în continuă evoluție în care trăim, ne demonstrează involuntar, la fiecare pas, că educarea elevilor nu mai poate fi limitată doar la acumularea de cunoștințe teoretice, astăzi constatăm importanța majoră a învățării conștiente, profunde prin demonstrarea activă a cunoștințelor [2], este necesar să se creeze, alături de elevi, noi modele practice de predare-învățare-evaluare [1]. Apare ca o cerință a „noilor educații” abordarea holistică a învățării, care să încurajeze dezvoltarea competențelor cheie necesare pentru a face față provocărilor viitorului. Printre aceste competențe, se identifică și cele legate de științele exacte și ale naturii care ocupă un loc central în dezvoltarea competențelor la educabili, fiind esențiale pentru înțelegerea și rezolvarea problemelor complexe cu care ne confruntăm în societatea actuală. Nicolăiescu în lucrarea sa „Transdisciplinaritatea: Manifest” [5] menționează că „arcul cunoașterii” țintește spre formarea personalității educabilului, având toate cele 4 săgeți transpuse simultan: mono, pluri, inter și transdisciplinaritate ancorate în curriculumul școlar, contribuind astfel la dezvoltarea competențelor cheie la elevi. Cele mai multe consonanțe atribuite procesului de învățare în baza conceptului educațional STE(A)M pot fi regăsite în cadrul unor experiențe desprinse din curriculum și armonizate cu realitatea. Noile abordări educaționale dețin mecanisme de formarea a competențelor bazate pe obținerea de *produse*, constituind suma tuturor actelor în procesul de învățare. Important pentru domeniul educațional este abordarea didactică STEAM care încurajează creativitatea, oferind elevilor oportunitatea de a explora și de a-și exprima ideile într-un mediu deschis spre inovație.

Totodată noile tendințe mondiale generează o serie de schimbări care combină actul de învățare cu eficacitatea și activitatea procesuală spre satisfacerea nevoilor elevilor. Educația STE(A)M pune accent pe învățarea prin experiență și experimentare, ceea ce consolidează cunoștințele teoretice și le face mai relevante. Cunoștințele capătă valoare deplină dacă sunt integrate în structuri de aplicație, în rezolvări de probleme, în situații variate și complexe, plasate

la niveluri de învățare mai profunde și productive [3]. Învățarea presupune un cumul de forțe implicate în formarea educabilului ca personalitate și anume: acțiunile profesorului, contactul dintre profesor-elev, asimetriile informaționale deținute de profesor și realitatea trăită de elev (Figura 1).

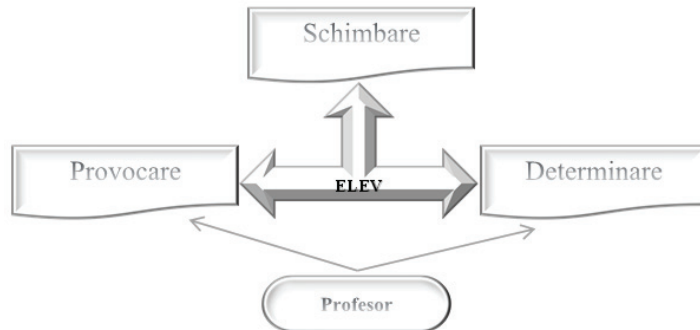


Figura 1. Factori care înlesnesc procesul de învățare

Metode și materiale

Ne propunem ca punct de reper realizarea proiectului STE(A)M cu tematica „Călătorie Interdisciplinară prin Ecosistemele Pădurilor Tropicale” la unitatea de competență „4.1. Identificarea elementelor spațiului geografic folosind noțiuni din științe, tehnologii și matematică”.

Designul unui proiect de cercetare STE(A)M, necesită o serie de pași care trebuie parcurși nemijlocit, astfel încât activitatea să fie una complexă și de impact major asupra tuturor aspectelor interdisciplinare, și ținând cont și de competențele curriculare vizate. În noul curriculum disciplinar la geografie una din competențele specifice disciplinei „4. Investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare, din perspectiva educației pe tot parcursul vieții” [4] ne permite să abordăm învățarea centrată pe elev, adică elevul descoperă, rezolvă, evaluează, concluzionează.

O etapă importantă a cercetării și rezolvării unei situații de ordin global, prin intermediul proiectelor STEAM presupune o analiză profundă a situației, ceea ce implică mai multe operații, printre care:

- identificarea elementelor cheie vizibil observate ale mediului natural;
- identificarea motivelor care au dus la apariția problemei;
- descrierea nemijlocită a efectelor asupra mediului natural;

- diagnosticarea fenomenelor cu impact major asupra sistemului natural, economic și social;
- propunerea unor soluții relevante la diminuarea cauzelor și efectelor asupra mediului natural.

Scopul proiectului „Călătorie Interdisciplinară prin Ecosistemele Pădurilor Tropicale” rezidă din înțelegerea complexității ecosistemelor pădurilor tropicale prin abordări interdisciplinare a domeniilor precum: istorie, geografie, biologie, chimie, fizică și matematică, integrate cu ecologia și informatica. Proiectul își propune un întreg ansamblu de activități și produse, ceea ce contribuie la consolidarea abilităților cognitive și metacognitive ale elevilor: Cum anume interacțiunea dintre factorii geografici, biologici, chimici și fizici influențează stabilitatea și funcționarea ecosistemelor pădurilor tropicale, și care sunt efectele schimbărilor climatice și activităților umane asupra acestora?

Nemijlocit ne propunem următoarele *obiective*:

- studierea biodiversității pădurilor tropicale;
- analiza ciclurilor hidrologice și climatice;
- efectele defrișării asupra ecosistemelor tropicale;
- interacțiunile chimice în ecosistemul pădurilor tropicale;
- explorarea rolului carbonului în reglarea climatului;
- măsuri de stopare a defrișărilor pădurilor;
- propunerea unor măsuri de ameliorare a efectelor încălzirii globale.

Profesorii de geografie, biologie, chimie și fizică sunt ghizii care îi îndrumă pe elevi în călătoria lor educațională și îi ajută să obțină o perspectivă integrată asupra ecosistemelor pădurii tropicale. Vor avea funcții diferite repartizate pentru fiecare etapă a proiectului, dar vor munci pentru un scop comun: „*dezvoltarea competențelor cheie la educabili*”, pe lângă suportul științifico- teoretic oferit elevilor în cercetarea interdisciplinară vor contribui cu cunoștințe și experiențe specifice asupra domeniilor lor. Responsabilitățile cadrelor didactice vizează și procesul de organizare/monitorizare a produselor proiectului, conlucrarea cu liderii grupului.

Tablelul 1. Aspecte interdisciplinare în cadrul proiectului: „Călătorie Interdisciplinară prin Ecosistemele Pădurilor Tropicale”

Aspecte interdisciplinare vizate în cercetare	
<i>Istorie</i>	Prelucrarea informațiilor istorice cu privire la extinderea pădurilor tropicale în diferite perioade istorice până la contemporaneitate.
<i>Geografie</i>	Identificarea modului în care schimbările climatice pot afecta ciclurile hidrologice și climatice din acest ecosistem și realizarea unor hărți ale pădurilor tropicale.
<i>Chimie</i>	Analiza impactului defrișării asupra biodiversității, ciclului de carbon și calității solului în pădurile tropicale, precum și investigarea compușii chimici eliberați de plante pentru apărare sau atragerea polenizatorilor și cum aceștia influențează relațiile dintre specii. Înțelegerea procesele chimice ce au loc în sol și în interacțiunile dintre sol și plante în cadrul ciclului de nutrienți. Investigarea impactului pădurilor tropicale în captarea carbonului și rolul lor în diminuarea efectului de seră.
<i>Fizică</i>	Investigarea modului în care schimburile de apă între sol, plante și atmosferă influențează modelele climatice și circulația aerului în pădurea tropicală.
<i>Biologie</i>	Precizarea varietății de specii de plante și animale din pădurile tropicale și identificarea adaptărilor care le permit să supraviețuiască într-un mediu atât de complex. Analiza modului în care plantele din pădurea tropicală captă carbonul din atmosferă prin procesul de fotosinteză și îl stochează în structurile lor.
<i>Matematică</i>	Evaluarea și calcularea consecințele emisiilor crescute de carbon din cauza defrișării asupra fenomenului de încălzire globală.
<i>Ecologie</i>	Studierea relațiilor ecologice dintre diferitele organisme evaluarea impactului diversității biologice asupra stabilității ecosistemului.
<i>Informatică</i>	Realizarea diverselor produse, prin intermediul aplicațiilor și diverselor tehnologii aplicate.

Produsele proiectului:

- *Expoziție* de modele tridimensionale ale ecosistemului pădurilor tropicale;
- *Conferință școlară* cu prezentarea rapoartelor de evaluarea și calculare a consecințele emisiilor crescute de carbon din cauza defrișării asupra fenomenului de încălzire globală;
- *Scenariu teatral sau animație* care să reprezinte povestea unor organisme specifice din pădurea tropicală. Acesta va evidenția interacțiunile dintre specii, adaptări lor și importanța conservării naturii în zonele tropicale
- *Pliante informative* despre impactul pădurilor tropicale asupra diminuării efectului de seră.

Rezultate și discuții

Proiectul „Călătorie Interdisciplinară prin Ecosistemele Pădurilor Tropicale” reprezintă un moment de înțelegere profundă și apreciere a complexității și interconexiunilor din cadrul ecosistemelor pădurilor tropicale, care a permis elevilor să exploreze și să înțeleagă adaptările și relațiile complexe dintre organismele din pădurile tropicale. Prin abordarea interdisciplinară a domeniilor de geografie, biologie, chimie și fizică, elevii au realizat o călătorie educațională captivantă și au obținut o perspectivă holistică asupra vieții și funcționării acestor ecosisteme vitale. Ei studiază nu doar aspectele biologice ale acestor organisme, ci și modul în care factorii abiotici precum climatul și solul influențează viața în aceste medii unice. Totodată, au înțeles importanța biodiversității pentru stabilitatea și sănătatea ecosistemelor. Proiectul i-a încurajat să gândească critic, să fie creativi în abordarea problemelor și să comunice eficient rezultatele descoperirilor lor prin care vor conștientiza impactului schimbărilor climatice și a defrișărilor asupra ecosistemelor pădurii tropicale. Elevii vor descoperi că acțiunile umane pot avea consecințe semnificative asupra mediului și că eforturile de conservare sunt cruciale pentru menținerea echilibrului ecologic. Această conștientizare motivează elevii să se implice în protejarea mediului și să acționeze ca cetățeni responsabili ai planetei.

Concluzii

Dezvoltarea competențelor cheie în domeniul științelor exacte și ale naturii prin proiecte STE(A)M nu reprezintă doar o opțiune educațională, însă este o necesitate stridentă în pregătirea tinerilor pentru viitor. Educația STE(A)M oferă elevilor oportunitatea de a aplica cunoștințele din diferite domenii în context real, și anume cel al proiectului-problemă. Aceștia posibilitatea de a relaționa și lucra în echipe pentru a aborda diverse provocări interdisciplinare, a-și dezvolta abilitățile de cercetare, analiză și sinteză. Procesul didactic axat pe strategii educaționale STEAM dezvoltă potențialul creativ-inovativ al educabilului prin realizarea produselor care permit simularea realității și imitarea modelelor complexe. Implementarea conceptului educațional STE(A)M în învățământul preuniversitar, se evidențiază în mod special prin caracterul activ-participativ al învățării acolo unde elevul răspunde la provocări complexe dezvoltând abilități cognitive profunde.

BIBLIOGRAFIE

1. CAZACIOU N. Tehnologiile digitale ca element constituent al conceptului educațional STEAM și implementarea lor în procesul de instruire a chimiei // Conferința științifică studentescă cu participarea internațională. 2022, pp. 391-396.

2. CAZACIOC N., COROPCEANU E. Educația STE(A)M – o nouă paradigmă a învățării //Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. 2021, pp. 22-33.
3. COROPCEANU E., CODREANU S. Formation of the chemistry research competence in the interdisciplinary university context. 2022. ISBN 978-606-11-8277-0.
4. Curriculum disciplinar la geografie. Ghid de implementare clasele a V-a – a XII-a, Chișinău 2019. ISBN 978-9975-3437-0-1.
5. NICOLESCU, B. Transdisciplinaritatea: Manifest. Iași: Junimea, 2007. ISBN 978- 973-719-456-5.

ABORDĂRI INOVATOARE ALE ÎNVĂȚĂRII LA LECȚIILE DE CHIMIE PRIN INSTRUMENTE MATEMATICE

INNOVATIVE APPROACHES TO LEARNING IN CHEMISTRY LESSONS USING MATHEMATICAL TOOLS

CIORUȚA Andreana,

Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, Bălți

ORCID: 0009-0004-8472-108X

cozadriion@gmail.com

AGACHI Mariana,

Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, Bălți

ORCID: 0009-0002-0818-4193

agachi.mariana@balti.edu.md

CZU: 37.02:54+51

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p348-355

Abstract. The article presents ways of applying innovative approaches to chemistry lessons in topics that are indispensable to the mathematical side. Here are described step by step the stages for implementing modern teaching methods for the educational approach.

Keywords: Flipped Classroom, Cross Teaching, Peer to Peer Teaching.

Introducere

Încă din cele mai vechi timpuri arta învățării a fost pusă în valoare din necesitatea omului de a supraviețui. Astfel, cunoștințele, deprinderile și priceperile erau transmise din generație în generație, poate cu mici îmbunătățiri la fiecare nivel. Toate acestea în context autentic se numesc

competențe. Chiar dacă omul primitiv nu le numea așa, el le valorifica, cel mai des – experimental, pornind de la o problemă din jurul său și găsiind ulterior soluție pentru aceasta.

Așadar, încă din antichitate, școala era de neconceput fără disciplina matematica. *Matematica* își are originea în cuvântul grecesc μάθημα *máthēma*, care însemna „învățare”, „studiu”, „știință”, la rândul lui provenind din verbul *manthanein*, „a învăța”. Termenul *mathema* a căpătat încă din perioada clasică și sensul precis de „studiu matematic” [1]. Astfel, ea este disciplina școlară care stă la baza învățării, se ocupă nemijlocit de studiere, de găsiire a soluțiilor raționale la diverse probleme din cotidian. Sigur, soluționarea problemelor necesită cunoștințe din diverse domenii, inclusiv fizică, chimie, biologie și geografie, însă matematica este știința care are puterea de a capta modelul problemei, de a-l traduce în limbaj accesibil științelor exacte și ulterior de a găsi soluția potrivită pentru aceasta în parteneriat cu celelate discipline de studiu.

În timp ce matematica se ocupă de modelare și soluționare, chimia este o știință a vieții, care mai este văzută ca o știință intermediară, pentru că presupune aliajul compus din mai multe științe. Astfel aceasta are legături cu alte domenii, ceea ce a făcut ca rolul ei să crească considerabil. E evident, că anume această caracteristică de un mijlocitor al științelor, i-a permis chimiei să se determine drept o știință ce pe parcursul anilor a sporit mult calitatea vieții omenești. Ca parte integrantă a științelor naturii, chimia își bazează procesul teoretic de cunoaștere și înțelegere a tuturor fenomenelor și legităților, pe investigația științifică, pe activitățile practice de verificare și aplicare a rezultatelor și prin intermediul observațiilor în domeniile concrete ale existenței noastre.

Valorificarea aparatului matematic la lecțiile de chimie este posibilă astăzi mai mult ca oricând prin utilizarea diferitelor mijloace, strategii, concepte ale educației moderne, pentru că fiecare dintre acestea îl plasează pe instruit în centrul atenției, menținându-i motivația și favorizând soluționarea problemelor cu care acesta sau societatea se confruntă.

