



UNHCR

United Nations High Commissioner for Refugees
Înaltul Comisariat al Națiunilor Unite pentru Refugiați



HIGHER EDUCATION: TRADITIONS, VALUES, PERSPECTIVES

CONFERENCE PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

27-28 September, 2024

CHISINAU, 2024

Recommended for publication by the Senate of the “Ion Creangă” Pedagogical State University from Chisinau in the meeting of 31.10.2024, minutes no. 3

HIGHER EDUCATION: TRADITIONS, VALUES, PERSPECTIVES
CONFERENCE PROCEEDINGS
OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

Scientific coordination:

Diana ANTOCI, Full Professor, Doctor Habilitatus, prorector pentru cercetare, “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

Eduard COROPCEANU, Full Professor, PhD, director of the Institute of Research, Innovation and Technology Transfer within the “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

Editorial board

Angela GLOBALA, Associate Professor, PhD, Vice-Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Adrian GHICOV, Full Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Ecaterina ȚĂRNĂ, Full Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Corina ZAGAIEVSCHI, Associate Professor, PhD, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Maria POPESCU, Associate Professor, PhD, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Natalia STRĂJESCU, Associate Professor, PhD, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Ala GASNAȘ, Associate Professor, PhD, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Valentina MÎSLIȚCHI, Associate Professor, PhD, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Ion ARSENE, Associate Professor, PhD, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Ecaterina SCHERLET, director, Scientific Lybrary of “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau

Redactor: **Alexandru BURLACU**

THE RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE MATERIALS PUBLISHED ON BELONGS EXCLUSIVELY TO THE AUTHORS

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Higher education: traditions, values, perspectives", international scientific conference (2024; Chișinău). Higher education: traditions, values, perspectives: proceedings of the international scientific conference, 27-28 September, 2024, [Chișinău] / scientific coordination: Diana Antoci, Eduard Coropceanu ; editorial board: Angela Globa [et al.]. – Chișinău : [S. n.], 2024 (CEP UPS). – 386 p. : fig. color, tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chisinau [et al.]. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-46-968-5 (PDF).

378(082)

H 61

© Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

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

CONFERENCE SCIENTIFIC COMMITTEE:

Alexandra BARBĂNEAGRA, Associate Professor, PhD, Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID: 0000-0003-4777-1550

Diana ANTOCI, Full Professor, Doctor Habilitatus, Vice-Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID 0000-0002-7018-6651

Vitaly KOTSUR, Full Professor, PhD, Rector, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Kiev region, Ukraine, ORCID: 0000-0001-6647-7678

Eduard COROPCEANU, Full Professor, PhD, Director, Institute of Research, Innovation and Technologic Transfer, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID 0000-0003-1073-828X

Irina ZHOROVA, Full Professor, Doctor, Interim Rector, First Vice-Rector, Municipal Higher Educational Institution “Kherson Academy of Continuing Education” of Kherson Regional Council, Kherson, Ukraine, ORCID 0000-0003-4304-4962

Constantin CUCOȘ, Full Professor, Doctor Habilitatus, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iasi, Romania, ORCID 0000-0002-3087-2593

Aurelia HANGANU, Full Professor, Doctor Habilitatus, Director, National Agency for Research and Development, Republic of Moldova, ORCID 0000-0002-5516-8922

Angela GLOBALA, Associate Professor, PhD, Vice-Rector, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID 0000-0002-2653-0320

Andrey DAVIDENKO, Full Professor, Doctor Habilitatus, T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”, Chernihiv, Ukraine, ORCID 0000-0003-1542-8475

Liubomir CHIRIAC, Full Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID 0000-0002-5786-5828

Yurii SHAPRAN, Full Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, Kiev region, Ukraine, ORCID 0000-0002-4176-7502

Olha KHUDENKO, Full Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, vice-rector for educational and methodological work, Communal Higher Educational Institution “Kherson Academy of Continuing Education” of Kherson Regional Council, Ukraine, ORCID 0000-0001-7918-4671

Adrian GHICOV, Full Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova, ORCID 0009-0005-7369-2583

Ecaterina ȚĂRNĂ, Full Professor, Doctor Habilitatus, “Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau, Republic of Moldova

CONTENT

Section 1: Education Sciences

ANDRIOAIE Ana-Maria. The foreign language teacher – a key factor in intercultural mediation / Profesorul de limbi străine – un factor-cheie în medierea interculturală.....	8
BĂLAN Georgiana New perspectives about inclusion, education sciences / Noi perspective despre incluziune, științele educației	13
BOCANCEA Viorel. Making the education process more efficient through the optimal choice of didactic methods / Eficientizarea procesului de învățământ prin alegerea optimă a metodelor didactice	17
KREMINSKYI Borys. Activity approach as a path, method and way of determining learning efficiency / Abordarea activității ca o cale, metodă și modalitate de determinare a eficienței învățării.....	22
MIHĂILESCU Natalia. Emotional development of preschool children from a psychopedagogical perspective / Dezvoltarea emoțională a copiilor preșcolari din perspectivă psihopedagogică.....	28
MOCANU Maria. The effectiveness of remedial education on mathematics performance of middle school students / Eficiența educației remediale asupra performanțelor matematice ale elevilor de gimnaziu	36
SHAPRAN Olha. Modern peculiarities of professional training of future specialists in swiss universities / Particularități moderne ale pregătirii profesionale a viitorilor specialiști în universitățile elvețiene	41
SILISTRARU Nicolae. Management of applied methodology in teaching-learning in university education / Managementul metodologiei aplicate în predare-învățare în învățământul universitar.....	47
SOROCEANU Igor. Cultura electorală ca parte a culturii democratice / Electoral culture as part of democratic culture	53
ȘCHIOPU Lucia. Evaluating teacher wellbeing: dimensions and determinants / Evaluarea bunăstării cadrelor didactice: dimensiuni și factori determinanți	58
VETRILĂ Sorina. Redimensionarea rolului învățătorului în procesul inovării învățării în clasele primare // Redizing the teacher's role in the learning innovation process in primary classes.....	63

Section 2: Psychology and special psychopedagogy

BUZENCO Aurica, Valence of social intelligence in preschool education / Valența inteligenței sociale în învățământul preșcolar.....	70
DIȚA Iris Ionelia. School and vocational counseling of students with SEN / Consilierea școlară și vocațională a elevilor cu CES	76
DIȚA Marcela, CAPBĂTUT Daniela. Aberrant behavior: factors, manifestations and psychological implications / Comportamentul aberant: factori, manifestări și implicații psihologice	84
DNESTREAN Tatiana. Multidisciplinary approaches in initial and continuing education / Abordări multidisciplinare în educația inițială și continuă	90
DRUGUȘ Olga. Multidisciplinary teams in inclusive education / Echipa multidisciplinară în educația incluzivă	97

LAPOȘIN Emilia, FRUNZE Olesea. Perspectives of training social workers in order to ensure the well-being of children with SEN / Perspectivile pregătirii asistenților sociali în vederea asigurării bunăstării copiilor cu CES	103
LEȘAN Lilia. Language development in preschool children with pronunciation disorders: peculiarities and strategies / Dezvoltarea limbajului la copii de vârstă preșcolară cu tulburări de pronunție: particularități și strategii	109
MÎSLIȚCHI Valentina, GUZUN Cristina. Kindergarten-family educational partnership versus children's adaptation to new educational environments / Parteneriatul educațional grădiniță-familie versus adaptarea copiilor la noi medii educaționale	119
MÎSLIȚCHI Valentina. Peculiarities of communication styles manifestation among adolescents / Particularitățile manifestării stilurilor de comunicare în rândul adolescenților	130
NEGRILĂ Adriana-Elena. Inclusion of students with SEN in mainstream education / Includerea elevilor cu CES în învățământul de masă.....	142
OLĂRESCU Valentina. Components and characteristics of speech therapy rhythmic / Componente și caracteristici ale ritmicii logopedice	148
POPESCU Maria, MOSCOVICI Valentina. Social intelligence in adolescents / Inteligența socială la adolescenți.....	154
RACU Aurelia, MUNTEANU Natalia. Historical dimensions in the context of social inclusion / Dimensiunile istorice în contextul incluziunii sociale.....	165
SCUTARU Albina, ANTOCI Diana. Pedagogical action research: findings and perspectives / Cercetarea pedagogică acțională: constatări și perspective.....	171
STROESCU Daniela-Iulia. Some aspects of autism and speech recovery / Unele aspecte privind autismul și recuperarea logopedică.	179

Section 3: Languages and literature

ABUZAN Aliona. Methodological aspects of text reception in secondary school / Aspecte metodologice de receptare a textului în gimnaziu.....	185
APOPEI Ala. Nicolae Dabija and Nichita Stănescu: the dialogue between <i>non-words</i> and <i>pre-words</i> / Nicolae Dabija și Nichita Stănescu – dialogul <i>necuvintelor</i> cu <i>precuvintele</i>	190
BOZ Olga. The evolution of higher education in the age of digitalization: how do we preserve academic traditions and values in the face of new challenges? / Evoluția învățământului superior în era digitalizării: cum păstrăm tradițiile și valorile academice în fața noilor provocări?	195
COMORAȘU Aura. The use of the Romanian language by students in daily life / Utilizarea limbii române de către elevi în viața de zi cu zi.....	200
CORGHENCEA Nina. Interactive didactic strategies for vocabulary development of young school age students / Strategii didactice interactive de dezvoltare a vocabularului elevilor de vârstă școlară mică	205
CORJIȚA Natalia. The type of modern woman in Romanian literature / Tipul femeii moderne în literatura română	210
CRIVOI Georgeta. Creative writing competencies as a dimension of linguistics / Competența de scriere creativă ca dimensiune lingvistică.....	215

DANU Elena, STRĂJESCU Natalia. The speech of the xenophob, xenophile and xenoman in constructing the identity of the literary character (based on Aurelian Silvestru's novels) / Discursul xenofobului, xenofilului și xenomanului în construirea identității personajului literar (în baza romanelor lui Aurelian Silvestru).....	220
DELIU Aliona. Methodological aspects of learning narrative text in primary grades / Aspecte metodologice de învățare a textului narativ în clasele primare /	226
ECKHART Robert. Avoiding Deja Vu: New Ideas for Education in the 21st century / Evitarea Deja Vu: noi idei pentru educație în secolul XXI.....	231
GOLUBIȚCHI Silvia. Professional culture of teachers / Cultura profesională a învățătorilor	235
GOLUBOVSKI Oxana. Interactive Strategies for Teaching English: Enhancing Language Acquisition through Communicative and Task-Based Learning	240
HERȚA Lilia. Amplifying student voices to foster radical empathy through story exchanges / Amplificarea vocilor studenților pentru a stimula empatia radicală prin schimburi de povești	245
JUDEȚ Bogdan-Adrian. The latin repeated discourse / Discursul repetat latinesc	251
KUSHNIRUK Svitlana. Conceptual and terminological system as the basis of the research of modern pedagogical science: lexico-semantic aspect / Sistem conceptual și terminologic ca bază a cercetării științei pedagogice moderne: aspect lexico-semantic	257
ROȘCAN (SAVIN) Beatris-Geanina. The multimodal text – didactic means of literacy in primary education / Textul multimodal – mijloc didactic al literației în învățământul primar	262
SMOLNIȚCHI Dumitrița. Historical legend – the blurred line between document and fiction / Legenda istorică – graniță estompată dintre document și ficțiune... ..	267
SOLDATENKO Oleksander. The transformational influence of inclusion in literature on the formation of a more empathic ukrainian society / Influența transformațională a includerii în literatură asupra formării unei societăți ucrainene mai empatică	272
STRATAN Natalia. About the morphological values of the word “and” / Despre valorile morfologice ale cuvântului „și”	278
ȘOVA Svetlana. Methodological aspects of reception of lyric poetry / Aspecte metodologice de receptare a poeziei lirice	281
TABURCEANU Polina. The motivation of longing in Liviu Deleanu's creation / Motivul dorului în creația lui Liviu Deleanu	286
TOPOR Gabriela. The training of Russian language and literature teachers at the current stage in the Republic of Moldova / Pregătirea profesorilor de limba și literatura rusă la etapa actuală în Republica Moldova.....	292

Section 4: Exact and natural sciences

ARSENE Ion, PURCEL Viorica. Studiul DFT al influenței solventului asupra stabilității conformerilor neutri ai acidului ascorbic/ DFT study of the influence of the solvent on the stability of the neutral conformers of ascorbic acid	297
BOTEZ Alexei, DÎNTU Sergiu, ȘULETEA Angela. Ways of periodic assessment of students in the descriptive geometry discipline / Modalități de evaluare periodică a studenților la disciplina geometrie descriptivă.....	302

CATRINA Elena Iuliana, PETROVICI Alina Elena, ȘTEFAN Loredana Mariana. Matematica prin intermediul artei în activitățile din grădinițele de copii / Mathematics through art in activities from kindergarten.....	308
CAZACIOC Nadejda, COROPCEANU Eduard. The impact of the international competition “Water is life” on environmental education of the young generation / Impactul concursului internațional „Apa este viață” asupra educației ecologie a tinerei generații.....	312
CHIRIAC Ghenadie. Synthesis of isoniazide derivatives for the assembly of new coordinative compounds: a comparative study of theoretical and experimental data / Sinteza derivaților izoniazidei pentru asamblarea noilor compuși coordinativi: studiu comparativ al datelor teoretice și experimentale.....	319
CHIRIAC Ghenadie, CAZACIOC Nadejda, ANTOCI Daniel, COROPCEANU Eduard. Analysis of the quality of drinking water in Căușeni region / Analiza calității apelor potabile din raionul Căușeni.....	325
DAVIDENKO Andrey. Traditions and innovations in teaching natural science at universities / Tradiții și inovații în predarea științelor naturale la universități.....	331
GASNAS Ala. Methods of Integrating AI in STEAM Education / Modalități de integrare IA în educația STEAM.....	336
GLOBA Angela. Didactic approaches in performance instruction / Abordări didactice în instruirea de performanță.....	342
KARLSEN Anita. Determining the activation energy in the school laboratory / Determinarea energiei de activare în laboratorul școlar.....	351
SHAPRAN Oleksii. Implementation of “Fripped learning” technology in higher education work practice / Implementarea tehnologiei „Fripped learning” în practica de lucru a învățământului superior.....	355
SOROCEANU Igor. Gender Aspects in Elections / Aspekte de gen în alegeri.....	359
ȚÂNCULESCU Elena-Camelia. LabXchange digital laboratory in biology teaching / Utilizarea laboratorului digital LabXchange în predarea biologiei.....	364

Section 5: Integration of refugees through education: contexts, challenges, solutions

ANTOCI Diana. Republic of Moldova. Axiological transformative approaches regarding refugee integration through education / Abordări axiologice transformative privind integrarea refugiaților prin educație.....	371
GUO Binghua. China. The axiological contexts and perspectives in language studying / Contextele și perspectivele axiologice în studiul limbii.....	375
ȚĂRNĂ Ecaterina. Republic of Moldova. Development of attitude self-analysis capacity from the perspective of preventing socio-cultural non-integration / Dezvoltarea capacității de autoanaliza atitudinilor din perspectiva prevenirii neintegrării socio-culturale.....	380

THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER – A KEY FACTOR
IN INTERCULTURAL MEDIATION

PROFESORUL DE LIMBI STRĂINE – UN FACTOR-CHEIE ÎN MEDIEREA
INTERCULTURALĂ

Ana-Maria ANDRIOAIE, PhD student
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău
ORCID ID: 0009-0006-4844-1392

CZU: 378.147:811

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p8-12

Abstract. *The article presents the role of the foreign language teacher in linguistic mediation and intercultural mediation. In the globalized society of the 21st century, the native speaker of a foreign language can no longer constitute a standard in foreign language teaching. In a context where both the teachers and the students use a language that is not their mother tongue, the foreign language teacher ensures linguistic mediation by adapting the language to the mother tongue which is common in the teaching-learning-evaluation process. The article presents the strategies that can be used to put this desire into practice.*

As far as intercultural mediation is concerned, the foreign language teacher has the role of presenting the culture specific to the foreign language he teaches, of facilitating its understanding by the students, but also of creating bridges between the two cultures by highlighting the common points. In this process, it is important not to cancel out the inherent differences between the two worlds, but to understand and capitalize on them.