Abordarea inovatoare *Clasa Inversată*

„Clasa inversată” este un concept relativ nou ce a apărut în anul 2010 în SUA ca o metodă modernă de promovare a lecțiilor, ce „răstoarnă” modelul tradițional al taxonomiei lui Bloom. Aceasta a apărut ca o soluție pentru problema nefrecventării școlii în perioada de îmbolnăvire a unui elev. Dacă conceptul vechi de structurare a lecțiilor viza realizarea obiectivelor educaționale de nivel mai scăzut, adică activități cognitive de dobândire de cunoștințe, de înțelegere și mai puțin de aplicare, neîncadrându-ne cu alte activități de analiză și sinteză în cele 45 de minute,

atunci modelul inovator „Clasa inversată” sau așa numitul *Flipped Classroom* oferă posibilitatea de a realiza activități de analiză, de sinteză și de evaluare în timpul orelor, cu o singură condiție, elevul vine la oră cu activitățile de recunoaștere și înțelegere a noțiunilor deja realizate, cu alte cuvinte vine cu tema studiată acasă. Pentru studiul independent elevul poate utiliza:

Sursa scrisă (manual școlar sau notele de curs);

Sursa video (material video recomandat sau realizat). [7]

Aplicarea acestei metode în procesul educațional înscrie mai multe avantaje, cum ar fi:

1. Elevii învață în tempou propriu;
2. Elevii pot reveni la momentele neclare după prima lecturare;
3. Elevii pot pregăti întrebări pentru a fi adresate profesorului;
4. Elevii aleg când și cum învață.

Se recomandă a organiza activitatea didactică în cadrul acestei metode respectând următoarele:

- Profesorul va crea și partaja conținuturile elevilor;
- Profesorul va analiza sistematic progresele pe care le-au înregistrat elevii;
- Profesorul va oferi feedback în timp real elevilor;
- Profesorul va trimite prin e-mail părinților, rezumatele despre reușita copiilor lor.

Acest concept inovator de abordare a demersului didactic la clasă se aplică cu ușurință pentru studierea temelor cu caracter teoretic. La lecțiile de chimie această metodă se încadrează perfect pentru studierea tuturor conținuturilor curriculare, rezervând datorită ei, timp la clasă pentru partea practică și experimentală. Un exemplu de implementare a acestei metode la lecția de chimie este la subiectul *Viteza reacțiilor chimice*, studiată în clasa a XII-a, profil real. Elevii au vizionat acasă lecția video din cadrul bibliotecii digitale EducațieOnline (<https://youtu.be/5uvobLaLzWs>). La clasă elevii inițial au prezentat momentele neclare, venind cu câteva întrebări: *Cum are loc variația vitezei de reacție pentru sistemele de reacții omogene și eterogene?* După explicarea acestora de către profesor, elevilor li s-a propus un șir de întrebări:

- *De ce alimentele sunt păstrate la rece în frigider?*
- *De ce pastilele se consumă la ore și în cantități anumite?*
- *De ce laptele pentru a se înăcări este pus la călduț?*
- *De ce pentru a proteja fierul de coroziune este necesar să îl prelucrăm cu anumite substanțe?*

Astfel, în baza cunoștințelor acumulate și cu ajutorul profesorului, elevii sunt implicați în aplicarea și extinderea cunoștințelor asimilate deja, în situații din viața reală. Elevii realizează experiențe de laborator în care demonstrează practic cum influențează diferiți factori ca: natura substanțelor reactante, concentrația substanțelor reactante, presiunea (în cazul substanțelor gazoase), suprafața de contact (gradul de mărunțire), temperatura și prezența catalizatorului asupra vitezei de reacție. La fel, în timpul orei elevii abordează formula vitezei de reacție omogenă care se determină prin variația concentrației molare a substanței inițiale sau a produsului de reacție într-o unitate de timp. Această formulă, analizată din punct de vedere matematic nu implică alt ceva decât aparatul analizei matematice – derivata. Elevii posedă cunoștințe vaste despre derivarea funcțiilor, fapt care le permite să realizeze conexiuni directe între procesul chimic și noțiunea matematică. Ori nu derivata unei funcții într-un punct semnifică rata cu care se modifică valoarea funcției atunci când se modifică argumentul. În cazul vitezei de reacție argumentul este timpul, iar concentrația molară în diferite momente de timp este funcția ce descrie acest proces.

$$v_{omog} = \pm \frac{c_2 - c_1}{t_2 - t_1},$$

unde $c_2 - c_1 = \Delta c$ – variația concentrației molare a substanței inițiale, iar matematic vorbind este creșterea funcției, iar $t_2 - t_1 = \Delta t$ – variația timpului.

Dacă valoarea „vitezei” este număr negativ, nu e eroare, doar acel minus semnifică faptul că concentrația substanței chimice se micșorează și graficul variației este o reprezentare descrescătoare, în caz contrar, când valoarea vitezei este un număr pozitiv, concentrația substanței este în creștere și graficul variației este o reprezentare crescătoare.

Coeziunea dintre conceptul chimic și modelul matematic al soluției problemei determinării vitezei de reacție, este miza majoră a aplicării acestei metode inovatoare în cadrul orelor, în special la clasă absolventă, pentru că anume această abordare ar identifica potențialul de competență al absolventului, cu necesitatea pieții învățământului superior întru formarea specialiștilor foarte necesari vieții moderne.

Abordarea inovatoare prin *Predarea încrucișată*

„Predarea încrucișată” numită și *crossover*, combină experiența de învățare din sala de clasă cu învățarea în afara clasei. Acest model de predare permite elevilor să exploreze împreună

concepte în școală, iar mai apoi să organizeze o vizită într-un anumit loc, unde pot demonstra cum funcționează acel concept într-un cadru real. Metoda se bucură de următoarele avantaje:

- Elevii sunt concentrați pe un subiect o perioadă mai îndelungată de timp;
- Elevii valorifică potențialul lor pentru o înțelegere mai profundă a subiectului;
- Elevii dezvoltă abilitatea de a vedea o situație și din altă perspectivă;
- Elevii realizează abordări ale învățării în strânsă legătura cu viața reală. [3]

În cadrul orelor de chimie această abordare didactică poate fi realizată prin vizite la întreprinderi locale, la combinate sau uzine. A reuși implementarea unui parteneriat între școală și o secție de producție locală, ar rezuma cu un succes major pentru elevi prin realizarea diverselor competențe, inclusiv competențelor specifice disciplinei chimie, dar și matematică.

Un exemplu de implementare a acestei strategii inovatoare a fost realizată cu elevii de clasa a IX-a, la subiectul *Compușii nemetalelor cu importanță practică – oxizii de carbon*. În cadrul orei la clasă, elevii au studiat metodele de obținere, au descris proprietățile fizice și au enumerat domeniile de utilizare ale oxizilor de carbon. A fost planificată la aceeași oră o vizită de studiu la *Rusnac MoldAqua* – cel mai mare producător de apă naturală minerală și potabilă, de băuturi răcoritoare și cu conținut de sucuri din Moldova, pentru a pune în aplicare cunoștințele teoretice obținute la lecție. În prealabil vizitei, elevii au fost invitați la un tur virtual al companiei, accesând <https://s9.ro/1v9g>. În una din zilele următoare, elevii, ghidați fiind de profesoara lor, au făcut o vizită la fabrica de producere și îmbuteliere a apei potabile, unde, au studiat în laboratorul de chimie și în laboratorul microbiologic și s-au implicat în proces, în secția de producere a apei. Vizita a culminat cu cel mai valoros moment al cercetării noastre, care nemijlocit vizează tema studiată la clasă, în stația de tratare a apei și respectiv stația de compresare. O deosebită atenție s-a acordat procesului de carbogazificare a apei potabile. În funcție de concentrația CO_2 , elevii au studiat practic faptul că starea apei după carbogazificare este diferită: *plată* (conține CO_2 cu concentrația de $0 - 0,25 \text{ g/l}$), *clasică* (conține CO_2 cu concentrația de $2,5 - 3,5 \text{ g/l}$), *forte* (conține CO_2 cu concentrația $> 4 \text{ g/l}$). S-a propus exercițiu practic de determinare a raportului dintre numărul de părți de CO_2 și apă potabilă într-o cantitate de apă carbogazoasă. Elevii, din propria inițiativă au ales să studieze tipul de apă carbogazificată *clasică*, estimând concentrația medie a dioxidului de carbon în apă egală cu 3 g/l . Aceștia au ținut cont de condițiile recomandate de temperatură, considerînd-o egală cu $15^\circ C$. Densitatea pentru CO_2 la această

temperatură constituie $1,87 \text{ kg}/\text{m}^3$. În baza instrumentelor matematice, dar și a cunoștințelor mărimilor fizice fundamentale, aceștia au calculat volumul pe care îl ocupă dioxidul de carbon în stare normală într-un anumit volum de apă carbogazificată *clasică*. În consecință, au dedus că într-o cantitate de apă carbogazificată *clasică* raportul volumelor dioxidului de carbon – apă este de 3 la 2, partea mai mare revenindu-i CO_2 .

Abordarea inovatoare prin *Predarea de la Egal la Egal*

Procesul de învățare, la prima vedere, ar putea părea un mecanism ireversibil și unilateral, încadrat în stereotipul *de la profesor la elev*. În realitate însă, acesta este unul reversibil, elevii învață de la profesor dar și profesorul întodeauna învață de la elevii săi. Pornind de la această abordare a fost introdus în pedagogia modernă conceptul *predării de la egal la egal*.

Învățarea de la egal la egal este o tehnică educațională care favorizează colaborarea și munca în echipă la etapa de dobândire a noilor cunoștințe. Elevii, sunt cei care pornind de la un concept și diferite informații trebuie să răspundă la o problemă fără intervenția profesorului. Fiecare cursant este implicat, atât ca un receptor, cât și ca un donator de cunoștințe. Toți lucrează împreună pentru a găsi o soluție la o anumită problemă. Competențele individuale dobândite înainte sau în timpul lucrului în echipă sunt apoi împărtășite între toți coechipierii. Metoda mai este numită *învățare orizontală*.

Aplicarea acestei metode în procesul educațional înșcrie mai multe avantaje, cum ar fi:

1. Elevii învață unii cu alții, învață unii de la alții, realizând astfel componenta colaborativă – foarte necesară ulterior în viața reală;
2. Fiecare elev obține un beneficiu educațional în urma implementării acestei metode;
3. Profesorul are rol de monitorizare și ghidare, transformând învățarea în una centrată pe elev.

Există 9 abordări ale învățării de la egal la egal: *Modelul sursă* – când este implicat elev din clasă mai mare pe post de furnizor a informațiilor; *Seminare de discuții* – se aplică cel mai des pentru cursanții universitari, unde vorbesc între colegi subiectul recent studiat; *Sprijin între egali* – se aplică în afara clasei, în timpul liber sau la weekend, în care un elev preia rolul profesorului și altul rămâne elev; *Evaluare între egali* – implică schema de evaluare reciprocă; *Proiecte de colaborare* – cel mai des se utilizează în laboratoarele de științe, unde elevii lucrează împreună la o problemă prezentată de către profesor; *Grupuri în cascadă* – presupune împărțirea elevilor de la

clasă în grupuri mai mici, apoi încă mai mici, până la lucru în perechi sau chiar individual și invers, de la individ, la formarea perechilor, apoi formarea grupului, până se va implica toată clasa; *Sprijin între colegi* – este frecvent întâlnită în rândul elevilor prieteni, atunci când elevii se ajută la realizarea temei sau la înțelegerea noțiunilor; *Predarea reciprocă* și *Metoda Expert Jigsaw*. [3]

Sub forma abordării *grupuri în cascadă* a fost aplicată această metodă la orele de chimie, pentru subiectul *Rezolvarea problemelor cu amestec de substanțe*, în clasa a X-a, profil real. Pentru 4 metode de rezolvare a acestui tip de probleme, din cele 7, elevii utilizează aparatul matematic – modelarea procesului prin alcătuirea sistemului liniar de două ecuații cu două necunoscute. Din practica educațională, elevii demonstrează competențe avansate în elaborarea modelului matematic al problemei, dar și în soluționarea acestuia. Acest fapt permite aplicarea grupurilor în cascadă pornind, de la sarcina individuală și apoi lucru în perechi, crescând succesiv grupul. Astfel, elevul care a însușit rezolvarea acestui tip de probleme poate fi util și de ajutor colegului care are dificultăți în înțelegere, apoi se colaborează în grup câte 4 elevi.

Reflexii

Implementarea acestor metode la clasă are un impact în rândul elevilor generației Alpha, dar și în rândul elevilor educați în această perioadă, realizând demersul didactic altfel. Sigur, elevii învață și întodeauna au învățat, dar învățăturile acumulate prin intermediul acestor abordări inovatoare, le sunt prezentate într-o simbioză cu viața reală din comunitatea, sau din țara lor, comunicându-le că acele cunoștințe dobândite sunt întrebuințate nemijlocit în cotidian. Astfel, ei înțeleg că au șansa de a schimba unele lucruri în mai bine. Vor reuși doar dacă vor munci, dacă vor studia și apoi vor extinde cunoștințele acumulate, demonstrând legături frumoase între materiile școlare pentru a genera soluții ale problemelor existente.

Flexibilitatea metodelor didactice moderne aplicate pune în evidență câteva avantaje ale procesului de predare-învățare-evaluare:

1. Diversificarea învățării – elevii practică activități variate de învățare în procesul educațional, devenind ei subiecți ai învățării. Astfel, ei dezvoltă competențe pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
2. Sporirea motivației – elevii devin mai implicați în propria învățare, pentru că doresc să obțină cunoștințe și abilități necesare implicării lor în viața comunitară.

3. Progresul școlar – elevii fiind deja motivați, studiază noțiunile curriculare cu o implicare mai mare, ceea ce conduce la note mai mari la evaluările sumative, note mari la realizarea proiectelor școlare.
4. Dezvoltarea abilităților de cooperare – elevii sunt implicați în activități didactice care favorizează socializare prin cooperare și competiție. Comunicarea la această etapă contribuie la împărtășirea reciprocă a experiențelor.
5. Orientarea profesională – aplicarea acestor metode ajută elevii încă de pe băncile școlii să decidă direcția cursului profesional în viață.

Țin să menționez că toate aceste abordări inovatoare dau rezultate pe măsura așteptării, numai în combinație perfectă cu metodele clasice ale învățării tradiționale, pentru că pe alocuri sunt indispensabile.

BIBLIOGRAFIE

1. ACHIRI, Ion, LAȘCU, Aliona. *Matematică. Clasele V-a-IX-a. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020. 180 p. ISBN 978-9975-3438-7-9.
2. ACHIRI, Ion, LAȘCU, Aliona. *Matematică. Clasele X-a-XII-a. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020. 192 p. ISBN 978-9975-3438-6-2.
3. CRISTEA, Sorin. *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ*. București, „Didactica Publishing House”, 2018. 172 p. ISBN 594-8489-3595-2-1.
4. DRAGALINA, Galina, VELIȘCO, Nadejda, BULMAGA, Petru, REVENCO, Mihai. *Manual de chimie pentru clasa a XII-a*. Chișinău: ARC, 2017. 192 p. ISBN 978-9975-0-0006-2.
5. MIHAILOV, Elena, GODOROJA Rita, BAERLE Iulia, LITVINOVA, Tatiana, DRUȚĂ, Violeta. *Chimie.. Clasele X-a-XII-a. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020. 132 p. ISBN 978-9975-3436-1-9.
6. MIHAILOV, Elena, GODOROJA Rita, BAERLE Iulia, LITVINOVA, Tatiana, DRUȚĂ, Violeta. *Chimie.. Clasele VII-a-IX-a. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, 2020. 112 p. ISBN 978-9975-3436-0-2.
7. VELIȘCO, Nadejda, KUDRIȚCAIA, Sfetlana. *Manual de chimie clasa a X-a*. Chișinău: Editura ARC, 2020. 286 p. 978-99-75-0-0395-7.
8. Flipped classroom. URL: <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>.