Keywords: *culture, interculturality, teacher, competence, mediation, linguistics*

Formarea competenței interculturale în contextul utilizării tehnologiilor informaționale este strâns legată de fenomenul globalizării și de implementarea societății cunoașterii. Competența interculturală este definită ca „un ansamblu de cunoștințe și deprinderi în măsură să-i permită individului relaționarea, comunicarea și integrarea cu succes în diferite tipuri de comunități.” [3, p.74] Astfel, interculturalitatea este considerată drept „un instrument semnificativ de apropiere a educației de viața de zi cu zi, de problemele semnificative ale lumii reale.” [ibid.]

Formarea competenței interculturale are la bază dezvoltarea unor competențe adiacente. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment) definește competența plurilingvistică și pluriculturală drept „capacitatea de a folosi limbile în scopuri de comunicare și de a lua parte la interacțiunea interculturală, în cadrul căreia o persoană, privită ca agent social, are competențe variabile în mai multe limbi și experiență din mai multe culturi.” [10, p. 168] Competența plurilingvistică și pluriculturală este o competență complexă, care înglobează întreaga gamă de limbi străine cunoscute chiar și parțial de către indivizi. Astfel, competența de comunicare se construiește din toate cunoștințele și experiențele lingvistice pe care le deține individul, acestea fiind într-o relație de interacțiune și interinfluențare continuă.

În plus, competența plurilingvistică și pluriculturală aduce în prim-plan calitatea de agent social a individului, care stabilește relații cu grupuri sociale diverse. Conform Cadrului European de Referință pentru Limbi, pe parcursul studierii limbilor străine, formabilii trebuie să achiziționeze un set de cunoștințe, abilități și atitudini (la toate nivelurile educației) care să le permită să facă față provocărilor comunicării în contexte diferite de viață și să depășească granițe lingvistice și culturale. În cadrul orelor de limbi străine, accentul cade pe formarea personalității și a identității elevilor în

contextul experienței cu alteritatea prin intermediul limbii și al culturii. Limba este parte integrantă a culturii, oferind în același timp accesul elevului la manifestările culturale specifice spațiului sociocultural. Bogatul patrimoniu lingvistic și cultural european este o resursă valoroasă, iar dezvoltarea plurilingvismului și pluriculturalității favorizează dezvoltarea competenței interculturale.

Primul pas constă în dezvoltarea conștientizării interculturale, înțelegând drept conștientizarea relației dintre lumea de origine și lumea specifică culturii străine, care favorizează reducerea diferențelor în ceea ce privește „valori, convingeri, convenții referitoare la politețe, așteptări sociale, în funcție de care interlocutorii interpretează interacțiunea”. [10, p. 51] Conștientizarea interculturală constă în cunoașterea, conștientizarea și înțelegerea relațiilor dintre „lumea de origine” și „lumea comunității țintă”, înțelegerea diversității regionale și sociale specifice celor două lumi, precum și în percepția reciprocă a celor două culturi, concretizată de cele mai multe ori în stereotipuri naționale. Conștientizarea interculturală este favorizată de toate limbile și culturile pe care le cunosc elevii, inclusiv parțial. [10, p. 103]

Multilingvismul constă în diversificarea registrului lingvistic la care expus elevul pe parcursul școlarizării sale, încurajarea elevului spre studierea unei multitudini de limbi străine sau în reducerea rolului primordial al limbii engleze în comunicare la nivel internațională. În acest context, orele de limbi străine au un rol diferit.

Abordarea plurilingvistică valorizează întreaga experiență lingvistică și culturală a elevilor. Limbile străine și culturile cu care este familiarizat elevul interacționează și se interrelaționează, ducând la dezvoltarea unei competențe comunicative unice, specifice fiecărui individ. Această competență, care înglobează întregul bagaj lingvistic și cultural al elevilor, va permite elevilor să comunice cu o gamă largă de interlocutori în societatea globalizată a secolului al XXI-lea.

Dinamismul cunoașterii, al științei, al tehnologiei și al culturii specific societății globalizate modifică misiunea profesorului de limbi străine. În cadrul orelor de limbi străine, accentul nu mai cade pe învățarea și „stăpânirea” a una sau două, sau chiar trei limbi, fiecare luate izolat, pornind de la „vorbitoarea nativă ideală” ca model suprem. În schimb, elevii trebuie să își dezvolte un repertoriu lingvistic, în care toate abilitățile lingvistice își au locul și care conduc la dezvoltarea competenței plurilingvistice [10, p. 4-5].

Orice act de comunicare implică întreaga ființă umană. „În abordarea interculturală, este un obiectiv central al educației lingvistice să promoveze dezvoltarea favorabilă a întregii personalități și a simțului identității elevului ca răspuns la experiența îmbogățitoare a contactului cu alteritatea lingvistică și culturală” [10, p. 1].

Același Cadru Comun de Referință pentru Limbi face distincția între competențele generale ale indivizilor care studiază limbi străine și competențele de comunicare lingvistică [10, p. 11-13].

Competențele generale sunt:

- cunoștințe despre limbi străine (empirice sau obținute în educația formală), inclusiv stereotipuri și reprezentări ale altor culturi;
- abilități referitoare la diverse componente lingvistice, precum gramatica sau pronunția;
- competența existențială, care constă din atitudinile personale, perspectiva asupra alterității și disponibilitatea de a se implica în interacțiuni sociale;
- capacitatea de învățare: disponibilitatea de a descoperi alteritatea.

Competențele de comunicare lingvistică sunt:

- competențe lingvistice referitoare la lexic, sintaxă, fonologie etc.;
- competențe sociolingvistice referitoare la dimensiunea socială a limbajului, precum: convențiile sociale din cadrul comunicării interculturale, a căror influență este adesea trecută cu vederea de către interlocutori;
- competențe pragmatice referitoare la coeziune, coerență, tipuri și forme ale textului/discursului, ironie, parodie etc.;

Competența de comunicare lingvistică se concretizează în activități de mediere, care „fac posibilă comunicarea între persoane care, din motive diverse, nu sunt capabile să comunice între ele

în mod direct” [10, p. 14]. Astfel de competențe de mediere constau în traduceri, retroversiuni, interpretare, parafrizare sau sumarizare și pot contribui inclusiv la consolidarea măiestriei în limba maternă.

Dezvoltarea competenței interculturale în rândul elevilor de liceu poate fi influențată de diverși factori cognitivi, afectivi și lingvistici specifici fiecărui elev în parte. Factorii cognitivi relevanți din această perspectivă fac referire la cunoștințele socioculturale despre nome, convenții și reguli sociale, referințele la identitatea națională sau culturală sau diferențele dintre cultura elevului și cultura străină. Factorii afectivi fac referire la „interesul și deschiderea către alteritate a elevului; disponibilitatea de a-și relativiza propriul punct de vedere cultural și sistemul de valori; disponibilitatea de a-și asuma rolul de intermediar cultural între propria cultură și cea străină și de a rezolva neînțelegerile și conflictele interculturale” [10, p. 161]. Factorii lingvistici fac referire la stadiul actual de dezvoltare a competențelor lingvistice a elevilor, printre care: fluența, flexibilitatea, coerența sau precizia.

Medierea culturală este un alt concept fundamental cu deosebită relevanță în formarea competenței interculturale în instituțiile de educație. Conform Constantin Cucos [4, p. 136], funcția de mediator intercultural poate fi îndeplinită de către cadrele didactice de orice specialitate, îndeosebi de către consilierul psihopedagog și profesorul cu o anumită experiență internațională și competență interculturală.

Constantin Cucos reliefează rolul profesorilor de limbi moderne în întâlnirea și comunicarea interculturală datorită funcției de mediator lingvistic. Sarcina mediatorului lingvistic este de a crea o punte de legătură între culturi, apelând la experiențe metode care depășesc perimetrul strict al limbii. „Un mediator lingvistic nu este un simplu traducător sau o mașină de tradus, ci o ființă ce pune în contact două experiențe de viață, două sisteme de valori, purtate, desigur, de limbă.” [4, p. 134] În completarea acestei concepții, „multilingvismul (competența de comunicare în multiple limbi străine) și traducerea (transmiterea aceleiași idei în limbi diferite) sunt, prin urmare, cerințe obligatorii pentru dialogul intercultural și indicatori ai competenței interculturale ” [6, p. 14]

Formarea competenței interculturale se bazează pe medierea interculturală, care vizează „promovarea relațiilor interculturale armonice, a dialogului intercultural autentic, a comunicării interculturale eficiente și realizarea managementului conflictelor interculturale.” [1, p. 79]

Competența interculturală reprezintă „abilitatea complexă a unei persoane de a comunica adecvat și de a acționa eficient în raport cu o persoană marcată de o cultură străină”. [5, p. 47]. Elementele lingvistice și cele culturale realizează un tot unitar, care nu poate fi separat. Limba este un organism viu, care evoluează în mod continuu, și care nu poate rămâne indiferent la evoluțiile din mediul social și cultural. „Or, studierea în vid a unei limbi, fără cunoașterea mediului de existență a limbii, fără detalii sociale, istorice, culturale, deși teoretic posibilă, nu are sens practic: fără cunoașterea mediului de existență a limbii, fără înțelegerea celor care o vorbesc nu se poate produce integrarea autentică în universul de comunicare corespunzător.” [8, p. 67]

Se remarcă o diferență notabilă între evaluarea competenței lingvistice și evaluarea competenței interculturale. Aceasta din urmă implică o dimensiune etică, o judecată morală a ceea ce este acceptabil sau dezirabil. „Competența interculturală necesită o schimbare a perspectivei asupra sinelui și asupra celorlalți, asupra lumii pe care o întâlnim prin socializare și asupra lumii pe care o întâlnim prin învățarea limbilor străine.” [7 p. 13] Conform cercetătorilor, această schimbare de paradigmă poate fi o provocare față de identitatea lingvistică personală a fiecărui individ, deoarece schimbarea are loc atât la nivel cognitiv, cât și afectiv. Cu toate acestea, predarea limbilor străine nu trebuie să se rezume doar la cunoștințe și abilități lingvistice, ci să încurajeze interacțiunea, înțelegerea și respectul reciproc, ca bază a competenței interculturale.

Aceeași cercetători accentuează importanța elementelor de comunicare paraverbală și nonverbală, alături de comunicarea verbală. În mod surprinzător, „competența verbală în limba străină ar putea reduce, de fapt, competența interculturală.” [7, p. 135] În viziunea acestora, în cultura japoneză, spre exemplu, străinului care nu are competențe lingvistice nu i se poate imputa nimic, pe când străinul care este vehement și zgomotos poate genera o situație stânjenitoare. În accepțiunea lui Bennett, persoanele sensibile din punct de vedere intercultural remarcă diferențe

subtile care se manifestă la nivel profund, precum comportamentul nonverbal sau în stilurile de comunicare. [2, p. 10]

Orice act de comunicare implică întreaga ființă umană. „În abordarea interculturală, este un obiectiv central al educației lingvistice să promoveze dezvoltarea favorabilă a întregii personalități și a simțului identității elevului ca răspuns la experiența îmbogățitoare a contactului cu alteritatea lingvistică și culturală.” [10, p.1]

Rolul cheie al profesorului de limbi străine în medierea interculturală poate fi exemplificat printr-o piesă de teatru forum, care a fost creată de către elevi și cadrul didactic cu scopul de a dezvolta atitudinea de toleranță în rândul elevilor participanți. Piesa de teatru a ilustrat discriminarea pe motive etnice a unei eleve și a urmărit eliminarea comportamentelor discriminatorii în rândul elevilor participanți. În scenariul co-creat de către elevi și cadrul didactic, personajul principal (opresatul) este o adolescentă, elevă nevoită să se mute în Bacău din cauza cutremurelor care s-au produs la granița dintre Turcia și Siria în data de 6 februarie 2023. În orașul cel nou, adolescența merge la o școală unde nu este acceptată din cauza faptului că este de o altă cultură și religie decât cea a majorității, iar asta o evidențiază și prin felul în care se îmbracă.

Piesa a avut trei scene: scena 1: ziua de naștere a unei colege de clasă; scena 2: la ora de religie și scena 3: la ora de educație fizică, eleva fiind discriminată în toate cele trei contexte socio-culturale. După ce actorii au jucat cele trei scene, spect-actorii au realizat intervenții iar, la final, actorii și spect-actorii au reușit să elimine comportamentele discriminatorii.

Teatrul ziar [9], ca metodă de învățare activ-participativă și experiențială, relevantă pentru formarea competenței interculturale, are scopul de a crește implicarea și interesul față de anumite subiecte sau tematici expuse prin intermediul unei reprezentări artistice. Ca și în teatrul forum, această reprezentare poate exemplifica situații de opresiune observate în viața de zi cu zi, cu protagoniști aparținând unor grupuri opresate. Spre deosebire de teatrul forum, teatrul ziar abordează tematica sau subiectul de interes exact așa cum a fost prezentat în mass-media, ziare, rapoarte, reviste, statistici, reportaje sau alte surse media de informare. Datele oferite de mass-media sunt analizate și procesate printr-o perspectivă alternativă, prin prisma unei piese de teatru, cu scopul a invita audiența la reflecție critică. Reprezentarea scenică a piesei de teatru este urmată de evaluarea impactului acesteia, sub forma unei discuții cu publicul mediate de un joker.

Ca metodă de învățare activ-participativă relevantă pentru formarea competenței interculturale, teatrul ziar este o manieră creativă și complexă de interpretare a unor evenimente concrete din viața reală. Scenariul abordat și tehnica artistică selectată (sau combinațiile între tehnici) au capacitatea de a crea trăiri intense în rândul elevilor-spectatori. Discuțiile ulterioare cu publicul, mediate de un joker, vizează decentrarea axiologică a spectatorilor, relativizarea propriilor concepții și eliminarea prejudecăților. Respectul față de diversitate și echitatea, ca dimensiuni ale educației interculturale, pot fi formate prin tehnicile specifice acestei forme de teatru.

Medierea lingvistică este esențială pentru formarea competenței interculturale. Piesa de teatru ziar cu titlul “Intercultural misunderstandings” a fost creată și interpretată de către o clasă de elevi în timpul orei de curs de limba engleză. Piesa de teatru ziar a evidențiat rolul elementelor lingvistice specifice limbii engleze în cadrul comunicării interculturale. Piesa a avut trei scene, care au reliefat conflicte din viața reală cauzate de diferențele culturale dintre interlocutori. Prima scenă a ilustrat rolul contextului socio-cultural în comunicarea interculturală, materializat în valorizarea diferită a relațiilor de autoritate în cultura chineză și cultura americană. Scena a doua a exemplificat componenta pragmatică a competenței de comunicare interculturală, aducând în prim plan aceeași expresie (“It’s fine”), care este utilizată în sens denotativ în cultura olandeză, dar are sensul opus în cultura britanică. Scena a treia a ilustrat componenta sociolingvistică a comunicării interculturale, dramatizând limitele acceptabile ale ironiei în cultura australiană și cultura thailandeză.