**STAREA ECOLOGICĂ ACTUALĂ A ELEMENTELOR VALOROASE DIN SITUL
EMERALD „POHREBENI”**

**THE CURRENT ECOLOGICAL STATE OF THE VALUABLE ELEMENTS FROM
THE “POHREBENI” EMERALD SITE**

LIOGCHII Nina,

Institutul de Ecologie și Geografie; UPS „Ion Creangă”

ORCID: 0000-0002-8202-1934

nina.liogchii@gmail.com

FASOLA Regina,

Institutul de Ecologie și Geografie

ORCID: 0000-0003-2968-5210

reginaf21@mail.ru

MOTELICA Liliana,

Institutul de Ecologie și Geografie

ORCID: 0000-0002-2427-6357

lilianamotelica@mail.ru

CZU: 502.62

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p356-363

Abstract. The paper presents research on the current ecological state of the valuable elements from the "Pohrebeni" Emerald Site. In order to achieve the goal, field and laboratory researches were carried out. As a result of the research, the following valuable elements were established within the Site: the landscape, forest and marshy meadow ecosystems, natural groves of gorun with linden and ash, rare species of plants and animals. The landscape elements of the "Pohrebeni" Emerald Site are described, plant and animal species are mentioned, rare species are highlighted, their protection status and abundance. The ecological status of all the mentioned elements is satisfactory.

Keywords: "Pohrebeni" Emerald Site, valuable elements, rare species, protection status, ecological status.

Argumentarea cercetărilor

Rețeaua Emerald este echivalentul Rețelei Natura 2000, pe teritoriile țărilor care nu sunt membre ale Uniunii Europene și prezintă un instrument special pentru protecția mediului natural

al Europei. Potrivit prevederilor legale [13], în Republica Moldova Rețeaua Emerald este parte componentă a Rețelei ecologice naționale. Ea reprezintă un instrument pentru conservarea ariilor de mare valoare ecologică și creează baza de cooperare în cadrul unei rețele omogene ce acoperă toată Europa. Prin intermediul rețelei Emerald Republica Moldova î-și onorează obligațiile asumate în cadrul Convenției de la Berna. Actualmente, este creat un registru național al rețelei Emerald, care include 61 de situri ce urmează să asigure conservarea a 154 specii de plante și animale și 38 de habitate protejate la nivel european, care se regăsesc pe teritoriul Republicii Moldova.

Situl Emerald “Pohrebeni” este parte componentă a Rețelei Emerald, fiind creat în baza Rezervației Peisagere Pohrebeni. Cercetările în cadrul acestui Sit vor permite stabilirea condițiilor de protecție a elementelor valoroase, a stării de conservare a speciilor și habitatelor incluse în Rețea, servind ca suport științific în elaborarea planului de management al Sitului Emerald “Pohrebeni”.

Metode și tehnici de cercetare

Obiectul de studiu este Situl Emerald “Pohrebeni”, unde au fost efectuate cercetări științifice în teren și laborator.

Cercetările în teren au fost axate pe evaluarea Sitului în principalele faze fenologice de dezvoltare a vegetației efemere, anuale și perene și a perioadelor de dezvoltare a faunei. Pentru înregistrarea speciilor rare a fost utilizată metoda transectelor [12], iar pentru stabilirea abundenței – metodologia Braun-Blanquet J., 1964 [3]. La colectarea mostrelor s-a ținut cont de recomandările autorilor Doniță&Doniță, 1975 [11].

Cercetările în laborator au inclus determinarea apartenenței sistematice a speciilor rare prin utilizarea microscopelor MBS-10 și Micmed-5, a determinatoarelor și literaturii de specialitate [14, 15, 16,]. Gradul de raritate și starea de periclitate ale speciilor de floră și faună au fost stabilite în conformitate cu Criteriile UICN și actele normative naționale, regionale și internaționale [1,2,4-10].

Rezultate și discuții

Situl Emerald “Pohrebeni” este fondat în baza RP Pohrebeni și prezintă un masiv forestier cu păduri naturale de gorun cu tei și frasin, amplasat pe relief deluros, cu altitudinea ce variază între 170 și 300m.

Pentru a cunoaște condițiile și starea de conservare a speciilor protejate în cadrul Sitului, au fost evidențiate următoarele elemente valoroase, care merită atenție și monitorizare: elementele peisajere; arboretele naturale de gorun cu tei și frasin; speciile rare de animale și plante silvice și de luncă mlăștinoasă.

Elementele peisajere sunt prezentate de relieful deluros și fragmentat. Datorită ravenelor ce-l străbat, Situl este caracterizat prin variația frecventă a altitudinii. Adiacent este amplasat un lac care întregeste peisajul și faforizează microclima Sitului. Elementele peisajere ale Sitului creează condiții favorabile pentru o varietate largă de specii de plante și animale. Astfel, Situl include o diversitate de ecosisteme silvice și de luncă mlăștinoasă, pe suprafețele deluroase crește, predominant, gorunul (*Quercus petraea*) iar la altitudini mai mici - stejarul pedunculat (*Quercus robur*).

Arboretele. Conform amenajamentului silvic, speciile de bază sunt gorunul (48 %) și stejarul pedunculat (10%), iar printre speciile însoțitoare predomină teiul (11%), frasinul (15%), carpenul (16%). Printre speciile de arbori au mai fost înregistrate: stejar roșu (*Quercus borealis*), jugastru (*Acer campestre*), arțar american (*Acer negundo*), paltin (*Acer platanoides*), arțar tăărăsc (*Acer tataricum*), tei pucios (*Tilia cordata*), tei argintiu (*Tilia tomentosa*), frasin (*Fraxinus excelsior*), frasin lanceolat (*Fraxinus lanceolata*), carpen obișnuit (*Carpinus betulus*), plop alb (*Populus alba*), plop tremurător (*Populus tremula*), cireș (*Cerasus avium*), păr sălbatic (*Pyrus pyraeaster*), alcâm (*Robinia pseudacacia*), sorb (*Sorbus torminalis*).

Arboretele valoroase ce prezintă interes de conservare sunt arboretele naturale de gorun cu tei și frasin de productivitate medie, acestea fiind concentrate, mai cu seamă, în parcelele protejate. Majoritatea exemplarelor de arbori ale speciilor dominante sunt în stare bună. Totuși, izolat, au fost semnalate exemplare de arbori uscați, doborâți de vânt, afectați de xilofagi. Mai afectată de acești factori s-a dovedit a fi specia de stejar.

Subarboretele sunt prezentate de următoarele specii: corn (*Cornus mas*), păducel încovoiat (*Crataegus curvisepala*), păducel monogin (*Crataegus monogyna*), măceș (*Rosa canina*), porumbar spinos (*Prunus spinosa*), salbă europeană (*Euonymus europaea*), salbă râioasă (*Euonymus verrucosa*), clocotiș (*Staphylea pinnata*), alun (*Corylus avellana*), dârmoz (*Viburnum lantana*), sânger (*Swida sanguinea*), soc negru (*Sambucus nigra*).

Specii de plante înregistrate: țăraista ciobanului (*Capsella bursa-pastoris*), rostopască (*Chelidonium majus*), păpădie (*Taraxacum officinale*), găinușă (*Isopyrum thalictroides*), morcov

sălbatic (*Daucus carota*), turiță (*Galium aparine*), talpa găștii (*Leonurus cardiaca*), ghiocel nival (*Galanthus nivallis*), viorele bifolie (*Scilla bifolia*), mierea ursului medicinală (*Pulmonaria officinalis*), brebănel alb (*Corydalis cava*), brebănel solid (*Corydalis solida*), pecetea lui solomon (*Polygonatum latifolium*, *P. multiflorum*), sparanghel (*Asparagus tenuifolius*), gura lupului (*Scutellaria altissima*), sâlnic hirsut (*Glechoma hirsuta*), lăcrămioară (*Convallaria majalis*), toporași aspri (*Viola hirta*), toporași uimitori (*Viola mirabilis*), crin de pădure (*Lilium martagon*), popivnic european (*Asarum europaeum*), pojarniță perforată (*Hypericum perforatum*), piciorul căprei (*Aegopodium podagraria*), strigoaie (*Veratrum nigrum*), clopoței trahelium (*Campanula trachelium*), fragi de pădure (*Fragaria vesca*), scânteiuță joasă (*Gagea pusilla*), sugel purpuriu (*Lamium purpureum*), unghia găii (*Astragalus glycyphyllos*), coșaci (*Astragalus cicer*), brebenoc (*Vinca minor*), usturoiță pețiolată (*Alliaria petiolata*), floarea vântului ranunculoidă (*Anemonoides ranunculoides*), brusture (*Arctium lappa*), clopoței bononieni (*Campanula bononiensis*), clopoței persicifoliu (*Campanula persicifolia*), rogoz pilos (*Carex pilosa*), curpen de pădure (*Clematis vitalba*), calapăr comun (*Clinopodium vulgare*), colțișor bulbifer (*Dentaria bulbifera*), mărgică unifloră (*Melica uniflora*), gălbinițe (*Galeobdolon luteum*), crânceș (*Geum urbanum*), silnic (*Glechoma hederacea*), drețe numularia (*Lysimachia nummularia*), năpraznic (*Pyrethrum corymbosum*), șoaldină mare (*Sedum maximum*), odoleană-de-colină (*Valeriana collina*), lălea Biberstein (*Tulipa biebersteiniana*), alior migdaloid (*Euphorbia amygdaloides*), heracleu siberian (*Heracleum sibiricum*), rocoțel mediu (*Stellaria media*), șopârliță hederifolie (*Veronica hederifolia*), linte vânătă (*Lathyrus venetus*), stângenel gramineu (*Iris graminea*), grâușor vernal (*Ficaria verna*), scânteiuță galbenă (*Gagea lutea*), șopârliță-de-dumbravă (*Veronica chamaedrys*), urzică dioică (*Urtica dioica*), sugel purpuriu (*Lamium purpureum*), rocoțel gramineu (*Stellaria graminea*), rocoțel lanceolat (*Stellaria holostea*), piciorul cucușului (*Ranunculus acris*), muma pădurii (*Lathraea squamaria*), păiuș (*Festuca valesiaca*), golomăț glomerat (*Dactylis glomerata*), tătăneasă medicinală (*Symphytum officinale*), păpădie medicinală (*Taraxacum officinale*), lumnărică specioasă (*Verbascum speciosum*), cincidejete (*Potentilla reptans*).

O deosebită valoare conservativă o au speciile rare cu diferit nivel și statut de protecție. (Tab. 1).

Tabelul 1. Specii de plante protejate în situl Emerald „Pohrebeni” și statutul de protecție

Nr. d.o.	Denumirea speciei	Statut național		Statut internațional						
		R	CRRM	CRR	CRU	LRE	CITES	CBerna	DH	R. Emera Id
Specii de plante										
1.	<i>Asparagus tenuifolius</i> Lam.	+	-	-	-	-	-	-	-	-
2.	<i>Cephalanthera damasonium</i> (Mill.) Druce	-	+	+	+	-	+	-	-	-
3.	<i>Cephalanthera longifolia</i> (L.) Fritsch	-	+	+	+	+	+	-	-	-
4.	<i>Delphinium fuscum</i> (Walds. & Kit)	-	+	+	-	-	-	-	-	-
5.	<i>Epipactis helleborine</i> (L.) Crantz	-	-	+	+	+	+	-	-	-
6.	<i>Galanthus nivalis</i> L.	-	+	+	+	+	+	-	+	-
7.	<i>Lathyrus venetus</i> (Mill.) Wohlf.	+	-	-	+	-	-	-	-	-
8.	<i>Lilium martagon</i> L.	+	-	-	+	+	-	-	-	-
9.	<i>Platanthera bifolia</i> (L.) Rich.	+	-	+	+	-	+	-	-	-
10.	<i>Sorbus aucuparia</i> L. Cratz	+	-	-	-	-	-	-	-	-
11.	<i>Staphylea pinnata</i> L.	+	-	-	+	-	-	-	-	-
12.	<i>Tulipa biebersteiniana</i> Schult. et Schult. fil.	+	-	-	+	-	-	-	-	-
13.	<i>Veratrum nigrum</i> L.	+	-	+	-	-	-	-	-	-

De rând cu ele menționăm speciile protejate la nivel național, precum speciile vulnerabile: ghiocel nival (*Galanthus nivalis*), căpșuniță grandifloră (*Cephalanthera damasonium*), căpșuniță longifolie (*Cephalanthera longifolia*), specia critic periclitată: nemțisor fisurat (*Delphinium fuscum*) și speciile rare: mlăștiniță (*Epipactis helleborine*), vioreaua nopții bifolie (*Platanthera bifolia*), crin de pădure (*Lilium martagon*), clocoțiș (*Staphylea pinnata*), lea Biberstein (*Tulipa biebersteiniana*) ș.a. Unele dintre speciile menționate sunt protejate și la nivel regional și internațional, regăsindu-se în Cărțile Roșii ale țărilor vecine și pe Listele Convențiilor de mediu.

Condițiile climaterice favorabile de anul acesta, cu umiditate suficientă provenită din precipitațiile abundente de pe ratcursul lunilor aprilie - iunie, au favorizat creșterea și dezvoltarea plantelor, astfel în cât în perioada respectivă stratul de ierburi a înregistrat o dezvoltare luxuriantă, cu o diminuare semnificativă pe parcursul lunilor de vară.

Despre starea de dezvoltare a stratului de plante ierboase putem judeca în baza dimensiunilor plantelor și gradul de acoperire a substratului. Majoritatea suprafețelor au înregistrat un grad maxim de acoperire cu specii ierboase. Speciile rare au și ele o abundență diferită, care mai depinde și de alți factori: altitudine, densitatea arboretului, sezon etc. Cea mai mare abundență au înregistrat speciile *Convallaria majalis* și *Polygonatum latifolium* (60-70%). O abundență semnificativă, de circa 30%, a fost înregistrată de către speciile *Lilium martagon* și

Euphorbia amygdaloides, urmate de *Asparagus officinalis* și *Tulipa biebersteiniana*, cu abundența de 15% și *Dentaria bulbifera* – cu 10%. Unele specii, precum *Delphinium fuscum*, *Cephalanthera longifolia* au fost înregistrate în exemplare unice, ceea ce avertizează despre vulnerabilitatea lor.

Specii de animale. Rețeaua Emerald este un teritoriu important pentru speciile de animale migratoare. Printre speciile de animale înregistrate în Situl Emerald “Pohrebeni” menționăm: mamifere: căprior (*Capreolus capreolus*), vulpe (*Vulpes vulpes*), veveriță (*Sciurus vulgaris*), iepure-de-câmp (*Lepus europaeus*), șoarece-de-pădure (*Apodemus sylvaticus*), mistreț (*Sus scrofa*), arici-comun (*Erinaceus europaeus*), pisică-sălbatică (*Felis silvestris*), jder-de-pădure (*Martes martes*), dihor-de-pădure (*Mustela putorius*), bursuc (*Meles meles*); păsări: fazan-comun (*Phasianus colchicus*); reptile: șopârla-apodă (*Anguis fragilis*), șopârta-verde (*Lacerta viridis*), șarpe-de-casă (*Natrix natrix*), șarpe-de-alun (*Coronella austriaca*); amfibieni: triton-crestat (*Triturus cristatus*), buhai-de-baltă-cu-burta-roșie (*Bombina bombina*), broasca-săpătoare (*Pelobates fuscus*), broasca-râioasă-verde (*Bufo viridis*), brotăcel (*Hyla arborea*); insecte: albină-valgă (*Xylocopa valga*), podalir (*Iphiclides podalirius*), călugăriță (*Mantis religiosa*), viespe-gigantică (*Megascolia maculata*), fluture-prstriț-de-pădure (*Hamearis lucina*), albiță-mică (*Leptidea morsei*), fluture-maturna (*Euphydryas maturna*), albița-cimbrisorului (*Maculinea arion*), rădașcă (*Lucanus cervus*), carabidă-violacee (*Carabus violaceus*) ș.a.