Prin intermediul teatrului ziar s-a promovat disponibilitatea pentru acceptarea diferențelor și pentru manifestarea toleranței prin abordarea critică a diferențelor și a stereotipurilor culturale și s-a format competența specifică privind participarea la conversații folosind un limbaj adecvat la context și respectând convențiile folosite în conversație și normele sociale și culturale.

În concluzie, teatrul poate contribui la formarea competenței interculturale în rândul elevilor de liceu deoarece este o metodă de învățare activ-participativă și experiențială. Teatrul forum și teatrul ziar sunt deosebit de relevante deoarece ilustrează conceptele specifice pedagogiei constructiviste și abordează direcțiile în proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național din perspectivă pragmatică.

Se poate recomanda ca activitățile didactice care au drept obiectiv formarea competenței interculturale prin exersarea medierii interculturale să implice o perspectivă pedagogică complexă, caracterizată prin: o abordare transversală, care implică toate ariile curriculare, dar și longitudinală, care se aplică în toate disciplinele de studiu. Activitățile didactice care au drept obiectiv formarea competenței interculturale trebuie să valorizeze complementaritatea dintre cele trei forme ale educației: formală, nonformală și informală și să traverseze întregul mediu educațional în totalitatea componentelor sale.

Bibliografie:

1. Bocoș, M., Răduț-Taciu R., Stan C., Chiș O., Andronache D.: *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Pitești, Editura Paralela 45, 2015, Vol. 4: M-O, 570 p., ISBN 978-973-47-2212-9
2. Bennett, M. J. Becoming interculturally competent. În J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004, 13 p., Disponibil: https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf
3. Ciolan, L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008, 277 p. ISBN 978-973-46-1034-1
4. Cucuș, C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN 973-683-445-X
5. Goraș-Postică, V. (coord) *Competența interculturală: Instrumente de evaluare – Ghid metodologic pentru cadrele didactice preuniversitare*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2016. 52 p.
6. *Intercultural competences: conceptual and operational framework* [online]. ©2010: Paris, UNESCO Publishing, © 2013, 46 p, Document code BSP.2013/WS/9, Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
7. Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., Zarate, G. *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 2003. 147 p.
8. Suff, E. Competența interculturală la orele de limba străină, În: *Competența interculturală – auxiliar didactic*, Chisinau: Colecția Biblioteca Pro Didactica, seria Auxilia, 2015. 172 p.
9. Tudorache, A. *Manual de Teatru Ziar*, ©2021, Disponibil: https://artfusion.ro/wp-content/uploads/2021/10/Newspaper-Theatre_Romanian.pdf
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit, Strasbourg, 2001, disponibil: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>,

NEW PERSPECTIVES ABOUT INCLUSION, EDUCATION SCIENCES

NOI PERSPECTIVE DESPRE INCLUZIUNE, ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Georgiana Alina BĂLAN

Teacher of Toma Socolescu Technological High School Ploiesti

ORCID ID: 0009-0008-1190-0940

CZU: 376.1

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p13-16

Abstract. *The Erasmus+ TC Unleash the Creator project Cisnădioara, Romania, 2023-3-RO01-KA153-YOU-000171855, was intended for youth workers/teachers who want to improve their competencies in the field of inclusive education, through non-formal methods, to develop their skills regarding group dynamics and conflict resolution, integrating Art in inclusive education, in their classroom work with students with different special educational requirements, in working with neurodivergent and neurotypical people. The Erasmus+ project, fully funded by the European Union, brought together youth workers/facilitators/teachers from Romania, Greece, Italy, Portugal, Morocco, Turkey, and Hungary, selected according to the quality of their application form and the thematic interview, in general, people with a certain academic experience and with international studies, premises of the understanding of the theorized concepts and the implemented methodology.*

Keywords: *inclusive education, nonformal methods, arts, key-competences, Erasmus+*

În ultima vreme, termenul „incluziune” a căpătat o circulație extinsă în spațiul educațional european. Deși, în general, incluziunea este percepută, în școli, ca receptivitate la problemele de accesibilitate a elevilor cu dizabilități, există o tendință notabilă către lărgirea sferei semantice în favoarea altor domenii ale relațiilor sociale și a introducerii unor grupuri noi, vulnerabile la discriminare, știut fiind că Incluziunea este un sistem de prevenire a discriminării și este necesară în toate domeniile de activitate și în orice grup. Din păcate, popularitatea noțiunii nu înseamnă înțelegerea corectă a acesteia, frecvent confruntându-ne cu situații în care sensul „incluziunii” este distorsionat și nesocotit în defavoarea unei componente cruciale a incluziunii – abordarea valorică și holistică a diversității umane, respectul și grija pentru alții. Fiecare elev contează și contează în mod egal- acesta este mottoul de pe frontispiciul templului Incluziunii. Incluziunea necesită transformare, schimbare individuală – pentru o schimbare reală de paradigmă în filozofia și practica educației – departe de o abordare „unică pentru toți”.

În contextul celebrării a 30 de ani de la semnarea Declarației de la Salamanca, Spania, se impune să ne reamintim de imperativele educației incluzive în școala românească, întrebându-ne în ce măsură programul Erasmus+ ne facilitează munca zilnică la catedră. În ciuda progreselor semnificative în ceea ce privește incluziunea și integrarea tuturor elevilor, în spațiul educațional românesc, este nevoie de foarte mult efort în ceea ce privește transferul bunelor practici cu rezultate verificate deja în alte țări europene. Unui număr incredibil de tineri încă li se refuză dreptul la educație: sărăcia, zona geografică, sexul, limba, dizabilitățile, etnia, migrația continuă să dicteze și să limiteze oportunitățile de educație. Se impune, de asemenea, să ne amintim de sistemele educaționale europene cu tradiție în domeniul incluziunii și de textele care postulează necesitatea incluziunii. Astfel, *Declarația de la Salamanca* adoptată și susținută pe scară largă la Conferința Mondială organizată de UNESCO și de Ministerul Educației din Spania la Salamanca, Spania, în anul 1994, a stabilit principiul fundamental al incluziunii la școală: „Toți copiii ar trebui să învețe împreună, acolo unde este posibil, indiferent de dificultățile sau diferențele pe care le pot avea. Școlile incluzive trebuie să recunoască și să răspundă nevoilor diverse ale elevilor lor”. Participanții de la Salamanca au luat în considerare schimbările fundamentale de politici necesare pentru promovarea educației incluzive, și anume asigurarea

faptului că școlile deservească toți copiii, în special pe cei definiți ca „persoane cu cerințe educaționale speciale”. [3]

Din anul 1994, conceptul de incluziune s-a extins, subliniind necesitatea de a ajunge la toți elevii, pornind de la premisa conform căreia fiecare elev contează în mod egal și are dreptul de a primi oportunități educaționale relevante, echitabile și eficiente. În acest sens, este util să ne reamintim că termenul „educație incluzivă”, pentru prima dată conceptualizat de către UNESCO, în cadrul *Declarației de la Salamanca* (1994), a pornit de la următoarele principii: fiecare copil are dreptul fundamental la educație și trebuie să primească oportunitatea de a realiza și menține un nivel acceptabil de învățare; fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și nevoi de învățare unice; sistemele educaționale și programele educaționale trebuie concepute și implementate, luând în considerare marea diversitate a acestor caracteristici și nevoi; elevii cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces la școli obișnuite care ar trebui să-i familiarizeze cu o pedagogie centrată pe copil, capabilă să răspundă acestor nevoi; școlile de masă, obișnuite cu această orientare incluzivă sunt cele mai eficiente mijloace de combatere a atitudinii discriminatorii, creând comunități primitoare, oferind o educație eficientă pentru majoritatea copiilor, îmbunătățind, în cele din urmă, rentabilitatea întregii educații.[1]

Deși lucrăm permanent la dezvoltarea de practici incluzive în educație, avem nevoie de receptivitate la teoriile, metodele și bunele practici puse la dispoziție în cadrul cursurilor de formare ale programului european Erasmus+, singura instituție care girează strategii verificate de implementare a Incluziunii, respectiv a Incluziunii prin Artă [2]. Un asemenea curs de formare l-a reprezentat *Unleash the Creator*, curs Erasmus+ inițiat și desfășurat de către Asociația Altă Perspectivă, la Cîsnădioara-Sibiu, în perioada 19 iulie- 6 august 2024. În cadrul cursului, ni s-a reamintit de puterea incredibilă a Artei înzestrată cu virtutea de a crește gradul de conștientizare cu privire la luptele cu care se confruntă comunitățile marginalizate, cu privire la stereotipurile și prejudecățile dăunătoare, distrugând bariere și construind, în schimb, punți între comunități mai incluzive. Scopul principal al Asociației *Altă Perspectivă* este de a ajuta lucrătorii de tineret/ profesorii care lucrează cu tinerii să își modeleze competența de a crea și de a gestiona echipe mai incluzive prin Artă și prin metodologia nonformală. Prin Artă, ne-am (re)descoperit sinele, corpul, emoțiile și esența Comunicării. Prin exerciții de scriere creativă, de improvizație teatrală și mișcare, am îmbrățișat o „altă perspectivă” asupra educației. Experimentarea diferitelor perspective prin metode artistice ne-a ajutat să ne înțelegem mai bine pe noi înșine, premisă a empatiei și a compasiunii.

Misiunea Asociației *Altă Perspectivă* este tocmai de a crea „poduri” între oameni, prin intermediul Artei, pentru o societate mai incluzivă, mai armonioasă, propunându-și în cadrul cursului de formare *Unleash the Creator* integrarea terapiei prin scriere, muzică, dans și mișcare, angajând creativ întreaga personalitate umană pentru a-și exercita integral funcțiile-emoțională, cognitivă, fizică și de integrare socială.

Enumerăm aici câteva dintre teoriile, metodele și exercițiile experimentate creativ în cadrul programului de formare Erasmus+: exerciții de energizare de tip individual/ în perechi/ grup, exerciții de fixare terminologică și taxonomică, exerciții de scriere creativă, de scriere cu antonime individualizatoare, Piramida Învățării, Diagrama Traumei, Fereastra Toleranței, exerciții de explorare a naturii înconjurătoare, exerciții pentru dicție, exerciții de ascultare activă, de tip „mirroring”, exerciții de improvizație teatrală, tipuri de stări mentale, stiluri de interacțiune, diferențe individuale, tipuri de dereglări senzoriale, tipuri de emoții, moduri de comunicare nonverbală, instrumente pentru sănătatea mentală („tracking, resourcing, grounding”), tipuri de evaluare a sesiunilor de facilitare a activităților.

Ne-am reamintit că Arta a fost mult timp un instrument puternic pentru auto-exprimare, explorare culturală și liant societal, inspirând, provocând gândirea, uneori contestând normele societale. Diversitatea și incluziunea în artă ne asigură că diferite perspective, experiențe și narațiuni au voce. Când ne vedem pe noi înșine și poveștile noastre reflectate în artă, ne simțim validată experiența, trăind un puternic sentiment de apartenență și incluziune. Oamenii din comunitățile marginalizate au fost, din punct de vedere istoric, subreprezențați sau în mod

denaturat reprezentați în arta curentă, iar această lipsă de reprezentare poate perpetua stereotipurile și consolida dezechilibrele de putere.

În urma participării la acest curs Erasmus+, putem promova incluziunea, creativitatea și arta, în cunoștință de cauză, oferind tuturor elevilor instrumente educaționale, dar mai ales, un context educațional bazat pe cercetări și metodologii recente, un spațiu adecvat pentru a-și împărtăși poveștile, de a contesta normele societale și de a încuraja înțelegerea și empatia. Când elevi din medii diferite se reunesc, ei aduc cu sine un set unic de perspective, idei și, totodată, diferite abordări artistice. Această amalgamare a diverselor influențe promovează un mediu educațional și creativ bogat. Mai mult, provocările cu care se confruntă elevii marginalizați dau adesea naștere la modalități inovatoare de exprimare. Acești elevi își pot folosi arta pentru a revendica narațiuni, pentru a contesta sistemele opresive și a-și celebra identitățile.

Artă are puterea de a provoca schimbări sociale și de a contesta status quo-ul, încorporând voci și perspective diverse, devenind un catalizator pentru conversații semnificative despre egalitate, dreptate și incluziune, permițându-ne să examinăm problemele sociale din unghiuri diferite, stimulând empatia și înțelegerea dintre oameni, dând putere elevilor să devină agenți ai schimbării.

Diversitatea și incluziunea prin artă îmbunătățesc experiența educațională atât pentru elevi, cât și pentru profesori, extinzându-ne propriile orizonturi de înțelegere a lumii, încurajându-ne să ne punem la îndoială convingerile și preconcepțiile.

Participarea la acest curs de formare mi-a oferit oportunități de creștere și învățare, colaborând cu alți formatori din medii diferite, în activități educaționale facilitate cu sens, în care polenizarea încrucișată de idei și de experiențe pot inspira alte activități facilitate pentru elevi, vibrante și dinamice. Diversitatea și incluziunea prin artă nu sunt simple cuvinte la modă, ci esențiale pentru crearea unei societăți mai incluzive, empatică, mai „umane”.

Schimbarea feței actuale a școlii românești este posibilă numai cu educatori motivați, pregătiți și în acest sens, receptivi la reforme și politici ce presupun schimbarea sănătoasă a mentalităților. Progresul real al educației românești este posibil numai cu educatori care au înțeles necesitatea asimilării strategiilor, tehnicilor și inițiativelor de management al schimbării, pentru o educație de calitate ce integrează: promovarea multilingvismului și a valorilor comune, asigurarea investițiilor de calitate în educație și formare, implementarea programului Erasmus+, punerea în aplicare a cadrului european de calitate pentru sisteme de educație și îngrijire a copiilor, cadrul strategic al SEE și, mai ales, dezvoltarea competențelor-cheie atât de necesare tinerilor în vederea includerii active pe piața actuală a muncii. În acest sens, este bine să ne amintim că, în fapt, competențele-cheie includ tocmai cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare tuturor tinerilor pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru angajare, incluziune socială și cetățenie activă. Cele 8 competențe-cheie sunt cât se poate de necesare pentru împlinirea personală, pentru un stil de viață sănătos și durabil, pentru capacitatea de angajare, pentru cetățenia activă și incluziunea socială: literație/ alfabetizare, multilingvism, abilități numerice, științifice și de inginerie, competențe digitale și bazate pe tehnologie, abilități interpersonale și capacitatea de a adopta noi competente, cetățenie activă, antreprenoriat și conștientizare și exprimare culturală.

Pornind de la cadrul conceptual fixat de inițiatorii acestor curente educaționale, am înțeles, de exemplu, că DMT(Dance Movement Therapy) este o disciplină specializată în terapiile artistice creative care includ literatura, muzica, teatrul, psihodrama și poezia. DMT este definită de American Dance Therapy Association drept „utilizarea mișcării ca proces psihoterapeutic care promovează integrarea emoțională, cognitivă, socială și fizică a individului” (American Dance Therapy Association, 2013). Pe de altă parte, conceptul „Modurile de a vedea”, program de antrenament DMT, este bazat pe teoria sănătății mintale a bebelușului, subliniind atenția profundă pe care terapeuții mișcării de dans o acordă expresiilor nonverbale. Observarea acțiunilor și gesturilor nonverbale ale participanților, ca expresii comunicative, este modalitatea principală prin care ajungem să ne cunoaștem și să ne angajăm în dialog.

Un principiu esențial al „Modurilor de a vedea” este că trăirea simțită a corpului este experiența – nucleu de organizare din care reies toate celelalte aspecte ale sinelui. Abordarea lui

Winnicott față de relația „psihe-soma” în contextul învățării experiențiale integrează nevoia de a fi văzut de mamă, condiție a dezvoltării unui sine sănătos a viitorului adult. Reproducem mai jos principiile de bază ale metodei WOS (Ways of Seeing) utile pentru fiecare educator : fiecare individ creează un stil de mișcare nonverbal compus dintr-o combinație unică; aceste calități sunt stilul expresiv / comunicativ al copilului, indiferent de cât de convențional sau atipic ar putea fi; este nevoie de receptivitate la nivelurile dezvoltării abilităților în contextul comportamentului nonverbal al copilului ; chiar și limitările severe de mișcare conțin un element calitativ .[4]

În concluzie, evaluând retrospectiv, consider proiectul Erasmus+ *Unleash the Creator*, o foarte valoroasă experiență de învățare, atât în ceea ce privește dezvoltarea competențelor profesionale, cât și în ceea ce privește dezvoltarea personală, din perspectiva comunicării cu formatori cu studii internaționale variate, aflați în stadii superioare ale carierei lor academice, implicați, de asemenea, în stagii de formare/ predare în străinătate, fie în cadrul programului Erasmus+, fie în afara acestuia, majoritatea participanților fiind activi în cercetarea internațională sau în alte activități de internaționalizare a instituțiilor lor, surse reale de autentice schimburi de practici educaționale.

Bibliografie:

1. Celebrating Inclusion in Education: 30th Anniversary of Salamanca Declaration,©2024 [citat 30.08.2024]. Disponibil: <https://www.unesco.org/en/articles/celebrating-inclusion-education-30th-anniversary-salamanca-statement>
2. CONSTANZE, Engel, The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility, Belgeo,©2012 [citat 30.08.2024]. Disponibil: <http://journals.openedition.org/belgeo/6399>
3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY Salamanca, Spain,©7-10iunie 1994[citat 30.08.2024]. Disponibil: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
4. Spelman, M.B., & Thomson-Salo, F. (Eds.). (2015). The Winnicott Tradition: Lines of Development-Evolution of Theory and Practice over the Decades (1st ed.). Routledge. [citat 30.08.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.4324/9780429483769>

MAKING THE EDUCATION PROCESS MORE EFFICIENT THROUGH THE OPTIMAL CHOICE OF DIDACTIC METHODS

EFICIENTIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT PRIN ALEGEREA OPTIMĂ A METODELOR DIDACTICE

Viorel BOCANCEA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-7055-678X

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p17-21

Abstract. *The article deals with the problem of making the education process more efficient through the optimal choice of didactic methods. In the current conditions, it is not enough for the teacher to have an arsenal of modern methods and procedures, but to be able to choose the most optimal methods for the given situation. Examples of the selection of the didactic method by the teacher according to the didactic objective, the effective time, the advantages/disadvantages of the methods, the stages of the development, the number of participants, the role of the teacher and the student, the optimization possibilities are proposed.*

Keywords: *efficiency, education process, didactic method, choice of method*

Conform cercetătorului S. Cristea „Abordarea managerială a conceptului de *eficiență școlară* implică analiza raportului dintre factorii angajați la *intrarea* în sistem (resursele pedagogice) – calitatea procesului de învățământ – factorii angajați la *ieșirea* din sistem (calitatea produselor procesului de învățământ)” [1, p. 126].

În procesul de învățământ eficiența învățării depinde de mai mulți factori:

1. Particularitățile individuale ale subiecților educaționali.
2. Volumul, calitatea și accesibilitatea cunoștințelor,
3. Transferul de cunoștințe;
4. Strategiile de predare și învățare;
5. Competențele morale, profesionale și pedagogice ale profesorului.
6. Calitatea vieții școlare,
7. Caracterul sistemic al procesului de învățământ.
8. Influențele socio-culturale exercitate asupra procesului de învățământ ș.a.

În conformitate cu opinia cercetătorului Guțu V. „Funcția normativă, de optimizare a acțiunii prin intermediul căreia, subordonându-se acțiunii, metoda garantează într-o anumită măsură o acțiune eficientă, arată modul cum trebuie să se procedeze în anumite situații concrete” [2, p. 58].

În condițiile actuale, nu este suficient ca profesorul să posede un arsenal de metode și procedee moderne, dar să fie capabil să aleagă cele mai optime metode pentru situația respectivă.

În procesul de instruire are loc suprapunerea a două tipuri de relații:

- relația dintre profesor și elev (sau relația dintre predare și învățare, bazată pe comunicare);
- relația dintre elev și materia de studiu (anume aici are loc cunoașterea).

Arta educației constă în capacitatea educatorului de a valorifica creativ resursele. Didactica studiază activitatea de predare a conținuturilor în conformitate cu anumite legități psihologice de asimilare a lor. În acest fel, obiectul de studiu al didacticii este procesul de învățământ. Existența obiectului de studiu conferă didacticii statutul de știință.

Pentru ca informația să fie acceptată se creează următoarele condiții:

- Informația satisface nevoilor de învățare ale elevilor;
- Informația este relevantă;
- Informația este actuală;

- Informația este credibilă: se face referință la o autoritate din domeniul științei sau la surse credibile.

Respectarea acestor condiții necesită de la profesor *rigoare științifică*.

Didactica este și artă deoarece vehiculează mesaje educaționale care au atât o structură cognitivă (cunoștințe) cât și una susținută de emoții, sentimente, convingeri, atitudini culturale.

Pentru ca informația să fie înțeleasă se creează următoarele condiții:

- Este creată o bază pentru înțelegerea materiei noi: are loc reactualizarea materiei studiată anterior;
- Profesorul și elevii au un „limbaj” comun, specific disciplinei;
- Profesorul menține atenția clasei;
- Conținutul predat este ușor de memorat;
- Conținutul este expus accesibil, atractiv, interesant...

Respectarea acestor condiții necesită de la profesor *artistism*.

Teza precum că didactica e doar artă, are la bază desconsiderarea științelor educației.

Optimizarea (din latină *optimus* - cel mai bun) presupune selectarea celei mai bune (optimale) opțiuni dintre mai multe posibile sau ameliorarea unui proces pentru a atinge eficiența maximă.

Optimizarea învățării prevede selecția, argumentată științific și implementarea celei mai bune opțiuni de formare în condițiile date, care asigură atingerea obiectivelor într-un timp rațional pentru elevi și profesori.

Sunt cunoscute criteriile de optimizare a procesului de învățământ [3]:

- Conținutul, structura și logica funcționării procesului, asigură realizarea eficientă și calitativă a sarcinilor instruirii, educării și dezvoltării elevilor în conformitate cu cerințele curriculare, dar și cu capacitățile maxime de asimilare ale fiecărui elev;
- Realizarea obiectivelor propuse are loc fără depășirea resurselor temporale, prevăzute de planul cadru, dar și fără depășirea timpului, prevăzut de normele igienei școlare, destinat temelor pentru elevi și profesori, menite să preîntâmpine surmenajul acestora.

Direcțiile principale ale optimizării învățării:

1. Axarea pe o abordare comunicativ-formativă a învățării, care se reflectă la toate etapele stăpânirii materiei (evocare, captarea atenției, realizarea sensului, aplicare, evaluare);
2. Abordarea creativă a profesorului în determinarea metodei didactice, care asigură cel mai bine realizarea obiectivelor stabilite;
3. Luarea în considerare a caracteristicilor de vârstă și individuale ale elevilor;
4. Utilizarea tehnologiilor didactice moderne integrate organic în procesul de formare.

Alegerea metodei optime este generalizată în *algoritmul de alegere a metodei optime* propus de Yu. K. Babansky. Acest algoritm constă din șapte pași:

1. Luarea deciziei privitor la faptul dacă materia va fi studiată independent sau sub îndrumarea profesorului. Dacă elevul poate studia materia în profunzime, fără efort și timp suplimentar, atunci acesta nu va avea nevoie de ajutorul profesorului. În caz contrar, acest ajutor este necesar într-o formă sau alta.
2. Determinarea raportului dintre metodele reproductive și productive. Dacă există condiții, ar trebui să se acorde prioritate metodelor productive.
3. Determinarea relației dintre logica inductivă și deductivă, a modalităților analitice și sintetice de cunoaștere. Dacă baza empirică este pregătită pentru deducție și analiză, atunci acestea sunt recomandate pentru utilizare. Metodele deductive și sintetice sunt recomandate mai mult liceenilor și în special studenților. Aceste metode sunt recomandate, deoarece sunt mai riguroase, mai econome și mai apropiate de prezentarea științifică.

4. Alegerea modalităților de a combina metodele în care predomină acțiunea de comunicare, de cercetare sau practică.
5. Luarea deciziei privitor la necesitatea includerii unor metode de stimulare a activităților educaționale.
6. Definirea locului și a frecvenței utilizării metodelor de evaluare și autoevaluare.
7. Analiza opțiunilor de rezervă în cazul în care procesul real de învățare se abate de la cel planificat.

De ce va ține cont cadrul didactic atunci când alege metoda didactică?

- obiectivul didactic;
- timpul efectiv;
- avantajele/dezavantajele metodelor și procedeele metodice;
- etapele/algoritmul desfășurării.
- numărul participanților în procesul de învățământ;
- rolul profesorului și al elevului;
- posibilitățile de optimizare ș.a.

La alegerea metodei în funcție de obiectivul didactic se stabilesc:

- Competența specifică disciplinei;
- Unitatea de competență;
- Obiectivul activității.

Exemplu:

- Investigarea fenomenelor fizice simple prin observare și experimentare, manifestând perseverență și precizie.
- Utilizarea instrumentelor de măsură pentru măsurarea/determinarea mărimilor fizice: lungime, arie, volum, timp [4, p. 9].
- Elevul va fi capabil să determine volumul unui corp de formă neregulată cu ajutorul măsurii.

Pentru realizarea acestui obiectiv pot fi selectate următoarele metode și procedee de învățământ:

- Demonstrația unui model sau a unei simulări.
- Experimentul (demonstrativ, de laborator, la domiciliu).
- Exercițiul (de antrenare, de verificare etc.).

La alegerea metodei în funcție de timpul efectiv se parcurg următorii pași:

- Estimarea timpului necesar pentru realizarea obiectivului.
- Estimarea timpului necesar utilizării metodei.
- Compararea și luarea deciziei.

Exemplu:

La demonstrarea procedeei de determinare a volumului corpului de formă neregulată se poate utiliza:

- Experimentul demonstrativ (1 - 2 min):
- Demonstrația simulării (30 – 35 s).

La alegerea metodei în funcție de avantajele/dezavantajele acestea se recomandă parcurgerea următorilor pași:

- Trecerea în revistă a avantajelor metodelor selectate.
- Trecerea în revistă a dezavantajelor metodelor selectate.
- Compararea și luarea deciziei.

Exemplu de astfel de analiză este prezentat în tabelul 1.

Tabelul 1. Avantajele și dezavantajele experimentului demonstrativ și al demonstrației simulării.

Experimentul demonstrativ		Demonstrația simulării	
Avantaje	Dezavantaje	Avantaje	Dezavantaje
• Demonstra procesului real pe care urmează să-l realizeze elevii; • Realizarea experimentului cu mijloacele didactice disponibile în cabinet, utilizate de către elev, ș.a.	• Asigurarea vizibilității indicațiilor necesită dispozitive suplimentare (cameră, ecran etc.); • Demonstrația experimentului durează un timp mai îndelungat; • pregătirea demonstrației necesită timp suplimentar, ș.a.	• Asigurarea vizibilității; • Demonstrația simulării durează un timp mai scurt; • Simularea poate fi pusă la pauză, pentru a da explicații în ritmul asimilării informației de către elev; ș.a.	• Demonstrarea simulării diferă de procesul real pe care urmează să-l realizeze elevii; • Realizarea experimentului cu alte mijloacele didactice care diferă de cele utilizate de către elev; • Necesitatea mijloacelor didactice (proiector, laptop, ecran, ș.a.)

La alegerea metodei în funcție de numărul participanților se recomandă parcurgerea următorilor pași:

- Analiza resurselor necesare pentru utilizarea metodei;
- Determinarea numărului optim de elevi pentru realizarea cu succes al obiectivului;
- Estimarea timpului necesar pentru realizarea obiectivului cu numărul dat de participanți.

Exemplu:

- Pentru realizarea obiectivului ales (Elevul va fi capabil să determine volumul unui corp de formă neregulată cu ajutorul măsurii) se recomandă:
- Demonstrarea frontală a simulării;
- Realizarea experimentului de laborator în grupuri a câte 2-3 elevi, în funcție de dotarea cabinetului, conform standardelor;
- Realizarea individuală a exercițiilor de verificare.

La alegerea metodei în funcție de rolul profesorului și al elevului se recomandă parcurgerea următorilor pași:

- Analiza rolului profesorului în realizarea obiectivului;
- Analiza rolului elevului în realizarea obiectivului;
- Selectarea/îmbinarea procedeele didactice necesare.

Pentru realizarea obiectivului ales (*Elevul va fi capabil să determine volumul unui corp de formă neregulată cu ajutorul măsurii*):

Profesorul:

- Prezintă un model;
- Monitorizează activitatea elevilor;
- Evaluează realizarea obiectivului.

Elevul:

- Însușește și aplică modelul propus de profesor;
- Își autoevaluează activitatea.

Concluzii

Alegerea metodelor didactice reprezintă o provocare pentru cadrul didactic, care este responsabil de eficiența procesului de învățământ. La alegerea metodei se va ține cont de obiectivul didactic, timpul efectiv, avantajele/dezavantajele, etapele desfășurării, numărul participanților, rolul profesorului și al elevului, posibilitățile de optimizare. Criteriile de optimizare a procesului de învățământ se referă nu numai la realizarea obiectivelor curriculare, dar și la respectarea normelor igienei școlare, privitor la temele pentru elevi și profesori, menite să preîntâmpine surmenajul acestora.