Printre aceste specii merită o atenție deosebită și măsuri speciale de protecție speciile rare, ocrotite prin intermediul diverselor instrumente de nivel național și internațional (Tab.1).

Tabelul 2. Specii de animale protejate în situl Emerald „Pohrebeni” și statutul de protecție

Nr d.o.	Denumirea speciei	Statut național		Statut internațional						
		R	CRRM	CRR	CRU	LRE	CITES	CBerna	DH	R.Emerald
1.	<i>Bombina bombina</i> L. 1761	-	+	+	+	-	-	+	+	+
2.	<i>Bufo viridis</i> Laurenti, 1768	-	-	+	+	-	-	+	+	-
3.	<i>Capreolus capreolus</i> Linnaeus, 1758	-	-	+	-	+	-	+	-	-
4.	<i>Carabus violaceus</i> Linnaeus, 1758	-	+	-	-	+	-	-	-	-
5.	<i>Coronella austriaca</i> Laurenti, 1768	-	+	+	+	+	-	+	+	-
6.	<i>Felis silvestris</i> Schreber, 1777	-	+	+	+	+	+	+	+	-
7.	<i>Hamearis lucina</i> L.	-	+	-	+	+	-	-	-	-
8.	<i>Hyla arborea</i> Linnaeus, 1758	-	+	+	-	+	-	+	+	-
9.	<i>Hypodryas maturna</i> Linnaeus, 1758	-	+	-	-	+	-	+	-	+

10.	<i>Iphiclides podalirius</i> L.	-	-	-	+	+	-	-	-	-
11.	<i>Lacerta viridis</i> Laurenti, 1768	-	-	-	+	+	-	+	+	-
12.	<i>Leptidea morsei</i> Fenton	-	+	-	-	+	-	-	-	+
13.	<i>Lucanus cervus</i> Linnaeus, 1758	-	+	-	+	+	-	+	+	+
14.	<i>Maculinea arion</i> Linnæus, 1758	-	+	-	-	+	-	+	+	-
15.	<i>Martes martes</i> Linnaeus, 1758	-	+	+	-	+	-	+	+	-
16.	<i>Megascolia maculata</i> Drury, 1973	-	+	-	+	+	-	-	-	-
17.	<i>Meles meles</i> Linnaeus, 1758	-	-	+	-	+	-	+	-	-
18.	<i>Natrix natrix</i> Linnaeus, 1758	-	-	-	-	+	-	+	+	-
19.	<i>Triturus cristatus</i> Laurenti, 1768.	-	+	+	-	-	-	+	+	+

***Legenda la tabelele 1 și 2:** R = specie rară pe teritoriul Republicii Moldova; CRRM = Cartea Roșie a Republicii Moldova; CRR = Cartea Roșie a României; CRU=Cartea Roșie a Ucrainei; LRE = Lista Roșie a Europei; CBerna = Anexa Convenției de la Berna; CWash. = Anexa Convenției de la Washington; DH = Directivele privind conservarea habitatelor; R.Emerald = Lista de referință a speciilor de interes unional; + = prezența speciei; - = lipsa speciei.

De rând cu ele menționăm pe cele ce au fost incluse pe Lista de referință a speciilor de animale de interes unional (Anexa 3, Legea nr. 225/2022), precum: *Bombina bombina*, *Triturus cristatus*, *Leptidea morsei*, *Lucanus cervus*, *Hypodryas maturna*.

Concluzii

Situl Emerald “Pohrebeni” este fondat în baza RP Pohrebeni și prezintă un masiv forestier cu păduri naturale de gorun cu tei și frasin. Elementele valoroase protejate evidențiate în cadrul Sitului, care merită atenție și monitorizare sunt: peisajul, arboretele naturale de gorun cu tei și frasin, diversitatea speciilor de animale și plante silvice și de luncă mlăștinoasă, printre care 12 specii rare de plante și 19 specii de animale protejate prin intermediul instrumentelor naționale și internaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. Bilz M., Kell Sh. P., Maxted N., Lansdown R.V. (2011). European Red List of Vascular Plants. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 144 p.
2. Botnariuc N. and Tatole V. (2005). Cartea Roșie a vertebratelor din Romania. Muzeul Național de Istorie Naturală "Gr. Antipa". București. 260 p.
3. Braun-Blanquet J. (1964). Pflanzensoziologie. 3 Aufl. Wien, N. Y. 865 p.
4. Cartea Roșie a Republicii Moldova. Ed. a 3-a. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2015, 492 p.
5. Cartea Roșie a Ucrainei (2009). Lumea animală. Maister print. Kiev. 608 p.
6. Cartea Roșie a Ucrainei (2009). Lumea vegetală. Globalconsalting. Kiev. 912 p.
7. Checklist of CITES species and Annotated CITES appendices and Reservations. Washington, 1979.
8. Convention of the conservation of European wildlife and natural habitats. Saproxylic Invertebrates and their Conservation throughout Europe. 16-th meeting, Strasbourg, 2-6 December 1996, T-PVS (96) 31.
9. Convention on the Conservation of European Wildlife and Natural Habitats. Bern, 1979.
10. Directive 92/43/EEC of 21 May 1992 on the conservation of natural habitats and of wild fauna and flora. Official Journal. L 206/7, 22.07. 1992. 15/vol 2 P. 109 -152.
11. Doniță I., Doniță N. Metode practice pentru studiul ecologic și geografic al vegetației. București: Centrul de multiplicare a Universității din București, 1975. 47 p.
12. Kent M., P. Coker. Vegetation description and analysis – a practical approach. John Willey & Sons, Chicester, 1998. 363 p.

13. Legea LP225/2022 (Monitorul oficial Nr. 343-348 din 04.11.2022)
14. Negru A. Determinator de plante din flora Republicii Moldova. Chișinău: Univers, 2007, 391 p.
15. Toderaș ș.a. Nevertebrate. Lumea animală a Moldovei, Vol. 1. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007
16. Гейдеман Т. С. Определитель высших растений Молдавской ССР. Киш: Штиинца, 1975, 636p

ARTA NUMERELOR

THE ART OF NUMBERS

CICIOS Maria, profesor de matematică,
Liceul Teoretic „Eugen Pora”
ORCID:0009-0000-7409-0166,
m.cicios@yahoo.com

CICIOS Dan Augustin, profesor de arte,
Liceul Teoretic „Nicolae Bălcescu”
ORCID: 0009-0000-7409-0166
dan_cicios@yahoo.com

CZU: 511

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p363-366

„Nu există artă mai frumoasă, decât arta educației. Pictorul și sculptorul fac doar figuri fără viață, dar educatorul creează un chip viu, uitându-se la el, se bucură și oamenii, se bucura și Dumnezeu.”
Sf. Ioan Gură de Aur

Abstract. Science and art are generally seen as two different fields, although they have common points, they support and complement each other. Mathematics is accepted as a science, one in which notions and the connections between notions are defined and demonstrated with great precision. The notion of Number is usually associated with that of quantity, illustrating our overwhelming orientation towards measuring and inventorying the concrete. However, throughout history, the ideas related to the Number have also meant something else, the Number being a concept that, regardless of the cultural area and the time period to which we refer, has always been associated with philosophy and magic. The construction of the Egyptian pyramids was based on the so-called polygonal numbers, of which we have presented in this article the quadratic numbers, the pentagonal numbers, the hexagonal numbers, the heptagonal numbers, the octagonal numbers, the nonagonal numbers, respectively the decagonal numbers.

Keywords: numbers, art, mathematics, science

Știința și arta sunt văzute, în general, ca două domenii diferite, deși ele au puncte comune, se sprijină și se completează reciproc. Comunicarea Știința ascunsă în artă prezintă câteva exemple din istoria artei universale care demonstrează că realizarea acestor creații din domeniul arhitecturii și picturii n-ar fi fost posibilă fără o reală bază de cunoștințe exacte venite din domeniul științei. Fără calcule științifice n-am fi avut ansamblul megalitic Stonehenge, Piramida lui Keops, Partenonul, catedralele gotice și alte edificii care se înscriu în patrimoniul umanității. Fără cunoștințe temeinice de perspectivă, fără tehnologia camerei obscure și a lentilelor, Leonardo da Vinci, Jan Vermeer și Antonio Canaletto nu ar fi pictat unele din capodoperele lor. Numărul de aur, folosit atât de matematicieni, cât și de filozofi, compozitori și artiști, este elementul care se regăsește în toate timpurile, din antichitate până în zilele noastre. Leonardo da Vinci obișnuia să zică „Pentru a-ți dezvolta o minte completă trebuie să studiezi știința artei și arta științei. Trebuie să înveți cum să vezi, deoarece toate lucrurile sunt conectate unele cu altele”.

Matematica este acceptată ca o știință, una în care noțiunile și legăturile dintre noțiuni sunt definite și demonstrate cu mare precizie. Unul dintre scopurile matematicii este acela de a formula întrebări și de a da răspunsuri la întrebările puse. Învățarea în acest domeniu creează perseverență, tenacitate, voința, răbdare, putere de sinteză, intuiție, spirit de inventivitate.

Conexiunile matematicii cu viața de zi cu zi și, mai târziu, în clasele mai mari, chiar și cu alte domenii ale cunoașterii și vieții, le formează elevilor o gândire logică și flexibilă, le sporește motivația pentru studiul matematicii și îi conduc la înțelegerea unitară a lumii înconjurătoare, putând fi, de altfel, și un instrument eficace în vederea petrecerii timpului liber în mod plăcut și constructiv.

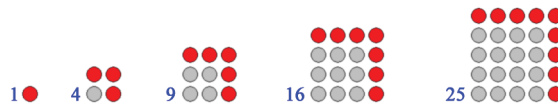
Noțiunea de număr este asociată, în mod obișnuit, celei de cantitate, ilustrând preponderența noastră orientare spre măsurarea și inventarierea concretului. Cu toate acestea, de-a lungul istoriei, ideile referitoare la Număr au însemnat și altceva, numărul fiind un concept care indiferent de aria culturală și perioada de timp la care ne-am raportat, a fost mereu asociat cu filosofia și magia. Încă din cele mai vechi timpuri, numerele au impresionat prin frumusețea și modul inteligent în care au fost concepute. Dacă încercăm să analizăm Piramida lui Keops sau Partenonul vom descoperi știință dincolo de forma pură a piramidei, vom găsi la templul grec atât numărul de aur.

Dintotdeauna numerele au contribuit la construirea unor celebre construcții cum ar fi; piramide din Egipt (piramida lui Keops din Gizeh, piramida lui Kefren, piramida lui Medum, etc.), Mexic (așa-numitele piramide mayașe construite începând cu anul 525; de exemplu Templul lui Kukulkan este unul dintre cele mai vizitate obiective turistice din complexul Chichen Itza din Mexic, piramida exterioară având o înălțime de 30 m și câte 91 de trepte pe fiecare latură), Grecia (piramida lui Hellenikon, monument al unei culturi vechi). Așadar la baza construirii acestor mărețe construcții au stat așa-numitele numere poligonale, dintre care voi prezenta în prezentul articol numerele pătratice, numerele pentagonale, numerele hexagonale, numerele heptagonale, numerele octogonale, numerele nonagonale, respectiv numerele decagonale.

Numerele pătratice sunt numere naturale n , astfel încât numărul dat x să fie egal cu suma primelor n numere naturale impare:

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) = n^2, \text{ formulă cunoscută de Arhimede din Syracusa.}$$

Numerele pătratice pot fi reprezentate geometric sub forma unui pătrat:



Numerele pentagonale sunt cazuri particulare de numere poligonale care extind conceptul de numere triunghiulare și numere pătratice (pătrat perfect) la pentagon. Numerele pentagonale au forma general: $n (3n-1) 2$.

Numerele pentagonale formează o progresie aritmetică de rație 3 și primul termen egal cu 1: $1, 1 + 3 \cdot 1, 1 + 3 \cdot 2, \dots, 1 + 3 \cdot (n - 1)$.

Prin urmare, suma primelor n numere pentagonale va fi:

$$S_n = n + 3 \cdot [1 + 2 + 3 + \dots + (n - 1)] = n (3n-1) 2$$

Numerele hexagonale sunt numerele care pot fi reprezentate geometric sub forma unor hexagoane regulate. Formula algebrică de depistare a numerelor hexagonale este următoarea:

$$4n^2 - 2n = 2n (2n-1) = n (2n - 1)$$

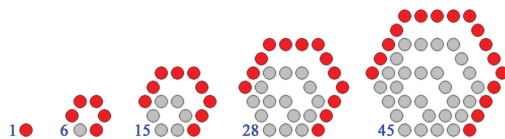
Primele numere hexagonale sunt prezentate în secvența ce urmează: 1, 6, 15, 28, 45, 66, 91 etc.

Numerele hexagonale formează o progresie aritmetică de rație 4: $1, 1 + 4 \cdot 1, 1 + 4 \cdot 2, \dots, 1 + 4 (n - 1)$.

Deci, suma primelor n numere hexagonale va fi:

$$S_n = 1 + 5 + 9 + 13 + \dots + (4n - 3) = n(2n - 1)$$

Disponerea geometrică a numerelor hexagonale este următoarea:

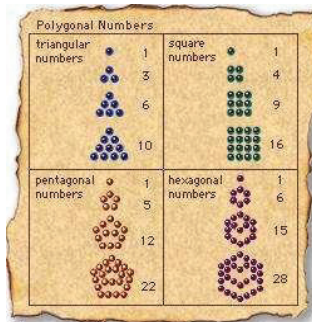


Numerele heptagonale $5n^2 - 3n^2$

Numerele octogonale $6n^2 - 4n^2 = 2n(3n - 2) = n(3n - 2)$

Primele numere octogonale sunt prezentate în secvența următoare: 1, 8, 21, 40, 65, 96, etc.

Jocul cu aceste numere matematice continuă în diferite domenii ale artelor. În literatură s-au scris cărți referitoare la viața și descoperirile lui Pitagora, în arhitectură am dat mai multe exemple mai sus, în muzică s-au creat ritmuri muzicale bazate pe numere, dansuri cu ritmuri de dans ce au în vedere repetiția de pași, în arte plastice exemplul cel mai clar este opera lui Piet Mondrian



© 2000 Encyclopædia Britannica, Inc.

cu integrarea formelor geometrice și a numărului de aur, în arta decorativă a regulilor de compoziție decorativă (stilizarea formelor și geometrizarea), teatru împărțirea în acte a pieselor.

BIBLIOGRAFIE

1. Vălcan, D., Metodologia rezolvării problemelor de aritmetică, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2007
2. Cârjan F., Didactica matematicii, Editura Paralela 45, Pitești 2002
3. Săvulescu D., Metoda predării matematicii în ciclul primar, Editura „Gheorghe Alexandru” Craiova 2008
4. http://camai.spiruharet.ro/upload/Pre_camai2014_p03.pdf.
5. <http://gandirelogica.blogspot.ro/2011/06/numere-polygonale-partea-1.html>
6. https://en.wikipedia.org/wiki/Polygonal_number.