Bibliografie:

1. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*. - Chișinău: Litera, 2000.
2. GUȚU V. *Metode didactice – mijloc de realizare a continuității și interacțiunii între cicluri de învățământ superior*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2019, nr.9 (129). Seria “Științe ale educației” ISSN 1857-2103, p.57-62
3. БАБАНСКИЙ Ю.К. *Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект*. М.: Педагогика, 1977. 256 с.
4. 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. Disponibil pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/fizica_gimnaziu_ro.pdf

ACTIVITY APPROACH AS A PATH, METHOD AND WAY OF DETERMINING LEARNING EFFICIENCY

Borys KREMINSKYI, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Head of the Department for Work with Gifted Youth,
DNU “Institute of Modernization of the Content of Education”
ORCID ID: 0000-0002-1689-6986

Svitlana MYSTIUK,
Head of the Sector Department of Work with Gifted Youth,
DNU “Institute of Modernization of the Content of Education”
ORCID ID: 0000-0002-2835-7453

Oksana VERNYDUB,
Head of the Sector Department of Work with Gifted Youth,
DNU “Institute of Modernization of the Content of Education”
ORCID ID: 0000-0003-1925-0491

CZU: 378.147

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p22-27

Abstract: *The article is devoted to consideration of the analysis, generalization and description of how, using an activity approach, it is necessary to draw conclusions about the effectiveness of training on a scientific basis. It was concluded that the content of the activity approach consists in evaluating the effectiveness of the corresponding activity based on its results. The results of the activity can indicate the presence of abilities and talents of the individual, that is, they can be used to develop criteria for giftedness. Education is a full-fledged, complex, multifaceted and very important intellectual activity, the result of which, in particular, is the development of personal abilities. That is, the activity carried out in the learning process is a way, way and method of individual development. The effectiveness of an individual's education is reflected in the results of his activity. The results of intellectual activity, despite the significant diversity of their content, forms, types and levels, can be formalized, systematized, generalized and evaluated with the help of the conceptual approach proposed by us, which in turn, on a scientific basis, makes it possible to carry out an unbiased and objective analysis of the effectiveness of training and draw conclusions regarding the results of identifying (diagnosing) abilities, giftedness and opportunities and ways of its further development.*

Key words: *learning, activity approach, results, giftedness, abilities, development.*

The problem of the effectiveness of education was and remains relevant because, firstly, the desire to make activities as effective as possible is quite natural, and secondly, the reform of education in general requires the need to find modern ways, methods and ways of controlling the level of its effectiveness. It is advisable to start a conversation about the effectiveness of training by clarifying its purpose and indicators and characteristics that would give grounds for making scientifically based qualitative and quantitative conclusions about the extent to which the goal of training was achieved and, accordingly, to judge its effectiveness.

The purpose of any training is the acquisition of knowledge, abilities, skills, as well as the development of certain abilities related to the successful performance of relevant functions, duties, achievement of intended results, etc. [1]. In fact, the goal of the learning process is a formalized result in a certain way, which serves as a certain benchmark (a sample for comparison) and to which the corresponding activity is aimed. That is, it is a complex (system) of ideas about the final results (results) of the activity (interaction) of the subjects of the educational process, which at the same time determine the nature and possible forms of implementation of the corresponding educational

activity. In addition to the acquisition of specific knowledge, abilities, skills and the development of relevant abilities, the goal and, accordingly, the result of training can be considered the acquisition of the ability to learn, that is, to acquire new information, knowledge, to analyze the acquired information, to synthesize new ones, to develop oneself, etc.

Our work is devoted to the scientific substantiation of the possibility and expediency of using the activity approach as a way, method and method of effective learning. And the results of educational activities provide grounds for determining the effectiveness of the corresponding training.

In practice, determining the effectiveness of certain training is complicated by the fact that in some places it is significantly easier to list the quantitative (formal) achievements of an individual as a result of a certain training process than to carry out a qualitative assessment or to determine the informal (qualitative) significance of the relevant educational achievements. And at this stage of comparison (achievements), as one of the principles and methods of analysis, it should be considered one of the most effective and understandable ways of determining the significance of the results of educational activities.

Knowledge, skills, and abilities are acquired through learning, which is a purposeful intellectual activity. At the same time, the learning process itself must be connected with the acquisition of experience of how to acquire knowledge, abilities and skills, the acquisition of knowledge about exactly how to learn, that is, educational activity is inextricably linked with learning methods. The result of the educational activity will depend on the chosen path of learning, the applied learning methods, and in order to evaluate the effectiveness of the implemented activity, it is necessary to outline the possible ways of determining or evaluating the effectiveness of learning, as well as to formulate the appropriate criteria.

The evaluation of the effectiveness of training as a whole or its individual processes is based on the analysis and comparison of the results of activities directly or indirectly related to training. Learning, in our opinion, is a productive intellectual activity, one of the most important aspects and results of which is the development of personal abilities, as a guarantee of the possibility of further learning and the development of natural abilities and talents. Therefore, the diagnosis, formation and development of abilities can be considered as a goal and one of the most important and promising results of an individual's educational activity. In other words, the evidence and criterion of effective learning should be considered the achieved level of development of the natural abilities and gifts of the individual, as a result of appropriate activity, embodied in specific achievements (individual or collective).

In our research, we consider it necessary to emphasize and draw attention to activity, as a means (way) of achieving the desired results and to its results, as a means of differentiating achievements, as well as a means of diagnosing abilities and the presence of giftedness in general and assessing its levels in particular.

Having processed and analyzed the various opinions and approaches of scientists and practitioners, we see the following logic and single out the following main stages of consideration and construction of the foundations of diagnosing the development of abilities as a result of training, based on the activity approach [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12;]:

- 1. Interpretation of abilities as the ability to perform a certain (relevant) activity.
- 2. Perception, study and evaluation of activity results as an indicator (criterion) of the presence (or absence) of relevant abilities.

Note that although this approach can generally be considered universal and acceptable for a very wide range of abilities, in our work we will focus mainly on the issues of studying, diagnosing and developing the intellectual abilities of young people.

- 3. Determination of formal indicators (formulation of criteria) of the significance of intellectual achievements as the results of educational activities.

- 4. It is possible to use certain "dynamic indicators and characteristics" to which we attribute the ability of an individual acquired as a result of educational activities to find simple, non-standard solutions, to use informal approaches in the process of solving actual problems, that is, the ability

of an individual to show creativity formed by education, and as well as the ability to generalize and make adequate conclusions.

In our opinion, it is necessary to diagnose the presence and development of abilities (giftedness) based on the analysis of the results of the relevant activity of the individual. At the same time, the activity itself is at the basis of the development of abilities, as it is based on their use, and the very process of active use of the relevant abilities (especially intellectual) contributes to their enrichment and development, similar to how the muscles of an athlete develop in the process of appropriate training.

Giftedness is always complex because it consists of a certain set of abilities, which in the process of the individual's activity are combined and form systemic connections, which provides an additional result (the so-called systemic effect), because it is known that parts (individual components) are combined into one workable whole, always have more value than alone. For example, a working clock (which, a priori, is a system) is able to bring significantly more benefit than its separate parts.

Methodologically, the processes of evaluation and comparison of levels of achievements as a result of educational activities should be based on agreed and recognized criteria and quantitative indicators that can be formulated, calculated, and compared thanks to the algorithmic formalization of an individual's achievements. Therefore, we consider the description of the approach to the possible formalization of personal achievements, for example, the expression of achievements in points and the introduction of an appropriate rating scale, to be a separate aspect of the problem under consideration.

We offer a description of one of the options for approaches to the possible formalization and evaluation of learning results as an intellectual activity of an individual, using the example of evaluating the achievements of participants in intellectual competitions (Olympiads, tournaments, contests).

In order to formalize the results of an individual's educational activity for the purpose of their further generalization, it is necessary to give them a form suitable for comparison, evaluation and making (based on certain criteria) conclusions regarding the effectiveness of the relevant educational activity.

It is clear that any extremely complex and multifaceted activity, which is the creative activity of a gifted individual, requires a certain formalization to evaluate the results, and therefore simplification (abstraction from details) means forced unification and standardization of indicators, parameters and characteristics and necessarily leads to neglect certain not very significant (under appropriate circumstances and in accordance with certain criteria) information. For example: considering the results of the participation of education seekers in the final stages of all-Ukrainian student Olympiads, tournaments, competitions in educational subjects (by year), i.e. comparing the results of competitions of the same legal level, we propose to abstract from the fact that it is possible that any Olympiad according to subjective evaluations is "more difficult" or "more prestigious", etc., and we compare only the results achieved by the participants according to the diploma degree of a certain type of competition of the corresponding level. That is, in our evaluation scheme, a priori it is considered that a participant of the final stage of the All-Ukrainian Student Olympiad, for example, in mathematics, was awarded a first-degree diploma and another participant of the final stage of the All-Ukrainian Student Olympiad, for example, in geography, who also chose a first-degree diploma according to our criteria "values" or the importance of intellectual achievements achieved the same results. At the same time, we also abstract from, for example, the percentage of completion of tasks or the number of points scored by participants to obtain the respective diplomas.

The main idea and possible approaches to the formalization of intellectual achievements, their unification, and the possibility of systematic evaluation of the effectiveness of the corresponding performed activity for a certain period (for example, for a year or for several years) have already been partially described by us [13; 14] and, in particular, consist of the following:

- firstly, in the creation and description of the list and structure of intellectual achievements clearly and unambiguously "tied", that is, agreed with the structure of intellectual

competitions, which would take into account commonalities and differences, demarcation, distinction and distribution of intellectual competitions according to their status (level), contingent of participants and characteristics according to various features, parameters and properties.

- secondly, in the creation of a certain scale, consistent with the list and structure of intellectual achievements, according to which an individual receives a certain number of points for each intellectual achievement, and for achievements whose level is determined to be the same (equal), participants receive the same number of points .
- thirdly, in predicting the possibility of using certain scaling or weighting factors, which would make it possible, if necessary, to take into account the importance (or secondary importance) of certain achievements according to a certain characteristic, feature, etc.

In order to compare the achievements of the winners of a certain type and level of competitions (for example, the final stage of the All-Ukrainian Olympiads), awarded with diplomas of various types, we suggest introducing a scale in points that would be assigned to the participant for the corresponding achievements. For example, a first-degree diploma of the final stage of the All-Ukrainian Student Olympiad would bring a participant 5 points, a second-degree diploma - 3 points, and a third-degree diploma one point. Achievements in competitions of various levels (for example, at all-Ukrainian and international Olympiads) can be displayed using coefficients, for example, a victory at an All-Ukrainian Olympiad has a coefficient equal to one, and a personal victory as part of the official team of Ukraine at the corresponding International Olympiad has a coefficient equal to two (the value of the coefficient can be discussed and determined additionally, for example experimentally, in the process of finalizing the evaluation system). The achievements of the participants of the final stages of the All-Ukrainian Olympiads, tournaments, competitions, if necessary, can also be ranked with the help of appropriate weighting factors, thus reflecting the significance and recognition of the relevant type of competition (for example, to distinguish achievements at Olympiads from achievements and tournaments).

If a narrow task arises to investigate the ability (ability) of a certain student to work in a team, that is, to perform his part of the work, to see the place of his functionality in the overall picture and to be able to reconcile his own results with the results of others, etc., then it is clear that the results obtained at tournaments (as a collective form competitions) should have an increased coefficient. Similarly, when researching the ability to fast "sprinter" thinking, to operate with large volumes of theoretical and practical data, the ability to concentrate, relatively short-term but powerful concentration of intellectual efforts, the results achieved at subject olympiads, etc., should have more weight. At the same time, we propose to consider such a coefficient of differences equal to one by default and apply its change only in special, separately justified cases.

According to this principle, it is possible to obtain formalized information about the achievements of intellectual competition participants in a form suitable for evaluation, comparison, generalization, drawing conclusions, etc. In addition, by combining the information obtained according to a similar principle regarding the achievements of a specific individual in the process of other types and forms of intellectual activity (for example, regarding the number of published publications, speeches; the number of citations and references to author's works, etc.), it is possible to obtain integrative indicators, on the basis of which it is possible to create an appropriate conditional "scale of giftedness", which will essentially reflect the intellectual achievements of young people in a certain field of intellectual activity for a certain period.

It is clear that in order to obtain more complete information, in order to carry out a more in-depth and thorough analysis, to establish trends in the use of certain ways, methods and technologies of learning or other significant regularities, etc. and to make scientifically based conclusions, it is necessary to have more or less homogeneous (analogous) the results of many individuals over a sufficiently long period (several years), etc. It is important that the described approach and principle of calculation fully allows the generalization of the results for any specified period, provided that the rules (conditions, defining provisions, etc.) of intellectual competitions (participation in them, summarizing, etc.) or other results of intellectual activity individuals and the conditions of its

implementation did not change significantly, and in the case of some (individual) changes in order to take into account their possible impact, the corresponding individual results can be adjusted with the help of specially defined coefficients.

We have described the very principle, that is, the conceptual approach to the primary formalization of the results of educational activities based on achievements, but the size of the parameters and coefficients themselves, if necessary, can be adjusted to avoid clear and obvious "distortions" in the assessment of the results of activities and, as a result, in assessment of the level of educational achievements of the individual and the effectiveness of education as a whole.

By the way, based on our rather long pedagogical experience of observations and research, we undertake to assert that one of the signs of the development of personal abilities (as a result of effective training) is the ability (ability) to speak simply about quite complex things. The ability to explain complex issues in "simple language" indicates, first of all, a deep understanding of the essence of the problem by the individual, since a person thinks, and therefore formulates thoughts, in a certain language (including the language of numbers and other symbols).

Confusion in the presentation of thoughts, information, etc., as a rule, is a sign of a lack of clear knowledge and deep understanding of the essence of the problem.

If a person understands something thoroughly and deeply, then he will be able to express it and explain it to others. At the same time, if a person cannot express (formulate) an opinion, this first of all means that the opinion has not yet "crystallized", so there is no deep understanding and awareness of the essence of the problem. A clear, convincing and, most importantly, simple presentation of thoughts by a person is a sign of a person's good intellectual abilities.

Brief conclusions and prospects for further research.

1. The content of the activity approach consists in evaluating the effectiveness of the corresponding activity based on its results.

2. The results of the activity can be used to determine the effectiveness of the training process. That is, the effectiveness of an individual's education is reflected in the results of his activity.

3. Education is a full-fledged, complex, multifaceted and very important intellectual activity, the result of which is not only the acquisition of knowledge, abilities, skills, but also the development of personal abilities. That is, the activity carried out in the learning process is a way, way and method of individual development.

4. The results of intellectual activity, despite the significant diversity of their content, forms, types and levels, can be formalized, systematized, generalized and evaluated with the help of our proposed conceptual approach, which in turn makes it possible to conduct an impartial and objective assessment based on the activity approach analysis of the effectiveness of the learning process and the development of abilities.

5. The "dynamic indicators and characteristics" mentioned by us, which characterize the individual's ability to find simple, non-standard solutions, creativity, etc. acquired as a result of educational activities, require further thorough research.

References:

1. Honcharenko S. U. Pedahohichni zakony, zakhonomirnosti, pryntsyipy. Suchasne tлумachennia. / S. U. Honcharenko. – Rivne: Volynski oberehy, 2012. – 192 s.
2. Davydenko A. A. Vydy rozumovoi obdarovanosti dytyny, yikh diahnostyka ta rozvytok u zdibnosti / A. A. Davydenko // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Vyp. 130. (Serii: Pedahohichni nauky) / Chernihivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni T.H.Shevchenka; – Chernihiv : ChDPU, 2015. S.55-58.
3. Kreminskyi B. H. Teoriia i praktyka roboty z intelektualno obdarovanoi uchnivskoiu i studentskoiu moloddiu z fizyky : monohrafiia / B. H. Kreminskyi. – K. : Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova., 2011. – 421 s.

4. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice / H. Gardner. – New York : Basic books, 1993. – 528 p.
5. Gardner, H. 1996. Probing more deeply into the theory of multiple intelligences. *NaSSP Bulletin*, 80(583), 1-7. <https://doi.org/10.1177/019263659608058302>
6. Nuttin J. Motivation, planning, and action. A relational theory of behavior dynamics: Transl. — Leuven : Leuven University Press; Hills. (NJ): Erlbaum, 1984. – 251 p.
7. Mun, R.U., Ezzani, M.D., Lee, L.E., Ottwein, J.K. 2021. Building systemic capacity to improve identification and services in gifted education: A case study of one district. *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 132-152. <https://doi.org/10.1177/0016986220967376>
8. Passow, A.H., Goldberg, M., Tannenbaum, A.J., French, W. 1955. *Planning for talented youth*. New York: Teachers College Press. <https://psycnet.apa.org/record/1955-08966-000>
9. Renzulli J. S. Scale for rating behavioral characteristic of superior students / J. S. Renzulli, R. K. Hartman // *Exceptional Children*. – 1971. – Vol. 38 (3). – P. 243–248.
10. Renzulli, J.S., Reis, S.M. 2010. The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 26(2-3), 140-156. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>
11. Türkman, B. 2020. The evolution of the term of giftedness & theories to explain gifted characteristics. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(1), 17-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/52403/645722>
12. Witty, P.A., Lehman, H.C. 1927. Drive: A neglected trait in the study of the gifted. *Psychological Review*, 34(5), 364-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0071676>
13. Kreminskyi B. H. Kontseptualni zasady efektyvnoi roboty z obdarovanoiu moloddiu / B. H. Kreminskyi // «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkeolohiia»)): zhurnal. 2024. № 1(19) 2024. S. 961-975. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1\(19\)-961-975](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-961-975)
14. Kreminskyi B. H. Mystiuk S. P., Vernydub O. M. Diialnisnyi pidkhid yak osnovnyi kryterii diahnostuvannia obdarovanosti / *Obdarovanist: metody diahnostyky ta shliakhy rozvytku : materialy naukovo-praktychnoho onlain-seminaru* (Kyiv, 23–26 travnia 2024 roku). – Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2024. – S. 291-298. https://iod.gov.ua/content/events/60/naukovo-praktichnyi-onlayn-seminar-obdarovanist--metodi-diaagnostiki-ta-shlyahi-rozvitku_publications.pdf?1720431334.7233

EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN FROM A PSYCHOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE

DEZVOLTAREA EMOTIIONALĂ A COPIILOR PREȘCOLARI DIN PERSPECTIVA PSIHOPEDEGOGICĂ

Natalia MIHĂILESCU, dr.,

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

ORCID ID: 0000-0002-3587-9110

CZU: 159.942-053.4

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p28-35

Abstract: *A person's relationship with the world around him is not only understood and manifested in actions, but is also experienced in the form of emotions. Emotions are one form of reflection of the real world by consciousness. Accompanying almost any manifestation of the subject's activity, emotions serve as one of the main mechanisms of internal regulation of mental activity and behavior aimed at satisfying real needs. The emotional sphere is an important component in the development of preschoolers, because no communication or interaction will be effective if its participants are not able, firstly, to "read" the emotional state of the other and, secondly, to manage their the emotions. Understanding emotions and feelings is also an important part of becoming a growing person. The formation of a person's emotions is the most important condition for his development as a personality. The extraordinary diversity of human emotions is explained by the complexity of the relationships between the objects of his needs, the specific conditions of their appearance and the activities aimed at their realization. The class of emotions includes: moods, feelings, affects, passions, stresses. These are the so-called "pure" emotions. They are included in all processes and mental states of a person. A preschooler at the age of 4-5 is a person with a rich and diverse emotional world, he feels deeply, his experiences, first of all, are closely related to relationships in the circle of loved ones. The emotional development of a preschooler is primarily associated with the emergence of new interests, motives and needs. The most important change in the motivational sphere is the emergence of social motives that are no longer conditioned by the achievement of narrow personal utilitarian objectives. Therefore, social emotions and moral feelings begin to develop intensively.*

Key-words: *well-being, emotional state, emotion, attitude, emotional development*

În ultimii ani, au existat tot mai mulți copii cu tulburări de dezvoltare psiho-emoțională, care includ instabilitate emoțională, ostilitate, agresivitate, anxietate, ceea ce duce la dificultăți în relațiile cu ceilalți. În plus, pe fondul unor astfel de tulburări, apar cu ușurință abateri secundare de personalitate, care determină natura negativă a căilor de comportament și comunicare. Copiii de astăzi au devenit mai puțin receptivi la sentimentele altora. Se estimează că aproximativ 80% din toate problemele fiziologice și medicale implică componente emoționale.

Acumularea experienței emoționale de către un copil preșcolar este o condiție importantă pentru dezvoltarea sa mentală completă, o ședere favorabilă printre colegi. Cercetările psihologice și pedagogice arată că la vârsta preșcolară este necesar să se dezvolte calități personale precum simpatia și empatia, care îmbogățesc experiența emoțională a copilului. Studiile efectuate de psihologi au arătat că preșcolarii nu sunt întotdeauna capabili să manifeste independent aceste calități morale, deci au nevoie de sprijin pedagogic corect.

Dezvoltarea emoțională a preșcolarilor este un proces condiționat pedagogic care este legat în mod inextricabil de dezvoltarea personală a copiilor, procesul de socializare, auto-realizarea creativă, introducerea relațiilor interpersonale în lumea culturii, asimilarea prescripțiilor și interdicțiilor culturale ca o condiție și principalul rezultat al controlului voluntar al emoțiilor, auto-exprimarea expresivă. Stăpânind condiționalitatea socială a emoțiilor, copiii stăpânesc categoriile normative, standardele manifestării lor, demonstrează un model original individual și unic de auto-exprimare expresivă, care este începutul formării culturii emoționale a individului. Un copil cu

emoții dezvoltate depășește cu ușurință egocentrismul, este implicat într-o situație educațională și cognitivă și se poate auto-actualiza cu succes în activități.

Vârsta preșcolară este o perioadă favorabilă pentru organizarea lucrărilor pedagogice privind dezvoltarea emoțională a copiilor. Un copil preșcolar este foarte impresionabil, deschis la asimilarea valorilor sociale și culturale și se străduiește să fie recunoscut printre alte persoane. El urmărește în mod clar inseparabilitatea emoțiilor de procesele percepției, gândirii și imaginației. Potrivit psihologilor, experiența atitudinii emoționale față de lume, dobândită la vârsta preșcolară, este foarte puternică și are caracterul unei atitudini [11, p.54].

Mai mulți factori joacă un rol important în formarea emoționalității la vârsta preșcolară: ereditatea și experiența individuală de comunicare cu adulții apropiați, precum și factorii de învățare și dezvoltare a sferei emoționale (abilități de exprimare a emoțiilor și forme de comportament legate de emoții). Trăsăturile emoționale ale unui copil sunt în mare măsură determinate de experiențele sale sociale, în special de cele dobândite în copilărie și în copilăria timpurie. Succesul interacțiunii sale cu oamenii din jurul său și, prin urmare, succesul comportamentului său social, depinde de emoțiile pe care copilul le experimentează și le arată cel mai adesea.

Cuvântul „emoție” este tradus din latină ca „excita” sau „scutura”. Emoțiile sunt un grup special de fenomene psihice care se manifestă sub forma experienței directe și pătinoare a unei persoane a sensului vieții, diverse situații legate de satisfacerea unor nevoi. Emoțiile reglează comportamentul unei persoane, determină ceea ce este cel mai important și motivează o persoană să acționeze. Astfel, se poate spune că emoțiile reglează comportamentul uman și sunt unul dintre principalele mecanisme mentale de reglare mentală a comportamentului [13, p.37].

Emoția este „... Este sentimentul care motivează, organizează și direcționează percepția, gândirea și acțiunile unei persoane.” [15, p.49] Toate emoțiile umane sunt împărțite în două grupe: simple și complexe. Emoțiile simple reflectă relația unei persoane cu obiectele din lumea din jurul ei. Emoții complexe, a căror afișare este indirectă. În funcție de puterea, natura manifestării și stabilitatea, există emoții în urma unei afecțiuni și emoția în urma unei dispoziții. În ceea ce privește conținutul: moral, intelectual și estetic. Unele dintre ele pot chiar să ia caracterul patimilor.

La etapa contemporană, atenția oamenilor este atrasă de personalitatea, individualitatea și bunăstarea emoțională a unei persoane. O atenție deosebită este acordată și de societate factorilor de care depinde dezvoltarea emoțională. De aceea este de o importanță capitală să studiem nu intelectul, ci sfera emoțională și personală a unei persoane. În acest caz, vârsta preșcolară este cea mai importantă, deoarece, în această perioadă se formează bazele personalității și mecanismele stabile de răspuns la diferite influențe ale mediului. Studiul sferei emoționale a fost realizat de mulți oameni de știință, profesori și psihologi, printre care: Vlăzan (Petruța) M. N., Ștefan, C. A., Kallay, E., Sacaliuc N., Cojocaru V. și alții [18, 17].

Cercetarea actuală nu a ignorat, de asemenea, problema dezvoltării sferei emoționale. În ciuda divergenței de opinii cu privire la diferite aspecte ale acestei probleme, cercetătorii sunt convinși că emoțiile sunt în mod inerent o reflectare a stării, procesului și, bineînțeles, rezultatul satisfacerii nevoilor umane. Cu ajutorul emoțiilor, înțelegem exact ce îngrijorează o persoană la un moment dat sau, mai degrabă, ce nevoi sau interese sunt cele mai relevante pentru el la moment.

Potrivit lui M. Elias, „... Sfera emoțională este un sistem complex de stări și sentimente care interacționează și se condiționează reciproc” [10, p.17]. Sentimentele unei persoane influențează puternic comportamentul său, ele sunt, ca să spunem așa, esența realității sale psihice. Emoțiile, pe de altă parte, sunt mai mult un material prin care se dezvoltă și se schimbă diverse sentimente, precum și conținutul unei situații emoționale.

Cercetătorii au dovedit influența sferei emoționale și personale asupra dezvoltării generale a copilului. Un copil mic (vârsta preșcolară) este la mila sentimentelor, pătrund în toate aspectele vieții copilului. La vârsta preșcolară mare, în condițiile dezvoltării complete, sentimentele copilului față de sine și față de lumea din jurul lui se stabilizează și încep să îndeplinească funcția de regulator al comportamentului. În plus, ele motivează copilul la anumite acțiuni și comportamente și contribuie la apariția capacității de a anticipa emoțional rezultatele activităților sau comportamentului său.

Încă din 1910, V.M. Bekhterev și-a exprimat opinia că studiul desenelor copiilor a jucat un rol important în evaluarea dinamicii dezvoltării lor mentale [apud 12, p.359-364].

Potrivit lui L.S. Vygotsky, fără experiență socială, este imposibil să se dezvolte pe deplin personalitatea, experiența socială este mai întâi asimilată, apoi procesată și apoi re-derivată într-o formă prelucrată. Vygotsky a numit acest lucru procesele de interiorizare și exteriorizare, care sunt, de asemenea, exprimate în sentimente și emoții. Ele se manifestă cel mai frecvent, clar la copii în procesul de joc și activitate creativă [apud 5].

Un cercetător american al creativității copiilor, în anii 1960, J. McPhee a remarcat că, prin artă, copiii își pot exprima emoțiile în mod constructiv, pot dezvolta sensibilitatea vizuală și își pot dezvolta capacitatea de a vedea în detaliu și de a deveni mai conștienți de formă și spațiu. În plus, arta ajută copilul să navigheze mai bine în realitatea înconjurătoare.

Mai târziu, idei similare pot fi găsite în lucrările lui Dumitrescu, M., Dumitrescu, S., Borozan, M., Andreica, I. și alții [9, 2, 1].

Astfel, în procesul de dezvoltare, copilul experimentează o varietate de sentimente. Ele pot fi exprimate într-o măsură mai mare sau mai mică, cel mai adesea ele sunt situaționale și instabile. Treptat, pe măsură ce copilul crește, sentimentele devin mai stabile și mai profunde, iar aspectul lor exterior se schimbă și el manifestă aceasta în mediul său înconjurător. La început, există o expresie directă, după care, pe măsură ce copilul crește, învață să-și controleze emoțiile și să le exprime într-un mod acceptabil pentru societate.

La vârsta preșcolară, un copil învață despre lumea emoțiilor și a relațiilor umane. În această perioadă are loc formarea personalității, dezvoltarea stimei de sine și a empatiei. Treptat, copilul învață să înțeleagă sentimentele proprii și ale altor persoane, să anticipeze emoțional consecințele comportamentului său, experiențele sale devin mai complexe și începe să le realizeze. Toate acestea sunt departe de a fi o descriere completă a caracteristicilor sferei emoționale a unui preșcolar.

La vârsta preșcolară, există o rapidă dezvoltare fizică și mentală a copilului. În această perioadă, se formează toate calitățile fizice și mentale necesare unei persoane.

Emoțiile copiilor de vârstă preșcolară timpurie se disting prin expresia lor pe termen scurt, instabilă și violentă. La această vârstă, copiii sunt foarte impresionabili, excitabili, ceea ce le afectează foarte mult purtarea. Deci, dacă se organizează un eveniment important pentru copil în viitorul apropiat sau a trecut recent, atunci lacrima, iritabilitatea, tulburările de somn și capriciile sunt tovarășii obișnuiți ai copilului [4, p.28].

Nu este neobișnuit ca un grup de copii să experimenteze așa-numita contagiune emoțională, de exemplu, dacă un copil plânge, atunci și ceilalți încep să plângă.

Cauzele emoțiilor negative la copiii de această vârstă sunt:

- încălcarea rutinei zilnice;
- educație necorespunzătoare;
- lipsa uniformității cerințelor;
- comunicare insuficientă cu un adult;
- supraprotecție și atașament excesiv față de cineva etc.

Comportamentul copilului depinde de emoția care apare în jurul lui. Experiențele care apar la copil îl conduc la acțiuni negândite, spontane, impulsive. C. E. Izard, în lucrarea sa, a remarcat că „... Sentimentele joacă un rol motivant, motivând comportamentul și inducând acțiunea și sunt, de asemenea, ancorate în ele” [apud 8, p.34].

În al doilea an de viață, activitatea copilului este predominant obiectivă, iar emoțiile copiilor depind de succesul sau eșecul acestuia. Acestea sunt strâns legate de diverse alte cauze care provoacă reacții emoționale la copil. Aceste reacții pot apărea ca răspuns la anumite obiecte care trebuie acționate, la o anumită situație, la acțiunile unui copil, la rezultatul obținut, la participarea la activitatea unui adult.

La vârsta preșcolară timpurie, dacă un copil este interesat de un obiect, dar nu știe cum să se ocupe de el, nu știe cum să acționeze corect, atunci copilul practică emoții negative - nemulțumire, supărare, furie. Aceste reacții negative indică faptul că modul de acțiune nu a fost încă format și copilul are nevoie de ajutor și sprijin.

Performanța unei acțiuni, dimpotrivă, contribuie la apariția unor emoții luminoase, pozitive - zâmbete, exclamații pline de bucurie etc. Toate acestea ne permit să judecăm că copilul a stăpânit o acțiune, dar această abilitate nu este încă puternică și copilul poate face o greșală, așa că adesea se întoarce la un adult în căutare de sprijin și încurajare, de care are nevoie în acest moment. Este important să nu se ignore sau să nu fie împins copilul departe de educator, ci să fie ajutat, să fie sprijinit și să fie laudat pentru fiecare performanță independentă a sarcinii. Acest lucru va contribui la stăpânirea și consolidarea fermă a acțiunii.