**ABORDĂRI ALE EVALUĂRII COMPETENȚEI DE INVESTIGARE PRIN PROIECTE
DE CERCETARE**

**APPROACHES TO ASSESSING RESEARCH COMPETENCY THROUGH RESEARCH
PROJECTS**

NEAGU Marieta, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

profesor învățământ primar,

Școala Gimnazială „Ion Ionescu”, Valea Călugărească

ORCID: 0000-0001-6970-7117

neagu.marieta2015@gmail.com

DUMITRAȘCU Doina Maria, drd.,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-8979-5588

doinamaria07@yahoo.com

CZU: 37.091.27

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p367-375

Abstract. The article presents a challenge of the instructional process that educators are facing in measuring and issuing value judgments regarding the development of school competencies as the outputs of the educational systems in Romania and the Republic of Moldova. It is structured into two parts and covers the realm of new theoretical approaches to school assessment and examples of best practices in the process of developing research/investigation competencies throughout the cycles of schooling. Assessing the competency of investigation through research projects represents a crucial method of deeply evaluating students' attitudes, skills, and knowledge in the field of scientific research. This assessment approach emphasizes students' ability to apply investigative methods in a real context, formulate and respond to research questions, and develop critical and analytical skills.

Keywords: research/inquiry competence, research project, competence assessment, schooling cycles

În Republica Moldova, competența de investigare este studiată de către cercetătorii precum Lia Sclifos [14] – treapta liceală, Angela Teleman [15] – învățământ primar ca o competență specifică, cu statut de finalitate a sistemului de învățământ structurată în cunoștințe, abilități și atitudini care asigură dezvoltarea personalității elevilor și racordarea lor pe piața muncii. Ludmila

Franțuzan, Ion Botgros, Viorel Bocancea [1] se referă la aceasta ca o derivată a competenței de cunoaștere științifică, condiție a construirii cunoașterii elevilor în mediul școlar organizat.

În România, competența de investigare se regăsește în programa de învățământ primar – Științe ale naturii [9] și programa la disciplina Geografieclasa a IV a și de gimnaziu. Cadrul normativ metodologic în cazul disciplinelor geografice din planul cadru pentru treapta liceală este reglementat de programe școlare aprobate din 2004 (clasa a IX a – a X a), respectiv 2006 (clasele a XI a - a XII a), nerevizuite ulterior. Începând cu anul școlar 2021 - 2022 au fost formulate reperle metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a [10] ca o continuitate firească a celui gimnaziu dar cu raportare la competențele și conținuturile formulate în programa în vigoare, fapt ce nu rezolvă problemele reale ale procesului de instruire axat pe competențe.

Funcțiile evaluării școlare referitor la reglementarea învățării prin feedback imediat, referitor la diagnoza dezvoltării competențelor școlare și prognoza evolutivă a capacităților de transfer a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor de investigare în cadrul unei familii de situații, situații abordate interdisciplinar sau situații reale identificate de elev în orizontul local se exercită diferit față de evaluarea tradițională prin formele de organizare și prin specificul structurii și mecanicii procesului de dezvoltare a competenței de cercetare/investigare.

Paradigma evaluării competențelor școlare reprezintă o abordare holistică și orientată către rezultate în procesul de evaluare a elevilor. În contrast cu evaluarea tradițională, care se concentrează adesea pe memorare și regurgitare a informațiilor, pune accent pe măsurarea abilităților și a performanțelor practice ale elevilor în contexte semnificative de învățare.

În modelele de învățare și cercetare, evaluarea joacă un rol crucial în măsurarea și monitorizarea progresului elevilor în dezvoltarea competențelor, cunoștințelor și abilităților. Evaluarea are un caracter mult mai amplu decât simpla testare a cunoștințelor și se încadrează în filozofia de a măsura într-un mod holistic procesul de învățare. Recomandările specialiștilor converg spre evaluarea de capacități Mândruț [3], comportamente sau produse ale învățării Dulamă [3] ca expresie a acțiunii unei persoane competente în soluționarea unei problematice de mediu natural.

Literatura pedagogică prezintă evaluarea școlară în cadrul acestor modele de predare și învățare astfel:

John Dewey, un influent filozof al educației și psiholog american, nu a definit direct "competența de cercetare/investigare" într-o formă specifică. Totuși, în opera sa și în abordarea sa

educațională, el a promovat principiile care pot fi asociate cu dezvoltarea acestei competențe. A promovat ideea că scopul cercetării este rezolvarea problemelor din viața reală cu care se confruntă elevul. În acest sens, definiția "competenței de cercetare/investigare" din perspectiva lui Dewey reprezintă abilitățile elevilor de a explora lumea înconjurătoare, de a formula întrebări, de a dezvolta ipoteze și de a găsi soluții prin investigație activă.

Modelul lui John Dewey promovează învățarea experiențială [2] și cercetarea ca modalități esențiale de învățare. În acest context, evaluarea este considerată o parte integrantă a procesului de învățare. Dewey susține că evaluarea ar trebui să fie orientată către înțelegerea profundă și reflexia asupra experiențelor și rezultatelor. El promovează o evaluare continuă într-un context specific, care să permită elevilor să reflecteze asupra modului în care au aplicat cunoștințele în diverse situații și să își dezvolte gândirea critică.

Modelul lui W. James Popham (Short) numit și modelul "Ciclul de Evaluare" integrează evaluarea în procesul de învățare. Aceasta are multiple funcții, cum ar fi determinarea nivelului de înțelegere al elevilor, ajustarea instruirii în funcție de nevoile lor și furnizarea de feedback pentru ameliorarea performanțelor. În contextul învățării prin cercetare, evaluarea este folosită pentru a măsura abilitățile de cercetare ale elevilor, capacitatea lor de a formula și rezolva probleme, precum și pentru a le oferi ghidare în dezvoltarea competențelor de investigare.

Modelul propus de Alec Murdoch se concentrează pe dezvoltarea competențelor de gândire critică și investigativă în rândul elevilor. Evaluarea este concepută ca un proces care să reflecte capacitatea elevilor de a investiga și de a lua decizii bine fundamentate. În acest context, evaluarea se axează pe rezultatele cercetării și pe modul în care elevii au aplicat metodele de cercetare pentru a răspunde la întrebări de cercetare. Aceasta poate implica analiza lucrărilor scrise, prezentări orale sau discuții reflexive pentru a evidenția abilitățile dobândite.

În Modelul Alberta "Capacity Building Series" evaluarea monitorizează dezvoltarea competențelor în contexte reale și autentice. Se folosesc diverse instrumente, precum portofolii, proiecte, prezentări și discuții.

Modelul Eduscapes propune o evaluare bazată pe proiecte și investigații. Elevii sunt evaluați pe baza modului în care abordează întrebările de cercetare, procesul de colectare și analiză a datelor, și modul în care prezintă concluziile lor. Evaluarea se bazează pe criterii și standarde definite, iar rezultatele sunt adesea prezentate sub forma unor produse finale (ex. prezentări, rapoarte).

Modelul Barbara Stripling pune accent pe procesul de cercetare și dezvoltare a competențelor de gândire critică. Elevii sunt evaluați pe baza modului în care își formulează întrebările de cercetare, cum selectează și evaluează sursele de informații, și cum își construiesc cunoștințele într-un mod coerent și bine argumentat.

Modelul "National Standards for Science Education" evaluează modul în care elevii aplică metodele de cercetare științifică în explorarea diferitelor fenomene, pune accent pe modul în care elevii formulează ipoteze, colectează și analizează datele, și prezintă concluziile lor. Se promovează și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor în cadrul contextelor științifice.

Toate aceste modele pun accent pe importanța evaluării:

- ca instrument pentru a măsura și dezvolta competențele de cercetare, gândire critică și aplicarea cunoștințelor în contexte diverse.

- ca o etapă integrată în procesul de învățare pentru a ghida și îmbunătăți performanțele elevilor și nu ca o etapă finală.

- ca o etapă de identificarea punctelor tari ale elevilor și a aspectelor care necesită îmbunătățiri, pentru a încuraja dezvoltarea continuă și progresul în învățare

Deci, evaluarea poate lua mai multe forme, cum ar fi evaluarea proiectului scris, prezentarea orală, demonstrații practice sau chiar evaluarea bazată pe rezultate. Este important ca evaluarea să se axeze pe modul în care elevii aplică abilitățile de investigare, gândirea critică și analiza datelor în situații semnificative de învățare.

Feedbackul constant și constructiv din partea profesorilor sau mentorilor este esențial. Acesta poate ajuta elevii să înțeleagă punctele lor forte și să identifice posibile îmbunătățiri.

Evaluarea prin proiecte de cercetare nu se axează doar pe conținutul științific, ci și pe dezvoltarea abilităților transferabile, cum ar fi lucrul în echipă, comunicarea eficientă și gestionarea timpului, încurajează elevii să fie activi în procesul lor de învățare, să dezvolte abilități critice și analitice și să aplice cunoștințele într-un mod practic și realist. Aceasta promovează o învățare mai profundă și mai semnificativă, pregătind elevii pentru provocările reale din lumea cercetării și științei.

Criteriile care structurează etapele unui proiect de cercetare în domeniul Științe ale naturii vizează: logica internă a algoritmilor de analiză a elementelor fizico-geografice și a relațiilor care se stabilesc între ele, specificul evoluției spațiale și în timp a proceselor și fenomenelor

geografice studiate, scopul și obiectivele proiectului, scara la care se produce cercetarea - orizont local, plan regional sau mondial.

Sucesiunea etapelor proiectului de cercetare trebuie să urmeze etapele unui ciclu investigativ care asigură corectitudinea științifică a metodelor de investigare, respectiv relevanța rezultatelor cercetării. Nivelul operațiilor cognitive corespunzătoare etapelor ciclurilor de investigare, reprezintă un element cheie în proiectarea demersului investigativ de tip proiect. Trebuie respectat nivelul de dezvoltare cognitivă al elevilor, nivelul achizițiilor de tip cunoștințe și abilități care optimizează mobilizarea resurselor interne ale elevilor în vederea dezvoltării competenței de cercetare/investigare pe toate componentele: cunoștințe, abilități, atitudini.

Deși există autori care nu consideră abilitățile elemente componente ale competenței [12], prin proiectul de cercetare considerăm că se poate evalua comportamentul elevilor ca expresie a atitudinilor către și despre Științe, conform cadrului de evaluare PISA 2015 [10, pp. 33-39]: interesul pentru științe și tehnologii prin curiozitate și dorința de a dezvolta cunoștințe și abilități științifice; valorizarea demersurilor de investigare științifică pe bază de evidențe și gândire critică; grija pentru mediu prin manifestarea unui comportament sustenabil ca cetățean al planetei.

Ciclurile de școlarizare reflectă parcursul educațional al unui elev, începând cu învățământul primar și continuând cu învățământul secundar și superior. Fiecare ciclu are propriile obiective și programa de studiu, ajustate în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor.

Ciclurile de școlarizare și continuitatea educațională sunt concepte interconectate în domeniul educației, referindu-se la modul în care procesul de învățare este organizat în etape succesive și cum se asigură tranzițiile fără probleme între aceste etape. Aceste concepte au ca scop asigurarea unei experiențe educaționale coerente și bine structurate pentru elevi pe parcursul întregului lor parcurs școlar. Pentru a asigura continuitatea educațională, este important ca programele de învățare să fie bine articulate între ciclurile de școlarizare, astfel încât elevii să poată construi pe ceea ce au învățat anterior și să-și dezvolte competențele în mod treptat. De asemenea, un "ciclu curricular" reprezintă un ansamblu organizat și planificat de activități educaționale care sunt concepute pentru a asigura dezvoltarea continuă și progresivă a competențelor și cunoștințelor elevilor într-o anumită disciplină sau domeniu de învățare. Acest ciclu este adesea structurat într-un mod logic și secvențial, astfel încât să permită o construcție treptată a cunoștințelor și abilităților în timp.

În acest sens, prezentăm pentru curriculumul din România un model comparativ de evaluare a competenței de cercetare/investigare la disciplina Științe și la disciplina Geografie (tabel 1) în conformitate cu domeniul de competență și standardele de performanță. Pentru Științe a fost utilizată formularea competenței generale și a competențelor specifice prezente în programele școlare din România [9, pp. 3-8], iar pentru Geografie sunt formulate de concepție proprie având ca exemplu programa de liceu [10] și referențialul de evaluare a competențelor școlare din Republica Moldova [8, pp.393 - 440].

Tabel 1. Model comparativ de evaluare a competenței de cercetare/investigare la Științe ale naturii și la disciplina Geografie

Domeniul de competență	Științele vieții; - Științele pământului; - Științele fizicii		Atitudine și comportament privind mediul geografic Disciplina Geografie Clasa a IX a - a XII- a
Standarde de performanță	Investigația științifică a unor fenomene, procese și relații simple din natură		Demonstrarea și analiza problemelor mediului geografic și aplicarea cunoștințelor geografice în proiectarea măsurilor de soluționare la nivel local, regional și global
Competența generală	2. Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente și procedee specifice		Investigarea spațiului geografic prin conexiuni interdisciplinare din perspectiva educației permanente și pentru viața cotidiană
Competența specifică	Clasa a III-a	Clasa a IV-a	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicarea demersului investigativ propriu componentelor mediului natural, realizând conexiuni interdisciplinare; • Implicarea cu respectarea regulilor deontologice ale cercetării în rezolvarea problemelor specifice mediului geografic natural din viața cotidiană
	2.1. Utilizarea unui plan ca instrument de realizare a unei investigații a mediului înconjurător 2.2. Aplicarea planului dat pentru efectuarea unei investigații a mediului înconjurător 2.3. Reprezentarea grafică a unor observații realizate în cadrul investigației realizate după un plan dat, utilizând tabele, diagrame, formule simple 2.4. Formularea de concluzii pe baza rezultatelor investigației 2.5. Prezentarea	2.1. Elaborarea unui plan propriu pentru realizarea unei investigații a mediului înconjurător 2.2. Aplicarea planului propriu propus pentru efectuarea unei investigații a mediului înconjurător 2.3. Reprezentarea grafică a rezultatelor unor observații realizate în cadrul investigației proprii, utilizând tabele, diagrame, formule simple 2.4. Formularea de	

	concluziilor investigației realizate pe baza unui plan dat	concluzii pe baza rezultatelor investigației proprii 2.5. Prezentarea concluziilor investigației proprii	
--	--	---	--

Etapele unui proiect de cercetare conform literaturii de specialitate [13] se referă la:

- Stabilirea temei și obiectivelor demersului investigativ: alegerea unui subiect de cercetare relevant și interesant din domeniul Științelor Naturii și definirea obiectivelor specifice ale proiectului.
- Revizuirea literaturii: documentarea temei de cercetare în surse diverse, credibile și corecte științific.
- Formularea ipotezelor: identificarea ipotezelor sau a întrebărilor de cercetare pe baza informațiilor obținute din revizuirea literaturii și pe baza preaciziviilor proprii, a interconexiunilor intra și interdisciplinare.
- Planificarea metodelor și experimentelor: stabilirea metodelor și procedurilor utilizate pentru a răspunde la întrebările de cercetare. Aceasta poate implica planificarea experimentelor, observațiilor sau analizei datelor.
- Colectarea datelor: realizarea experimentelor sau a investigațiilor necesare pentru a colecta datele relevante pentru proiectul dvs.
- Analiza datelor: procesarea și interpretarea datelor colectate pentru a trage concluzii relevante și pentru a verifica ipotezele formulate.
- Prezentarea rezultatelor: redactarea raportului de cercetare care include descrierea temei, obiectivelor, metodologiei, rezultatelor obținute și interpretarea acestora.
- Concluzii și implicații: formularea concluziilor din rezultatele obținute și discutarea implicațiilor acestora în contextul domeniului Științelor Naturii.
- Referințe și bibliografie: enumerarea tuturor surselor folosite în cadrul cercetării, pentru a oferi evidența informațiilor utilizate.
- Prezentare și diseminare rezultatelor cercetării în fața colegilor, a comunității științifice sau a publicului interesat.
- Reflectarea și evaluarea: evaluarea procesului de cercetare, identificarea aspectelor pozitive și a celor care pot fi îmbunătățite.