Treptat, copilul își socializează în continuare emoțiile, acum experiențele sale sunt asociate cu unele abilități și rezultate ale activității independente. Apariția emoțiilor în majoritatea cazurilor indică satisfacerea sau nesatisfacerea unei nevoi cognitive, motorii sau de altă natură.

Mai aproape de vârsta de doi ani, jocul are o mare influență asupra emoțiilor copilului. Acesta ocupă un loc semnificativ în "... viața copilului, iar copilul primește satisfacție din joc. În același timp, el are experiențe care sunt legate atât de acțiunile convenționale, cât și de complotul în sine. Copilul se bucură atât de acțiunea în sine, cât și de faptul că se desfășoară în piesa pe care a organizat-o." [apud 11, p.13]

Unele momente de joc pot provoca o anumită reacție la copil, exprimată prin plâns, țipete sau chiar refuzul de a juca. Și acest lucru se datorează nu numai faptului că copilul este îngrijorat de rezultat, ci și de cât de corect se efectuează această sau acea acțiune a jocului. Crescând, copilul este mai îngrijorat de complot și de corectitudinea îndeplinirii rolului care îi este atribuit în joc. Nu mai are emoții negative violente puternice ca înainte. Și are de-a face cu, în primul rând, cu faptul că preșcolarii schimbă orientarea subiectului la orientarea jocului de activitate. Observând starea emoțională a copilului în timpul jocului, se poate afirma că jocul este semnificativ din punct de vedere emoțional pentru copil.

La o vârstă fragedă, copilul își dezvoltă simțurile superioare, deși premisele lor au fost formate în copilărie. Mai aproape de vârsta de trei ani, copilul are sentimente estetice. El este capabil să experimenteze natura muzicii (fericită sau tristă), să înțeleagă și să se bucure de frumusețea lucrurilor din jur (haine, bijuterii, flori etc.). Copilul preferă încă totul luminos și strălucitor, dar este deja capabil să distingă frumosul de urât. La început, împărțirea în frumos și urât are loc în copil pe baza judecății adultului. Un copil imită un adult mai mult decât el însuși face astfel de concluzii. Cu toate acestea, copilul învață repede și curând începe să acorde atenție frumuseții lumii din jurul său, în timp ce împărtășește experiențele sale cu adultul, atrăgându-i atenția asupra obiectelor care par frumoase copilului [16, p.71].

Sentimentul de uimire servește drept bază pentru dezvoltarea curiozității la copil. Apar din ce în ce mai multe întrebări de natură cognitivă. Treptat, copilul dezvoltă noi sentimente față de colegi. Astfel, dorința copilului de a atrage atenția unui adult asupra lui însuși și a activității sale dă naștere unor sentimente precum invidia, rivalitatea, gelozia etc. Sub influența unui adult, copilul dezvoltă, de asemenea, un sentiment de simpatie pentru semenii lui, manifestarea căruia devine mai complicată la vârsta de 2-3 ani.

Datorită acumulării treptate a propriei experiențe, copilul este deja capabil să înțeleagă unele dintre sentimentele altor persoane până la vârsta de trei ani. Desemnarea verbală a stărilor emoționale ale unei persoane le face mai ușor de înțeles pentru copil. Deci, copilul îl ajută pe copilul căzut să se ridice, să scuture hainele, să-i pară rău pentru cel care plânge, împarte jucării și dulciuri.

La această vârstă, copiii dezvoltă o atitudine selectivă față de colegii lor, care este exprimată în anumite preferințe și, de regulă, nu durează mult. Un copil nu este încă capabil de simpatie și îngrijire pe termen lung chiar și pentru oamenii apropiați și foarte iubiți, deși înțelege deja bine sentimentele și starea lor de spirit. Relația cu adultul îmbracă, de asemenea, noi forme. Din ce în ce mai des, copilul caută să fie laudat. Aprobarea este foarte importantă pentru el, iar dacă copilul nu o primește, este foarte supărat. La această vârstă, copilul dezvoltă în mod activ vorbirea, ceea ce duce la sensul emoțional condiționat al anumitor cuvinte. În acest fel, copilul înțelege deja dacă cuvântul adultului exprimă o atitudine pozitivă față de acțiunile sau faptele sale sau invers, deși acest lucru nu se întâmplă imediat [apud 14, p.25].

În primul rând, pentru ca sensul cuvântului să devină clar pentru copil, adultul îl întărește utilizând tonul, expresii faciale, gesturi etc. De exemplu, cu un zâmbet, laude, certuri, încruntare etc. De-a lungul timpului, cuvintele evaluative încep să fie percepute de copil fără întărire suplimentară și copilul reacționează deja la semnificația lor într-un anumit mod. Astfel, treptat, cuvintele cu care adultul își exprimă evaluarea acțiunilor copilului devin baza pentru formarea ulterioară a sentimentelor și judecăților morale. Astfel, odată cu apariția cuvântului și includerea lui în procesele emoționale, cursul lor se schimbă.

Până la vârsta de trei ani, un copil reacționează emoțional la lauda unui adult, sub influența căruia copilul dezvoltă sentimente precum mândria și iubirea de sine. Chiar dacă aceste sentimente sunt încă instabile și apar doar atunci când sunt evaluate de un adult, ele sunt foarte importante pentru copil și copilul caută să primească din ce în ce mai des o evaluare pozitivă din partea adultului.

Treptat, pe măsură ce se repetă evaluările pozitive care vizează aceleași calități, sentimentul de mândrie devine mai persistent și permanent. Lauda unui adult satisface stima de sine a copilului, care este o condiție prealabilă pentru apariția stimei de sine, cu apariția căreia reacțiile copilului la evaluarea externă vor deveni mai mult complexe. În cazurile în care noua evaluare a adultului nu coincide cu cea primită anterior, atunci apare rezistență din partea copilului, care se manifestă prin faptul că este mândru de calitatea care a fost apreciată mai devreme de mult timp, în ciuda evaluării negative a lui în prezent [5, p.52].

Dacă noua evaluare persistă mult timp, aceasta are un impact direct asupra restructurării mândriei copiilor. Evaluările pozitive și negative ale adulților au, de asemenea, un impact asupra apariției sentimentelor de rușine, care sunt o manifestare a iubirii de sine a copiilor, a sentimentelor incipiente de mândrie și a valorii de sine.

Sentimentul de rușine al copilului se formează pe baza ideilor primite anterior despre modelele de comportament evaluate pozitiv și negativ. Astfel, la vârsta timpurie, gama de emoții ale copiilor se extinde, devin mai profunde și mai stabile. Astfel de sentimente precum simpatia, empatia, altruismul sunt importante pentru dezvoltarea copilului. Aceste acțiuni sunt importante pentru apariția unor activități comune și a unor forme complexe de comunicare între copii.

Manifestările externe ale emoțiilor se schimbă foarte mult la această vârstă. Treptat, copilul învață să-și restrângă emoțiile, să-și controleze manifestarea și să-și exprime emoțiile într-o formă acceptabilă. La început lipsa unui adult, îl face pe copil se comportă ușor și liber, dar în timp este restrâns chiar și în absența controlului. El începe să înțeleagă cum este obișnuit în societate să-și exprime emoțiile și să înțeleagă emoțiile altor persoane cu ajutorul intonației, expresiilor faciale, gesturilor, privirilor etc.[apud 7].

Dezvoltarea emoțională a copiilor este influențată de o varietate de factori. Cele mai importante dintre ele sunt: mediul social și condițiile adecvate pentru dezvoltarea copilului, natura comunicării sale cu adulții și colegii. Potrivit lui L. S. Vygotsky, atitudinea unui copil față de lumea din jurul lui este în mare măsură determinată de relația sa cu un adult, ceea ce indică necesitatea formării unei relații de încredere între un copil și un adult. Un adult trebuie să ofere condiții favorabile din punct de vedere emoțional și psihologic pentru dezvoltarea armonioasă a copilului [apud 14, p.65].

Cel mai important adult pentru un copil sunt părinții săi și relația cu aceștia. Între 2,5 și 8 ani, influența părinților asupra dezvoltării copilului nu poate fi supraestimată. Un copil ia un exemplu de la părinții săi în toate, iar dacă nu numai exemplul, ci și relația este pozitivă, atunci putem spune că părinții au o influență puternică și favorabilă asupra psihicului și comportamentului copilului.

Părinții sau alți adulți apropiați copilului, comunicând cu copilul, îl familiarizează pe copil cu obiectele adulte. Toate acestea au loc sub formă de cooperare, deși comunicarea emoțională simplă nu este mai puțin importantă pentru copil, este necesară pentru un copil de orice vârstă. Fiecare copil are nevoie de dragoste necondiționată, îngrijire, căldură emoțională, precum și participarea directă a unui adult la toate afacerile lor, sprijin și soluționare comună a diferitelor sarcini. În procesul de activitate comună a unui adult și a unui copil, apar noi forme de comunicare

între un copil și un adult. Este important ca și cel mai mic copil să nu fie un obiect de educație, ci un membru cu drepturi depline al familiei, creatorul și aliatul adulților [7, p.39].

De asemenea, nu trebuie uitat că nu numai părinții, ci și bunicii și alte rude, chiar dacă trăiesc separat, au o influență educațională asupra copilului în familie. Datorită rudelor, copilul își lărgeste orizonturile sociale și dobândește experiență directă de comunicare cu adulții.

În ciuda faptului că, la o vârstă fragedă, comunicarea unui copil cu alți copii nu este considerată completă, nu trebuie subestimată. Astfel, dezvoltarea emoțională a unui copil este influențată într-o anumită măsură de prezența sau absența altor copii în familie.

Sfera emoțională a copilului nu se dezvoltă de la sine, pentru dezvoltarea sa completă are nevoie de susținerea celor din jur, iar educatorul, împreună cu familia, joacă un rol important în acest sens. Un copil își petrece cea mai mare parte a timpului într-o instituție preșcolară, unde, din păcate, nu se acordă întotdeauna suficientă atenție dezvoltării emoționale a copiilor. Pentru dezvoltarea normală și completă a copiilor, este important să-l facem să se simtă bine, să dezvoltăm starea de spirit, care depinde în mare măsură de organizarea corectă a vieții, de rutina zilnică, precum și de relațiile cu adulții, într-o echipă cu semenii [15, p.117].

Un educator ar trebui să-i învețe pe copii să găsească „limbă comună” unul cu celălalt, să înțeleagă sentimentele și experiențele altor persoane. Este important ca toți copiii să primească aproximativ aceeași porție de simpatie și atenție. Implicarea emoțională a profesorului în activitățile copiilor are, de asemenea, un efect pozitiv asupra dezvoltării emoționale a copiilor și asupra dezvoltării personalității în ansamblu. În procesul de activitate comună, există un transfer de experiență, motiv, adică, cu alte cuvinte, există o contagiune emoțională a interacțiunii.

Treptat, propriile sentimente și experiențe ale copilului devin ușor de înțeles și, datorită muncii sistematice a educatorului, copilul dobândește cunoștințe despre emoții, învață să le recunoască, să controleze, să evalueze stările emoționale proprii și ale altor persoane și să construiască treptat relații cu colegii.

În scopul dezvoltării emoționale a copiilor preșcolari, se folosesc diferite metode și mijloace, precum [apud 3]:

- jocurile de rol contribuie la formarea receptivității emoționale a copiilor, îi învață să rezolve diverse situații problematice etc.;
- educația prin muncă, care include sarcini elementare de lucru care contribuie la formarea unui sentiment de asistență reciprocă, îngrijire, respect pentru munca altor persoane și capacitatea de a lucra împreună;
- activitatea teatrală îi învață pe copii să transmită emoții, să le exprime cu ajutorul gesturilor, expresiilor faciale, să transmită caracterul personajelor unei opere și atitudinea lor față de acestea;
- vacanțele comune și activitățile de agrement ajută la evocarea emoțiilor pozitive la copii;
- ficțiunea (basmе, glume, povestiri, etc.) conține oportunități nelimitate pentru formarea sferei emoționale a copiilor. Evocă un răspuns emoțional la copii, dezvoltă empatia, îi încurajează să dea o evaluare emoțională a cuvintelor și acțiunilor personajelor;
- compoziții muzicale, în procesul de ascultare a cărora copilul învață să înțeleagă starea de spirit a muzicii și să transmită diverse sentimente folosind mijloace muzicale de exprimare;
- activitatea vizuală învață copilul să folosească culorile pentru a transmite starea de spirit. Prin crearea unei imagini într-un desen, copilul își transmite atitudinea față de acesta cu ajutorul culorii.

Ajutoarele vizuale sunt una dintre cele mai importante metode în lucrul cu copiii preșcolari. Copiii copiază adesea comportamentul unui adult. Ei văd cum un adult își exprimă sentimentele, cum reacționează la manifestarea sentimentelor de către o altă persoană, urmărind expresiile faciale, gesturile etc. Se observă adesea că aceștia încep să se comporte în același mod atunci când se manifestă emoțiile sale, el gesticulează și el face aceeași expresie facială. Prin urmare, o metodă bună în lucrul cu copiii este de a folosi jocuri cu o oglindă. Ele permit copilului să se vadă din exterior, să lucreze asupra lui însuși [6, p.71].

Metoda de modelare este adesea folosită pentru a rezolva problemele. Această metodă contribuie la dezvoltarea gândirii abstracte la preșcolari, le permite să dezvolte capacitatea de a corela schema cu imaginea reală a obiectului. Modelele emoțiilor umane pot fi siluete de oameni, imagini de fețe, pictograme.

Dezvoltarea limbajului este procesul de activare și îmbogățire a vocabularului copiilor cu cuvinte care denotă diverse sentimente și emoții ale unei persoane. Cu ajutorul citirii expresive a operelor literare, memorându-le pe de rost (glume, rime etc.), este posibil să se formeze cu succes un discurs expresiv emoțional la copii.

Jocurile în aer liber sunt saturate de diverse emoții și, prin urmare, utilizarea lor în lucrul cu copiii ne va permite să aducem oameni veseli și veseli. Jocurile aduc copiilor o mulțime de emoții pozitive, îi înveselesc, îi captivează și îi învață să-și exprime emoțiile în mod corect [3, p.33].

Treptat, dezvoltarea sferei emoționale face posibilă obișnuirea copilului cu utilizarea comunicării politicoase acceptate în societate (când vă întâlniți, salutați, vă mulțumesc pentru ceva, în anumite cazuri vă cereți scuze). Astfel, dezvoltarea emoțională a preșcolarilor este un proces pedagogic intenționat, care, la rândul său, este strâns legat de dezvoltarea personalității copiilor, de socializarea copiilor, asimilarea valorilor culturale și relațiile dintre oameni. Condițiile psihologice și pedagogice pentru dezvoltarea emoțională a preșcolarilor mici includ: mediul în curs de dezvoltare, jocul, muzica, creativitatea artistică a copiilor, ficțiunea și multe altele.

Dezvoltarea emoțională a unui copil nu se întâmplă de la sine, are nevoie de îndrumarea unui adult, iar atât educatorul, cât și părinții și ceilalți adulți din jurul copilului sunt importanți în acest proces. Prezența sau absența altor copii în familie are, de asemenea, un anumit impact asupra copilului.