• Continuarea cercetării: discutarea posibilității de a continua cercetarea pe aceeași temă sau de a dezvolta proiecte ulterioare.

Este important de menționat că aceste etape pot fi adaptate în funcție de natura proiectului și de obiectivele specifice ale cercetării.

Tabel 2. Model de evaluare a competenței de cercetare/investigare prin proiecte de cercetare

Indicatori de competență		Criterii de evaluare a proiectului/ etapele ciclului investigativ	Indicatorii de evaluare a proiectului
Învățământ primar	Învățământ liceal	1. Demonstrarea funcționalității a sistemului integrat de cunoștințe, abilități și atitudini de investigare în situații de observare, semnificative, reale, în situații nonstandarde, situații-problemă; I. Sistematizează documentării temei de cercetare II. Respectarea tematicii în tot proiectul; III. Utilizarea metodelor de investigare științifică IV. Parcurgerea etapelor ciclului investigativ 2. Manifestarea implicării personale în rezolvarea unor probleme din mediului natural V. Deducerea concluziilor rezolutive în baza investigației realizate.	<ul style="list-style-type: none"> • corectitudine științifică • originalitate • abordare integrată • orientarea investigației spre soluționarea de probleme ale mediului
* efectuează observări/experimente simple structurate conform unui plan de investigație; * expune modalitate de lucru în cadrul demersului investigative propriu; * formulează concluzii cu caracter aplicat la problematica orizontului local; * manifestă inițiativă și spirit de colaborare în realizarea activităților.	* identifică integrat problematica cercetării * documentează științific investigația * elaborează un plan propriu de investigare a unui proces/fenomen geografic * analizează rezultatele * interpretează rezultatele clar, logic într-un limbaj științific * expune impactul cercetării în soluționarea problematicii investigate		

Concluzii și recomandări

Evaluarea competenței de cercetare/investigare la elevi prin proiecte de cercetare, pe lângă stabilirea nivelului de competență al elevilor prezintă și importanță practică pedagogică și formativă prin:

Accesibilitatea și adecvarea nivelului demersului investigativ asigură faptul că procesul de cercetare devine accesibil și captivant pentru elevi, ajutându-i să se implice mai profund în știință. Favorizarea creativității și inventivității încurajează elevii să găsească soluții originale și să abordeze probleme complexe.

Abordarea interdisciplinară oferă elevilor o perspectivă mai largă asupra științei și a modului în care se aplică în lumea reală. Abordarea aplicată, practică a cunoștințelor determină dezvoltarea abilităților de gândire critică, de lucru în echipă și de aplicare a cunoștințelor în contexte practice. Aceste competențe sunt esențiale în dezvoltarea lor ca indivizi și viitori profesioniști în domeniul științific.

Încurajarea cercetării științifice prin care elevii devin familiarizați cu procesul de cercetare științifică și sunt încurajați să devină activi în căutarea de răspunsuri și soluții în domeniul științific. Acest lucru poate alimenta pasiunea lor pentru învățare și cercetare în viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. BOTGROS, Ion., FRANȚUZAN, Lia., BOCANCEA, Viorel. Componentele paradigmei formării competenței de cunoaștere științifică în învățământul preuniversitar În: *Acta et Commentationes Sciences of Education* 2 (1), pp.40-48. ISSN 1857 – 0623.
2. DEWEY, John. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992, 364 p., ISBN: 973-30-1125
3. DULAMĂ, Maria Eliza. *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*. Editura Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca, 2010. 436 p. ISBN 978-973- 595-226-6,
4. MÂNDRUȚ, Octavian, CATANĂ, Luminița, MÂNDRUȚ, Marilena. *Instruirea centrată pe competențe*. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012. 145 p.
5. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Ghidul metodologic Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, aprobat prin ordinul MECC nr. 671/2017 <https://mecc.gov.md/ro/content/resursepentru-cadre-didactice-generale>
6. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău, 2019. 69 p.
7. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Curriculum la disciplina Geografie pentru învățământul gimnazial și liceal (ordinul MECC nr.906/2019) implementat în clasele V-VII și X-XII (ordinul MECC nr. 200/2021); https://mecc.gov.md/sites/default/files/geografie_curriculum_gimnaziu_rom.pdf
8. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Cadru de Referință al Curriculumului Național. Aprobat prin Ordinul MECC al Republicii Moldova, nr. 432 din 29 mai 2017. Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). - 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
9. MINISTERUL EDUCAȚIEI. Programa școlară pentru disciplina ȘTIINȚE ALE NATURII CLASELE a III-a – a IV-a, București, 2014, 15 p.
10. MINISTERUL EDUCAȚIEI. Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX-a în anul școlar 2021 – 2022 https://www.edu.ro/repere_metodologice_aplicare_curriculum_clasa_IX_an_scolar_2021_2022
11. OECD PISA 2015 DRAFT SCIENCE FRAMEWORK <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Science%20Framework%20.pdf>
12. PANIȘ, Aliona. *Repere pedagogice în formarea atitudinilor. Ghid metodologic*. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2020, 85 p.
13. PANIȘOARĂ, Ion – Ovidiu. *Enciclopedia metodelor de învățământ*. : Polirom, 2022. 400 p. ISBN:9789734687015
14. SCLIFOS, Lia. *Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2007. 199 p.
15. TELEMAN, Angela. *Formarea competenței de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2010. 163 p.

**INFLUENȚA COMPUSULUI COORDINATIV CU BARIU ASUPRA
PRODUCTIVITĂȚII MICROALGEI *CHLORELLA VULGARIS* BEIJER**

**THE INFLUENCE OF THE COORDINATING COMPOUND WITH BARIUM ON THE
PRODUCTIVITY OF THE MICROALGAE *CHLORELLA VULGARIS* BEIJER ⁸**

CIOBANU Eugeniu, asist. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0003-3595-4421

ciobanu.eugeniu@upsc.md

GRIGORCEA Sofia, dr., conf. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-4948-6430

grigorcea.sofia@upsc.md

NEDBALIUC Boris, dr., conf. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-9116-4515

nedbaliuc.boris@upsc.md

URECHE Dumitru, cercet. șt.

Institutul de Chimie, Universitatea de Stat din Moldova

ORCID: 0000-0001-6511-3426

d.ureche@yahoo.com

COROPCEANU Eduard, dr., prof. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0003-1073-828X

coropceanu.eduard@upsc.md

BOTEZATU Ion, asist. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,

ORCID: 0009-0001-0525-6166

botezatu.ion@upsc.md

CZU: 582.26

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p376-382

⁸ Studiul a fost realizat în cadrul proiectului de cercetări științifice „*Elaborarea noilor materiale multifuncționale și tehnologii eficiente pentru agricultură, medicină, tehnică și sistemul educațional în baza complexilor metalelor „s” și „d” cu liganzi polidentari*”, inclus în „Program de stat” (2020-2023), Prioritatea V: Competitivitate economică și tehnologii inovative, cifrul 20.80009.5007.28, cu suportul financiar oferit de ANCD.

Abstract: The article presents the results of research aimed at evaluating the productivity of the microalgae *Chlorella vulgaris* Beijer., grown on modified nutrient media and supplemented with a coordination compound containing barium. It was found that increased concentrations of this compound have an inhibitory action on the *Chlorella* strain. A stimulatory effect was registered when the concentrations of 50, 10, 5 and 1 mg/L of the tested coordination compound were administered, where the biomass obtained was higher by 6.8, 24.54, 13.06 and 0.90% in relation to the witness.

Keywords: *Chlorella vulgaris*, Ba(II), biomass, biostimulator, cultivation.

Introducere

Algele reprezintă o sursă naturală bogată în substanțe biologice active, care pot avea diferite aplicații în agricultură, în industria farmaceutică, în cosmetică, parfumerie etc. Extractele obținute din biomasa microalgelor și cianobacteriilor, precum și filtratele rezultate după cultivarea lor pot fi utilizate ca biostimulatori și ca substanțe antimicrobiene în creșterea unor plante de cultură. Aceste substanțe pot avea un impact pozitiv asupra unor organisme cu rol important în substituirea produselor de sinteză chimică cu acțiune toxică asupra mediului și sănătății omului [7]. Dintre substanțele biologice active, extrase din diverse specii de alge și cianobacterii, care exercită efect stimulator la creșterea și dezvoltarea plantelor de cultură pot fi menționate: fitohormonii, acizii grași nesaturați, proteinele, polipeptidele, polizaharidele, carotenoidele, polifenolii, alcaloizii, ficobiliproteinele, sterolii etc. [5,10]. Cei mai importanți fitohormoni obținuți de la alge sunt auxinele, acidul abscisic, citokininele și giberelinele. La acțiunea giberelinelor obținute din biomasa speciilor genurilor *Chlorella*, *Scenedesmus*, *Nostoc* s-a înregistrat o creștere mai sporită a unor plante de cultură (creșterea liniară a tulpinii, acumularea biomasei părții aeriene, mărirea suprafeței foliare etc.) [7,13].

Au fost obținute câteva zeci de tulpini de *Chlorella vulgaris*, care în prezent sunt cultivate. Biomasa produsă de aceste tulpini de clorela este utilizată ca aditiv furajer în rațiunea animalelor, precum și în calitate de stimulatori de creștere la cultivarea unor plante. Biomasa uscată conține până la 50-55% proteine, hidrocarburi, lipide, hormoni vegetali, vitamine și alte substanțe biologice active, care ar stimula productivitatea la unele păsări și animale agricole [1,6].

Este cunoscut că microalgele acumulează de sute de ori mai multă energie solară decât plantele. S-a stabilit că microalga *Chlorella vulgaris* în procesul de fotosinteză asimilează de 220-240 ori mai multă energie radiantă luminoasă decât aceași unitate de biomasă a plantelor. Totodată are capacitatea de a produce până la 120-130 g/m² biomasă într-o singură zi, iar într-un bazine cu suprafața de 1 ha, în decursul unei perioade de vegetație poate acumula circa 200 tone biomasă algală proaspătă [12].

Una dintre sarcinile biotehnologiei contemporane constă în identificarea căilor de sporire a producției biomasei și a substanțelor cu importanță fiziologică. Printre soluțiile acceptabile este și utilizarea compuși chimici capabili să stimuleze unele procese biosintetice. Studiile anterioare au demonstrat că unii compuși coordinați au capacitatea de biostimulatori ai proceselor fiziologice la o serie de organisme (fungi, alge etc.) datorită prezenței în compoziția sa atât a unor biometale (cobalt, zinc etc.), precum și a unor fragmente organice care posedă diverse grupe funcționale și pot modifica în sens pozitiv proprietățile complexului în comparație cu moleculele constituente analizate separat [2,3].

Pentru cultivarea cu succes a microalgelor în condiții dirijate o mare importanță o are asigurarea lor cu elementele chimice necesare nutriției minerale. Pentru sinteza proteinelor, glucidelor, lipidelor și altor componenți celulari majoritatea necesită așa macroelemente ca N, P, K, Mg, S, Ca ș.a., precum și microelementele Fe, Mn, B, Sr, Cu, Zn, Ba, Ti, Mo ș.a. Având condiții nutritive favorabile, culturile de microalge într-un timp scurt acumulează cantități impunătoare de biomasă [4].

Studiile recente au demonstrat că introducerea unor compuși coordinați ai Ca(II) sau Ba(II), care conțin și Co(II) sporesc productivitatea cianobacteriei *Spirulina platensis* [8].

Scopul prezentei lucrări constă în evaluarea acțiunii compusului coordinațiv cu conținut de bariu asupra acumulării biomasei microalgei *Chlorella vulgaris* Beijer.

Materiale și metode

Investigațiile au fost efectuate în laboratorul științific „Biotehnologii ecologice” al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. Obiect de studiu a servit tulpina microalgei *Chlorella vulgaris* Beijer., care a fost preluată de la Institutul de Microbiologie și Biotehnologie (depozitată în Colecția Națională de Microorganisme Neputogene). Cultivarea s-a realizat în baloane Erlenmeyer de 100 mL închise cu dopuri de vată, la agitare lentă periodică. În calitate de substrat nutritiv s-a folosit mediul lichid Borș (Cojuhari I., Borș Z., 1971) cu următoarea componență chimică (g/L): $\text{NH}_4\text{NO}_3 - 0.1$; $\text{KH}_2\text{PO}_4 - 0.04$; $\text{FeSO}_4 \times 7\text{H}_2\text{O} - 0.00001$; $\text{MgSO}_4 \times 7\text{H}_2\text{O} - 0.04$; $\text{CaCl}_2 - 0.02$; soluție de microelemente – 1.8 mL ($\text{H}_3\text{BO}_3 - 2.86$; $\text{MnCl}_2 \times 4\text{H}_2\text{O} - 1.82$; $\text{ZnSO}_4 \times 7\text{H}_2\text{O} - 0.222$; $\text{MoO}_3 - 0.01764$; $\text{NH}_4\text{VO}_3 - 0.02296$) [14].

La prepararea mediilor nutritive s-a utilizat apă distilată și reagenții chimici nominalizați. În cazul variantelor experimentale mediul lichid de cultură a fost suplimentat cu compusul coordinațiv cu conținut de bariu în concentrație de 50 mg/L, 10 mg/L, 5 mg/L și 1 mg/L.

Inoculul a fost obținut din cultura de *Chlorella vulgaris* aflată la mijlocul fazei exponențiale de creștere și separat de mediul nutritiv Borș prin filtrare. Cantitatea inoculului a fost de 0.625 g/L biomasă proaspătă [4]. Baloanele Erlenmeyer inoculate cu clorofita *Chlorella* au fost plasate pe stelaje speciale la o iluminare artificială de circa 4000 lx și temperatura de 24°C.

După 8 zile de acțiune a compusului coordinativ tulpina *Chlorella vulgaris* a fost supusă studiului. Prelucrarea statistică a datelor obținute a fost realizată folosind programul computerizat „STATISTICA 7”, fiind determinată și eroarea standard a mediei. Productivitatea tulpinii de microalgă a fost determinată conform metodologiei în vigoare [9,11].

Rezultate și discuții

Chlorella vulgaris Beijer. este o algă verde autotrofă din regnul protista cu structura cocoidală, celulele căreia sunt sferice în unele cazuri elipsoidale, solitare cu diametrul 2.2-7.5μ. Pereții celulari subțiri și netezi compuși din celuloză care nu se gelifică. În unele celule tinere de dimensiuni mai mari 10.0-13.3μ pot fi clar văzute vacuole, cromatoforul este de tip cupiform așezat parietal, cu un singur pirenoid care este înconjurat de 2-4 grăuncioare de amidon. Reproducerea este asexuată prin autospori ce se formează în autosporangi câte 2-8, sau 16 foarte rar, autosporangii sunt de formă sferică-elipsoidală având în diametru 7-8μ. Este o specie α-mezosaprobă care practic se întâlnește în majoritatea tipurilor de bazine acvatice cu apă dulce, în special în cele cu apă stătătoare și poluate cu substanțe organice. La fel poate fi întâlnită și pe toate tipurile de sol. În condiții optime după modul de nutriție este autotrofă și doar în condiții cu exces de substanțe organice în bazinul acvatic devine heterotrofă – deci le este caracteristică mixotrofia. Este o specie cu un nivel de toleranță sporit față de condițiile de mediu cu un nivel de adaptibilitate ridicat, fapt ce permite cultivarea cu ușurință în condiții controlate de laborator, fiind utilizată ca mostră experimentală în diverse cercetări [1,6].

În cazul testării compusului coordinativ cu conținut de bariu (complexul **Ba**), cultivarea microalgei *Chlorella vulgaris* s-a realizat în decurs de 8 zile la o iluminare de circa 4000 lx, la o temperatură de 24°C. La suplimentarea mediului nutritiv lichid Borș cu compusul coordinativ **Ba** a fost înregistrată o sporire a biomasei tulpinii *Chlorella vulgaris* în toate variantele experimentale.

Efectul depinde foarte mult de concentrația compusului chimic utilizat, precum și de intensitatea iluminării, de temperatură și de alți factori abiotici care însoțesc cultivarea. Astfel, după 8 zile de cultivare a tulpinii *Chlorella* pe mediul nutritiv lichid Borș suplimentat cu

compusul coordinațiv **Ba**, un nivel mai sporit de biomasă s-a obținut în variantele experimentale, unde concentrația compusului testat a fost de la 10 mg/L până la 5 mg/L. Concentrația de 10 mg/L s-a dovedit a fi cea mai optimală și a stimulat productivitatea tulpinii *Chlorella vulgaris*, care a acumulat în această perioadă de timp o biomasă proaspătă de circa 5.53 mg/L și 5.02 mg/L fiind cu 24.54% și 10.06% mai mare decât cea acumulată de varianta martor (Tab. 1; Figura 1). Biomasa acumulată de microalga testată în aceste variante la 8 zile de cultivare s-a dovedit a fi de circa 9 și respectiv 8 ori mai mare în comparație cu cea administrată inițial în baloanele Erlenmeyer. Odată cu diminuarea concentrației complexului **Ba** productivitatea microalgei scade.

În cazul variantelor suplimentate cu compus coordinațiv **Ba** în concentrație de 50 mg/L productivitatea clorofitei a fost de circa 4.71 g/L, iar la concentrația de 1 mg/L a acumulat circa 4.48 mg/L, depășind martorul cu 6.08% și respectiv 0.90%. Compusul administrat în concentrație mai mică de 1 mg/L a avut efect stimulator neînsemnat și biomasă proaspătă acumulată de tulpina *Chlorella* era aproximativ la nivelul martorului.

Tabelul 1. Biomasa proaspătă acumulată de *Chlorella vulgaris* la tratarea cu compusul coordinațiv 2

Nr.	Varianta	Biomasa proaspătă start, g/1000 mL	Biomasa proaspătă după 8 zile de cultivare, g/1000 mL		Δ
			$\bar{x} \pm m_x$	σ	
1.	Martor	0.625	4.44±0.13	0.23	-
2.	2 – 50 mg/L	0.625	4.71±0.12	0.21	6.08
3.	2 – 10 mg/L	0.625	5.53±0.24	0.47	24.54
4.	2 – 5 mg/L	0.625	5.02±0.10	0.21	13.06
5.	2 – 1 mg/L	0.625	4.48±0.14	0.29	0.90

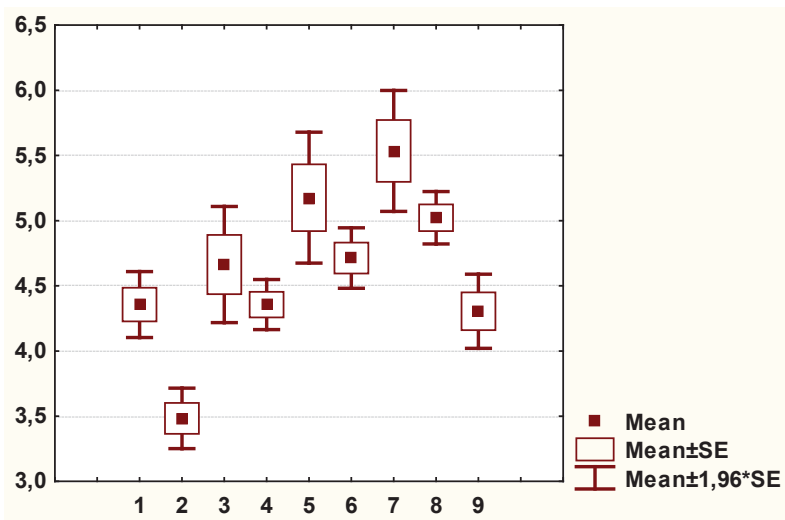


Figura 1. Biomasa umedă acumulată de *Chlorella vulgaris* timp de 8 zile la tratarea cu compusul coordonativ 2 (g/L):

1. Martor; 2. BaCl₂ – 50 mg/L; 3. BaCl₂ – 10 mg/L; 4. BaCl₂ – 5 mg/L; 5. BaCl₂ – 1 mg/L; 6. Ba c/c – 50 mg/L; 7. Ba c/c – 10 mg/L; 8. Ba c/c – 5 mg/L; 9. Ba c/c – 1 mg/L

Generalizând rezultatele, confirmăm importanța compusului chimic administrat suplimentar la mediul de cultură lichid Borș pentru creșterea microalgei *Chlorella vulgaris*, de asemenea și cantitatea de substanță activă administrată, care a stimulat dezvoltarea acesteia.

Concluzii

1. Rezultatele obținute au demonstrat că compușii bariului suplimentați la mediul nutritiv lichid Borș au acțiune stimulatorie asupra culturii *Chlorella vulgaris*. Efectul acestora depinde de concentrația compușilor administrați, precum și de intensitatea luminii și temperatura la care se dezvoltă cultura.

2. Concentrațiile de 50 mg, 10 mg, 5 mg și 1 mg/L de Ba suplimentate la mediul de cultură s-au dovedit a fi în diferită măsură stimulatorie, doar concentrația de 50 mg/L de BaCl₂ având efect inhibitor – 3.48 mg/L, cu 21.6% mai mic ca în varianta martor.

3. Cele mai semnificative date s-au obținut în variantele cu concentrația compusului coordonativ cu conținut de Ba cu concentrația de 10 mg/L a compusului coordonativ, la care *Chlorella vulgaris* a format o biomasă de circa 5.53 g/L sau cu 24.54 % mai sporită decât martorul.

BIBLIOGRAFIE

1. BEGU, A.; MANIC, Ș.; ȘALARU, V.; SIMONOV, Gh. Lumea vegetală a Moldovei. Ciuperci. Plante fără flori. Chișinău: Știința, 2007, vol. 1. 200 p.
2. COROPCEANU, E.; CILOCI, A.; ȘTEFĂRȚĂ, A.; BULHAC, I. Study of useful properties of some coordination compounds containing oxime ligands. *Academica Greifswald, Germania*. 2020. 266 p. ISBN 978-3-9402237-24-8
3. COROPCEANU, E.; RUDIC, V.; CEPOI, L.; RUDI, L.; LOZAN, V.; CHIRIAC, T.; MISCU, V.; BULHAC, I.; KRAVTSOV, V.; BOUROSH, P. Synthesis and Crystal Structure of $[\text{Co}(\text{DmgH})_2(\text{Thio})_2]_2\text{F}[\text{PF}_6]$. The Effect of Fluorine-Containing Co(III) Dioximates on the Physiological Processes of the Microalga *Porphyridium cruentum*. In: *Russian Journal of Coordination Chemistry*. 2019, vol. 45, nr. 3, pp. 206-213.
4. DOBROJAN, S.; ȘALARU, V.; ȘALARU, V.; MELNIC, V.; DOBROJAN, G. Cultivarea algelor. CEP USM, 2016, 173 p.
5. ERIKSEN, N. Production of phycocyanin pigment with applications in biology, biotechnology, foods and medicine. In: *Appl. Microbiol. Biotechnol.*, 2008, 80, pp. 1-14.
6. NAGY-TÓTH, F.; BARNA, A. Alge verzi unicelulare (*Chlorococcales*) Determinator. Presa Universitară Clujeană, 1998, 200 p.
7. NEDBALIUC, B.; BRÎNZĂ, L.; CIOBANU, E.; et. al. Efectul biostimulator al unor microorganisme (alge și fungi) asupra creșterii și dezvoltării plantelor de porumb și tomate. Conferința științifico-practică internațională „Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă” Ediția a IX-a. Vol. 1. Chișinău, UST, 19-20 martie 2022, pp. 130-135.
8. NEDBALIUC, B.; COROPCEANU, E.; CIOBANU, E.; GRIGORCEA, S.; URECHE, D. ; BRÎNZĂ, L. The influence of some Ca(II) and Ba(II) with Co(II) compounds on the productivity of the cyanobacteria *Spirulina platensis*. In: *Acta et commentationes*. 2023, nr. 1
9. RUDIC, V. Aspecte noi ale biotehnologiei moderne. Chișinău: Știința, 1993. 140 p.
10. RUDIC, V. et. al. Ficobiotehnologie – cercetări fundamentale și realizări practice. Ch., S.n., 2007. 365 p.
11. RUDIC, V.; GUDUMAC, V.; BULIMAGA, V. ș.a. Metode de investigații în ficobiotehnologie. Chișinău: CE USM, 2002. 61 p.
12. ȘALARU, V.; ȘALARU, V.; ICHIM, M.; TODERAȘ, I.; MANEA, Ș. Biomasa algală - sursă alternativă de energie, produse alimentare nonpoluate și substanțe biologice active. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe Reale și ale Naturii)*. 2007, nr. 7, pp. 196-200.
13. TROFIM, A.; BULIMAGA, V.; ZOSIM, L. Utilizarea Biostimulatorilor Cianobacterieni în Agricultură Ecologică. Chișinău: S.n., (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2021. 80 p.
14. UNGUREANU, L.; TUMANOVA, T.; UNGUREANU, G. Algele – hrană pentru organismele acvatice. În: *Ghid metodologic pentru piscicultori*. Chișinău: S. n., (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2022. 93 p.

STUDIUL TEORETIC AL ACTIVITĂȚII ANTIRADICALICE A 3,4,4'-TRIHIDROXI- TRANS-STILBEN ⁹

THEORETICAL STUDY OF THE ANTI-RADICAL ACTIVITY OF 3,4,4'- TRIHIDROXY-TRANS-STILBENE

ARSENE Ion, dr., conf. univ.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

Institutul de Chimie, Chișinău

ORCID:0000-0003-3102-3507

arsene.ion@upsc.md

PURCEL Viorica, studentă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,

ORCID: 0000-0002-2785-6277

purcel.viorica@upsc.md

CZU: 577.33

DOI: 10.46727/c.29-30-09-2023.p383-389

Abstract. In this paper, the antioxidant capacity of the polyphenol 3,4,4'-trihydroxy-trans-stilbene (3,4,4'-TSH) was theoretically determined, using the GAUSSIAN 09 software package, applying the DFT method with the hybrid exchange-correlation functional B3LYP and the standard 6-31G basic sets. The mechanism of neutralization of the free radical DPPH• (2,2-diphenyl-1-picrylhydrazyl) with 3,4,4'-TSH, through the direct transfer of hydrogen in the gas phase, was described. The complete neutralization process takes place in 3 consecutive stages and from a thermodynamic point of view the reaction is exothermic.

Keywords: DFT calculations, antioxidants, stilbenes, free radicals, DPPH, energy stability, transition state.

Introducere

Dezvoltarea recentă și tendința biologiei și medicinei de a studia efectul radicalilor liberi a oferit o multitudine de dovezi, că stresul oxidativ rezultă din speciile reactive de oxigen (ROS), care produc leziuni biomacromoleculare și boli umane [1, 2]. Autooxidarea organică inițiată de radicali liberi și moleculele de oxigen molecular pot avea atât aspecte pozitive, cât și negative.

⁹ Studiul a fost realizat cu sprijinul financiar al proiectelor 20.80009.5007.27 și 20.80009.5007.28 (Agenția Națională de Cercetare și Dezvoltare a Republicii Moldova).

Polifenolii naturali (stilbene, flavonoide, flavone, flavonoli etc.) au proprietăți antioxidante și misiunea primordială a acestora fiind „lupta” în potruva radicalilor liberi prin neutralizarea lor. Stilbenoizi, o familie de polifenoli cunoscuți pentru complexitatea structurii lor și pentru diversitatea activităților lor biologice, au loc cu o distribuție limitată, dar eterogenă în regnul vegetal. Cea mai proeminentă familie de plante care conține stilbene, Vitaceae, reprezentată de faimosul vin produs din vița de vie *Vitis vinifera* L., este una dintre cele mai bogate surse de stilbene cunoscute în prezent [3]. Structura stilbenului se bazează pe coloana vertebrală C6–C2–C6' (Figura 1), definită de două inele aromatice legate printr-o punte de etilenă.

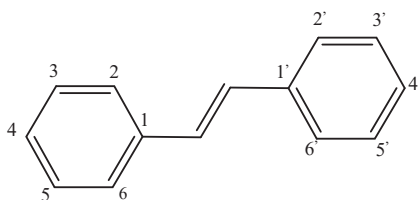


Figura 1. Structura de bază a stilbenului

Modificarea structurală a produselor naturale este un mod eficient de a-și crește activitatea și de a reduce efectele secundare. În această lucrare se v-a evalua teoretic efectul antioxidant al 3,4,4'-TSH, care este un analog al resveratolului (3,5,4'-trans-stilben) obținut prin metoda de sinteza descrisă în literatura de specialitate [4, 5, 6]. Pentru a studia activitatea antioxidantă ai compușilor descriși mai sus se folosește metoda radicalului DPPH^{*} (2,2-difenil-1-picridilhidrazil), datorită avantajelor sale, acesta este utilizat pe scară largă în studiile transferului atomului de hidrogen, în special din fenoli (ArOH), fiind disponibil comercial, stabil la aer și puternic colorat, permițând monitorizarea cursului reacției [7]. Studii DFT referitor la modelarea unor mecanisme de reacții implicând radicalii liberi cu neutralizarea lor au fost efectuate în lucrarea [8], unde autorii descriu mecanismul prin implicarea reagentului Fenton în reacția de descompunere a peroxidului de hidrogen.

Scopul acestei lucrări constă în elaborarea mecanismului de reacției de neutralizarea a radicalului liber DPPH sub acțiunea antioxidantului 3,4,4'-TSH cu studiul profilului energetic.

Metode și programe aplicate

Geometria reactanților, stărilor de tranziție și a produșilor de reacție a fost complet optimizată folosind metoda DFT la nivelul teoriei B3LYP/6-31G [9] cu pachetul de programe GAUSSIAN 09 [10]. S-a confirmat că fiecare stare de tranziție are un singur mod imaginar cu

frecvență vibrațională. Optimizarea completă a geometriei moleculare și a energiei a fost efectuată în fază gazoasă, fără restricții de simetrie.

Rezultate și discuții

Pentru așa tip de reacție radicalică, aparent simplă pot apărea până la cel puțin trei mecanisme diferite, neexclusive: transferul direct al atomului de hidrogen, transferul de electroni cuplați cu protoni și transferul secvențial de electroni cu pierdere de protoni. Echilibrul dintre aceste mecanisme depinde atât de mediu de reacție, cât și de reactanți. Transferul atomului de hidrogen de la antioxidant la radicalii liberi DPPH[•] se pot realiza prin diferite mecanisme [11]. Din punct de vedere al acțiunii antioxidante, rezultatul diferitelor mecanisme este același cu formarea radicalilor fenoxid (Figura 2).

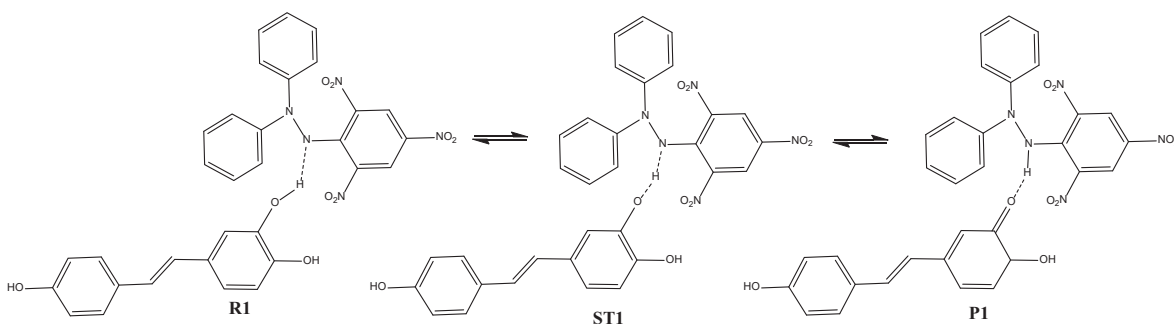


Figura 2. Mecanismul etapei I a reacției de interacțiune a 3,4,4'-TSH cu radicalul liber DPPH[•]

Prima etapă se inițiază cu participarea hidrogenului grupării hidroxil din poziția 3 a compusului 3,4,4'-trihidroxi-trans-stilbenului și a azotului cu electroni liberi de la radicalul DPPH[•]. Gruparea hidroxil din poziția 3 se comportă ca donor de proton pentru azotul cu electroni liberi al radicalului DPPH[•]. În cazul de față radicalul acceptând protonul se transformă într-un compus neutru **DPPH-H**, devenind inofensiv. Produsul (**P1**) obținut la prima etapă este un compus radicalic (*radical fenoxid*) cu stabilitate mică, care inițiază a doua etapă a reacției.

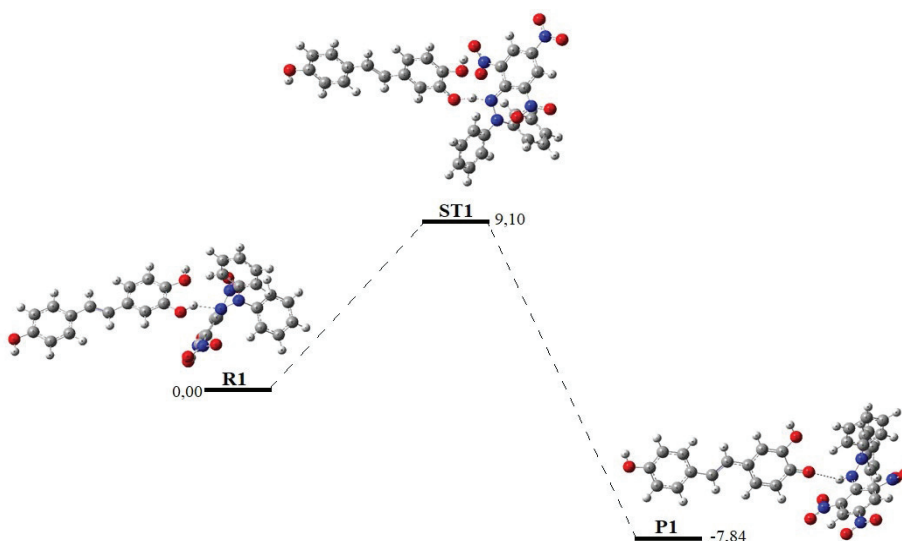


Figura 3. Profilul energetic în kcal/mol al reacției la etapa I

În Figura 3 este prezentat profilul energetic al etapei I, identificându-se starea de tranziție (**TS1**) cu o frecvență vibrațională de $-1551,30 \text{ cm}^{-1}$ și o energie de activare de $9,10 \text{ kcal/mol}$. La această etapă starea de tranziție este caracterizată de transferul de proton de la antioxidant la radicalul liber. Reacția este una exotermă, cu o energie de stabilizare de $-7,84 \text{ kcal/mol}$, ceea ce ne demonstrează că transferul protonului cu efect antioxidant este unul cu degajare de energie.

La etapa a II-a radicalul generat în prima reacție interacționează cu radicalul DPPH', presupunând transferul protonului la gruparea funcțională $-\text{NO}_2$, cu obținerea în calitate de produși de reacție a două molecule neutre (Figura 4).

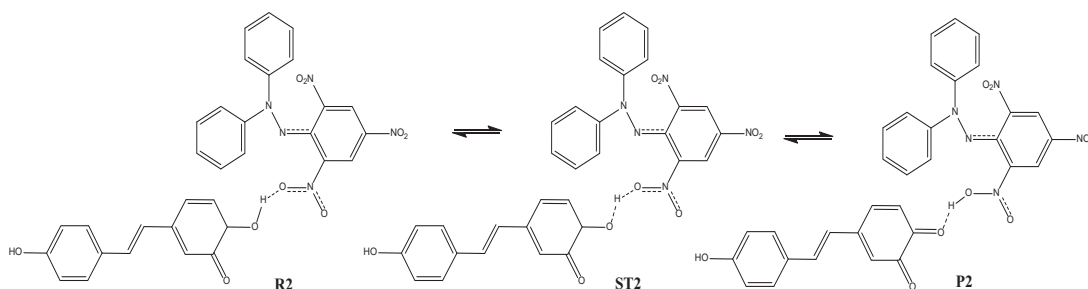


Figura 4. Mecanismul reacției de interacțiune a 3,4,4'-trihidroxi-trans-stilben cu radicalul liber DPPH' pentru etapa II

În esență mecanismul acestei etape este preponderent asemănător celui descris anterior (etapa I), unde gruparea hidroxilică aflată în poziția 4 are tendința de a ceda intermolecular protonul grupării $-NO_2$, ce servește drept punte de transfer al protonului către azotul central al radicalului DPPH $^{\cdot}$.

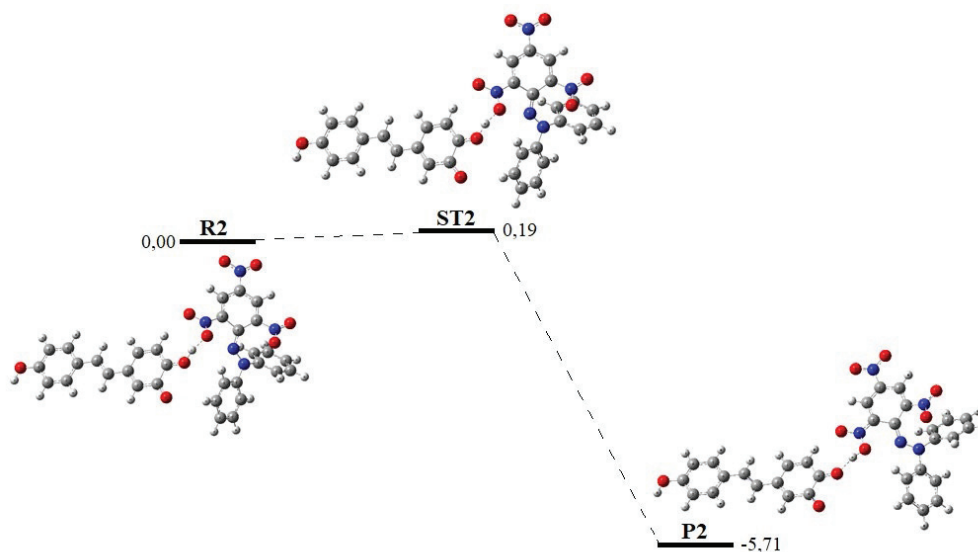


Figura 5. Profilul energetic al reacției la etapa II în kcal/mol

Pentru studiul profilului energetic au fost optimizați toate speciile participante la reacție cu determinarea energiei punctului zero. De asemenea pentru starea de tranziție (ST2) s-a calculat frecvența vibrațiilor armonice ce corespunde mișcării hidrogenului de la grupa hidroxilică la gruparea NO_2 cu valoarea numerică de $-425,45\text{ cm}^{-1}$ și energia de activare de $0,19\text{ kcal/mol}$. Comparativ cu etapa I energia de activare este mai joasă deoarece reactanții sunt specii radicalice care sunt extrem de reactive.

Reacția se finalizează atunci când atomul de hidrogen este transferat intramolecular de la oxigenul grupei $-NO_2$ la azotul central al radicalului DPPH $^{\cdot}$ (Figura 6).

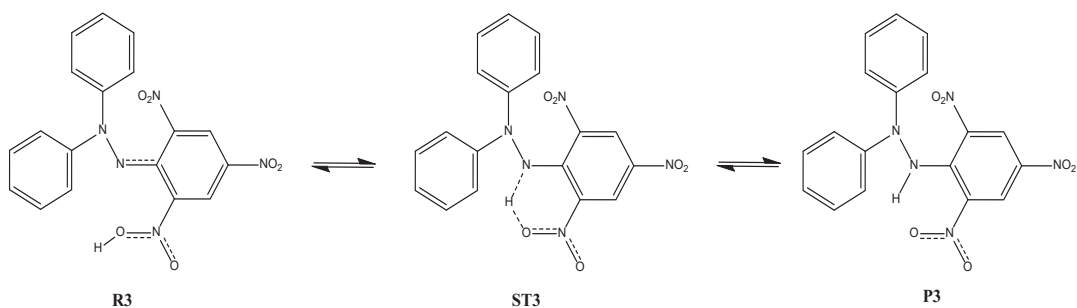


Figura 6. Mecanismul final de transfer intramolecular al protonului de la gruparea NO₂ la azotul cu electroni liberi al radicalului DPPH*

Obținerea unei molecule neutre **DPPH-H** marchează întreruperea lanțului radicalic și finalizarea procesului de neutralizare completă a radicalului liber. Analizând profilul energetic indentificat la etapa a III-a reprezentat în Figura 7, putem conchide că energia de stabilizare radicalului liber este de -21,07 kcal/mol.

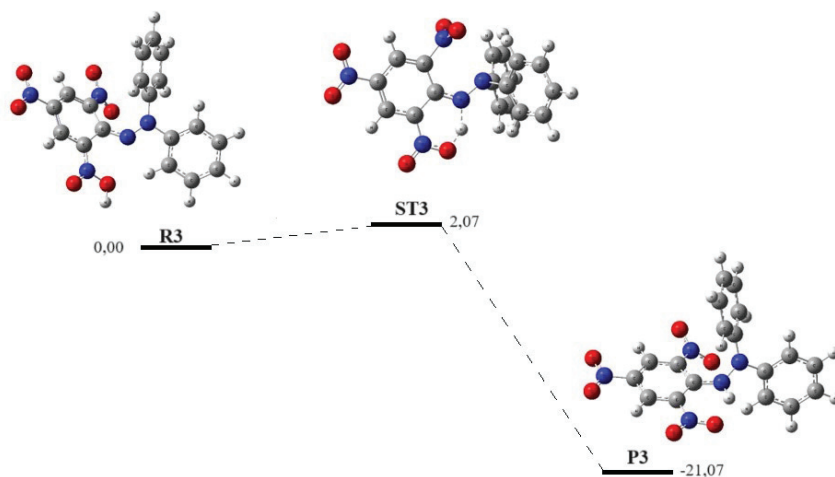


Figura 7. Profilul energetic al reacției la etapa III în kcal/mol

Energia de activare pentru această etapă este de 2,07 kcal/mol. Prin calcule vibraționale pentru această etapă s-a confirmat prezența unei stări de tranziție cu prezența unei frecvențe imaginare în valoarea de -401,44 cm⁻¹.

Concluzii

Utilizarea preparatelor biologice active, în cazul reacțiilor de neutralizare a radicalilor liberi, elaborate pe baza plantelor, este un subiectul actual de care se preocupă mai multe domenii ca

medicina, chimia, biologia etc. Acest studiu cuantito-chimic cu implicarea antioxidantului natural, 344'-TSH, ne permite elaborarea unor mecanisme teoretice a proceselor chimice ce au loc în natură și lupta împotriva radicalilor liberi. Ca mecanism general în această reacție participă doi radicali liberi DPPH și o moleculă de antioxidant, implicând 3 etape de reacție. Pentru fiecare etapă s-a studiat profilul energetic, cu calcularea energiei de activare (9,10; 0,19 și 2,07 kcal/mol). Efectul caloric al întregului mecanism de reacție este unul exoterm.

BIBLIOGRAFIE

- HALLIWELL B, GUTTERIDGE J. *Free Radicals in Biology and Medicine*. 4th ed. USA: Oxford University Press; 2007
- WENQING CAI; LIANGWEI ZHANG; YANLIN SONG; BAOXIN ZHANG; XUEMEI CUI; GUANMING HU; JIANGUO FANG (2011). 3,4,4'-Trihydroxy-trans-stilbene, an analogue of resveratrol, is a potent antioxidant and cytotoxic agent. *Free Radical Research*, 45(11-12), 1379–1387. doi:10.3109/10715762.2011.629199
- CÉLINE RIVIÈRE; PAWLUS, ALISON D.; JEAN-MICHEL MÉRILLON (2012). Natural stilbenoids: distribution in the plant kingdom and chemotaxonomic interest in Vitaceae. *Natural Product Reports*, 29(11), 1317– doi:10.1039/C2NP20049J
- WENQING CAI; LIANGWEI ZHANG; YANLIN SONG; BAOXIN ZHANG; XUEMEI CUI; GUANMING HU; JIANGUO FANG (2011). 3,4,4'-Trihydroxy-trans-stilbene, an analogue of resveratrol, is a potent antioxidant and cytotoxic agent. *Free Radical Research*, 45(11-12), 1379–1387. doi:10.3109/10715762.2011.629199
- JG FANG, M LU, ZH CHEN, HH ZHU, Y LI, L YANG, et al. Antioxidant effects of resveratrol and its analogues against the free-radical-induced peroxidation of linoleic acid in micelles. *Chemistry* 2002;8(18):4191 – 4198
- SS KANG, M CUENDET, DC ENDRINGER, VL CROY, JM PEZZUTO, MA LIPTON. Synthesis and biological evaluation of a library of resveratrol analogues as inhibitors of COX-1, COX-2 and NF-kappaB. *Bioorg Med Chem* 2009;17(3): 1044 – 1054
- FOTI, C. MARIO; DAQUINO, CARMELO (2006). Kinetic and thermodynamic parameters for the equilibrium reactions of phenols with the dpph radical. *Chemical Communications*, (30), 3252–. doi:10.1039/b606322e
- ARSENE ION, GORINCHIOY NATALIA. DFT study of the entire reaction cycle of H2O2 decomposition and O2 generation catalyzed by Fenton reagent. 2019, 14 (1), p. 88-97
DOI: <http://dx.doi.org/10.19261/cjm.2018.543>
- A. BECKE, Density-functional thermochemistry. III. The role of exact exchange. In: *J. Chem. Phys.* 1993, 98, pp. 5648-5652 doi: 10.1063/1.464913
- P. STEPHENS, et al. Ab Initio Calculation of Vibrational Absorption and Circular Dichroism Spectra Using Density Functional Force Fields. *J. Phys. Chem.* 1994, 98, pp. 11623-11627. doi: 10.1021/j100096a001
- Litwinienko, Grzegorz; Ingold, K. U. (2007). Solvent Effects on the Rates and Mechanisms of Reaction of Phenols with Free Radicals. , 40(3), 222–230. doi:10.1021/ar0682029