Bibliografie:

1. ANDREICA, I. *Program de dezvoltare socioemoțională utilizat în cadrul activităților de consiliere a preșcolarilor*. Ed. EVOMIND, 2023, 77p. ISBN 978-606-9734-27-8.
2. BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia „Ion Creangă”, 2012, 239 p. 978-9975-46-126-9.
3. CARTALEANU, T. ș. a. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2016, 205 p. 978-9975-4485-8-1.
4. CATRINEL, A., ȘTEFAN., KALLAY E. *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. Ed. ASCR, Cluj-Napoca, 2010.
5. CHICU, V. ș. a. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN: 9789975708104.
6. CHIȘ V., ALBULESCU I. *Cercetări și aplicații în științele educației*. Ed. Casa Cărții de Știință, 2010, 390 p.
7. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2007. 200 p. ISBN 978-973-46-0681-8.
8. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
9. DUMITRESCU, M., DUMITRESCU, S. *Educația pentru sănătatea mentală și emoțională – ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice*. București: Ed. Arves, 2005, 148 p. ISBN: 9789737958667.
10. ELIAS, M. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Curtea veche, 2002, 268p.
11. FIȘCĂ, A.C., TOMULEȚIU, E.A. *Strategii psihopedagogice în vederea dezvoltării competențelor socio-emoționale ale copiilor preșcolari*. Academica Science Journal Studia Series, Nr. (8) 3. 2014.

12. HAHEU-MUNTEANU, E. *Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor prin activitățile opționale din grădiniță*. În: Conferința „Calitate în educație - imperativ al societății contemporane”, Chișinău, Moldova, 4-5 decembrie 2020, p.359-364. ISBN: 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-483-3.
13. LELORD, F., ANDRE, C. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Trei, 2003. 268 p.
14. MAYER, J., SOLOVEY, J. *Teoria inteligenței emoționale*. București: All, 1990. 198 p.
15. NEACȘU, I., SUDITU, M. *Educația emoțional-afectivă*. București, Ed.Polirom, 2020, 212 p. ISBN 978-973-46-8334-5.
16. PĂTRAȘCU, D. A., TOCAN, M., (coord.) *Copii fericiți – adulți de succes. Inteligența emoțională se învață. Ghid metodologic de bune practice*. Ed. Sfântul Ioan, 2017, 218 p. ISBN 978-606-8860-46-6.
17. SACALIUC N., COJCARU V. *Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor*. Bălți, 2019.
18. ȘOVA T., PAREA A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți, 2020. 11p. ISBN 978-9975-3478-4-6.

EFFECT OF REMEDIAL EDUCATION ON MATHEMATICAL PERFORMANCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

EFFECTUL EDUCAȚIEI REMEDIALE ASUPRA PERFORMANȚELOR MATEMATICE ALE ELEVILOR DE GIMNAZIU

Maria MOCANU, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
teacher at the Gymnasium School “Florea Julea”, Negrilești, jud Galați, Romania
ORCID 0000-0002-6961-8760

MARIA MOCANU, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
teacher at the Gymnasium School “Florea Julea”, Negrilești, jud Galați, Romania

CZU: 51:37.02

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p36-40

Abstract. *The main objective of this study was to determine the effect of remedial education on mathematics performance among secondary school students. The study was carried out on 155 secondary school students from "FLOREA JULEA" HIGH SCHOOL, NEGRILESTI, GALATI JUD., ROMANIA. A classroom intervention program was implemented in order to improve the mathematical skills of middle school students. The results of the study revealed that remedial math education can improve the academic performance of middle school students. The multiple linear regression analysis shows that remedial education contributes up to 69% to changes in achievement, thus playing a crucial role in students' math achievement. The study advises teachers to mobilize students to participate in remedial activities. A child's academic performance depends on his or her learning and conceptual understanding of mathematics during instruction.*

Keywords: *remedial education, mathematical performance, secondary school students, school success*

Introducere

Matematica este disciplina fundamentală pentru dezvoltarea cunoștințelor științifice și creșterea intelectuală a elevilor. Cunoștințele de matematică sunt necesare pentru elevii din învățământul gimnazial, deoarece sunt foarte utile pentru învățământul liceal. Performanța academică este măsura în care un elev, un profesor sau o instituție și-au atins obiectivele educaționale pe termen scurt sau lung. Realizarea academică este importantă pentru dezvoltarea cu succes a tinerilor în societate. Educația remedială are rolul de a asista elevii în vederea atingerii competențelor așteptate în ceea ce privește competențele academice de bază, cum ar fi alfabetizarea și calculul. Educația remedială poate fi concepută pentru orice elev cu sau fără nevoi speciale. Pregătirea remedială și efectele acesteia asupra elevilor care se înclină spre matematică continuă să atragă atenția cercetătorilor datorită asocierii lor cu învățarea și rezultatele elevilor la matematică [3].

Lecțiile remediale sunt un tip de program de predare conceput special pentru elevii cu deficiențe în disciplinele școlare precum științele și matematica [10]. Ele îi înzestreză pe elevi cu competențe la cerere și abordează rezultatele unui sistem educațional. Abordările, pedagogiile și activitățile legate de clasele remediale sunt simple și nu necesită o pregătire excesivă, însă sunt semnificative și potrivite pentru nivelul elevilor cu rezultate slabe [2].

Educația remedială îi determină pe elevi să devină mai implicați în procesul de învățare. Având în vedere că orele remediale nu sunt centrate pe profesor, ci se concentrează pe elevi, ele urmăresc să crească implicarea și motivația elevilor. Shavit & Müller (2000) susțin că a existat o îmbunătățire a motivației și a rezultatelor elevilor de clasa a patra ca urmare a impactului claselor remediale. Parsad, et al (2003) au constatat că instruirea remedială a îmbunătățit competențele

elevilor cu rezultate slabe. Rezultatele au arătat că clasele remediale au fost eficiente în îmbunătățirea performanțelor și realizărilor elevilor la matematică. Cercetătorii afirmă că clasele remediale sunt una dintre cele mai satisfăcătoare soluții pentru creșterea performanțelor elevilor și au recomandat dezvoltarea continuă a competențelor profesorilor în predarea remedială. Elevii care au avut rezultate slabe la matematică ar trebui să beneficieze de o educație remedială pentru a le asigura succesul academic viitor [4]. Mano (1995) a constatat că copiii care au beneficiat de un plan remedial individualizat nu numai că și-au îmbunătățit abilitățile matematice, dar au arătat și un interes crescut pentru matematică.

Educația remedială și orice altă formă de educație specială au crescut în România și nu numai, ca un bulgăre de zăpadă. Ea a fost adaptată treptat pentru a sprijini școlarizarea normală în clasele obișnuite. Probabil că a devenit și mai asemănătoare cu școala obișnuită. Avantajele lecțiilor remediale și ale altor măsuri similare au fost foarte apreciate, deoarece permiteau un grad ridicat de integrare.

În acest context, studiul a încercat să evalueze efectul educației remediale asupra rezultatelor matematice în învățământul gimnazial.

Enunțarea problemei

Educația remedială este o abordare fundamentală pentru a obține o mai bună înțelegere, precum și pentru a rezolva problema apărută în rândul elevilor de gimnaziu la matematică. Educația remedială este un efort detaliat și organizat în găsirea limitelor elevului la matematică. Educația remedială este un program eficient și util pentru depășirea anxietății legate de matematică în rândul elevilor de gimnaziu și pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare la matematică. Elevii de gimnaziu au nevoie de o bună înțelegere a noțiunilor matematice pentru a reduce anxietatea față de matematică și pentru a dezvolta atitudini pozitive față de învățarea matematicii.

Obiectivul principal al studiului este crearea unor împrejurări adecvate pentru acumularea de cunoștințe matematice în vederea rezolvării problemelor.

Scopul studiului a fost acela de a cerceta raportul dintre educația remedială și rezultatele la matematică în rândul elevilor din învățământul gimnazial.

Constatări

În cadrul acestui studiu, cercetarea a vizat 210 de participanți de la Școala Gimnazială „Florea Julea”, Negriștești. Au fost distribuite în total 161 de chestionare elevilor și 5 pentru profesorii de matematică și doar 150 de chestionare au fost returnate. În plus, toți cei 5 profesori de matematică au răspuns la chestionar. Astfel, studiul a utilizat un eșantion de 155 de participanți. Statistici descriptive privind predarea remedială și rezultatele la matematică

În cadrul acestei cercetări, studiul a încercat să determine efectul educației remediale asupra rezultatelor la matematică ale elevilor de la Școala Gimnazială „Florea Julea”, Negriștești. Respondenții au fost rugați să evalueze afirmațiile cu note de până la 5.

Tabelul 1: Distribuția răspunsurilor în ceea ce privește educația remedială

Statements	Mean	Std. Dev
Educația remedială este eficientă pentru elevi la matematică	3.2	0.72
Elevii au devenit mai interesați de materie după educația remedială	4.1	0.88
Elevilor li se sporește încrederea de sine înțelegând noțiunile matematice	3.8	0.53
Consolidarea cunoștințelor fundamentale de matematică în urma educației remediale	3.3	0.96
Educația remedială reduce anxietatea față de matematică și dezvoltă atitudini pozitive față de predarea și învățarea matematicii	4.3	0.63
Elevii sunt ajutați să depășească provocările educaționale și să obțină succes la matematică	4.5	0.99
Elevii revin pe drumul cel bun, astfel încât să își poată continua învățarea noțiunilor matematice.	3.6	0.87

După cum se arată în tabelul 1, rezultatele se referă la cele șapte afirmații care evaluează efectul predării remediale asupra rezultatelor la matematică ale elevilor din ciclul superior Per Brahe Secondary School. Rezultatele arată că, pentru prima afirmație, majoritatea respondenților au fost ferm de acord că orele de remediere au ajutat mult elevii la matematică, cu o valoare medie de 4,2 și o abatere standard de corelație pozitivă ridicată de 0,69. A doua afirmație a întrebat respondenții dacă elevii au devenit mai interesați de materie după cursurile de remediere. Rezultatele au arătat că majoritatea respondenților au fost puternic de acord cu această afirmație ($M=4,4$, $SD=0,78$). În ceea ce privește cea de-a treia afirmație, încrederea elevilor în matematică a crescut, majoritatea respondenților au fost de acord cu această afirmație, cu o medie de 3,8 și o corelație foarte pozitivă și cu o abatere standard ridicată de 0,53. A patra afirmație a întrebat dacă orele remediale de matematică consolidează cunoștințele fundamentale. Respondenții au fost puternic de acord cu această afirmație, cu o medie medie de 3,3 și o corelație standard pozitivă foarte puternică de 0,96. Următorul item a fost dacă clasele remediale reduc anxietatea matematică și dezvoltă atitudini pozitive față de predarea învățarea matematicii. Majoritatea acestora au fost ferm de acord cu această afirmație, cu o medie de 4,3 și o deviație standard pozitivă foarte ridicată de 0,63. La următorul item, respondenții au fost întrebați dacă elevii sunt ajutați să depășească provocările academice și să obțină succes la matematică, respondenții fiind de acord cu această afirmație ($M=3,5$, $SD=0,52$). Cu privire la următoarea afirmație, respondenții au fost întrebați dacă profesorii sunt în măsură să utilizeze strategii de învățare adecvate pentru a răspunde nevoilor elevilor în predarea de conținut, majoritatea respondenților au fost foarte de acord și de acord cu această afirmație, cu un scor mediu de 4,5 și o abatere standard de corelație pozitivă de 0,99. În cele din urmă, respondenții au fost întrebați dacă educația remedială îi ajută pe elevi să revină pe drumul cel bun, astfel încât să își poată continua învățarea noțiunilor matematice, majoritatea respondenților au fost de acord cu această afirmație cu o medie de 3,6 și o abatere standard de 0,87. Din rezultate reiese că majoritatea respondenților au fost ferm de acord și de acord că toate cele de mai sus sunt elemente-cheie ale educației remediale și ale rezultatelor elevilor la matematică.

Analiza corelațiilor

Rezultatele corelațiilor dintre variabilele independente și variabilele dependente sunt sintetizate și prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2: Corelația dintre variabile

		Educație remedială	Rezultatele la matematică
Educație remedială	Pearson	1	
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N	155	
Rezultatele la matematică	Pearson	.766**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	155	155

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Conform constatărilor prezentate în tabelul 2, analiza corelației Pearson a arătat că educația remedială ($r = 0,766$, $p = 0,000$) este legată în mod pozitiv și semnificativ de rezultatele elevilor la matematică. Corelația a fost considerată semnificativă din punct de vedere statistic, deoarece valoarea p a fost mai mică de 5%. Prin urmare, constatările au arătat că există o relație pozitivă și semnificativă din punct de vedere statistic între relația profesor-elev și rezultatele elevilor la matematică în învățământul gimnazial. Studiul a indicat faptul că educația remedială poate spori semnificativ interesul și încrederea elevilor cu nivel scăzut de cunoștințe matematice, datorită

faptului că acestor elevi li s-a prezentat o oportunitate de a redobândi cunoștințele matematice neînțelese. Acest studiu este în concordanță cu Caras (2019), care a afirmat că activitățile remediale sunt concepute cu scopul de a reduce decalajul dintre ceea ce știe un elev și ceea ce se așteaptă de la el să știe. Acestea urmăresc să ofere sprijin suplimentar elevilor care, dintr-un motiv sau altul, sunt în dezavantaj față de restul clasei la anumite materii. Astfel, aceștia învață la cel mai bun nivel al abilităților lor și, în cele din urmă, se întorc la clasele obișnuite. Astfel de elevi sunt, de obicei, cunoscuți ca elevi cu nivel scăzut de învățare sau cu rezultate slabe. Clasele remediale urmăresc să consolideze „partea de ofertă” a educației prin oferirea de oportunități suplimentare de a învăța.

Educația remedială este o parte a educației care se ocupă cu prevenirea, investigarea și tratarea dificultăților de învățare, indiferent de sursa din care provin și care împiedică dezvoltarea normală a elevilor [7]. Educația remedială este oferită copiilor care funcționează la un nivel inferior mediei din cauza anumitor probleme de învățare sau comportamentale, dar poate fi oferită și elevilor care obțin rezultate la un nivel superior mediei. În general, elevii care au nevoie de educație remedială au o memorie slabă, o atenție redusă și sunt ușor distrași de diverse alte lucruri, au o putere de înțelegere relativ scăzută, nu sunt motivați să învețe și nu au încredere în ei înșiși. De asemenea, sunt slabi în rezolvarea problemelor, nu reușesc să înțeleagă rapid informațiile și nu sunt capabili să se autodepășească. Alții au dificultăți în înțelegerea conceptelor abstracte și au nevoie de mai mult timp pentru a finaliza sarcinile.

Regresia multiplă

O analiză de regresie multiplă a fost efectuată în această secțiune pentru a identifica factorul de predicție și contribuția sa la realizarea criteriului. Aceasta urmărește să determine predicția unei singure variabile dependente de la un grup de variabile independente. Analiza de regresie multiplă a fost efectuată cu respectarea tuturor ipotezelor.

Table 3: Model summary

Model	R	R Square	Adjusted Square	R Std. Error of the Estimate
1	.562 ^a	.069	.064	1.11497

a. Predictors: (Constant), Educație remedială

Tabelul 3 arată cantitatea de variație care este explicată de variabilele predictoare. Prima statistică, R, este coeficientul de corelație multiplă între variabila predictoare și variabila dependentă. În cazul acestui model, valoarea este de 0,562^a, ceea ce indică faptul că există o mare variație repartizată între variabila independentă și variabilele dependente. Următoarea valoare, R², este pur și simplu valoarea la pătrat a lui R. Aceasta este frecvent utilizată pentru a descrie 69% din valoarea de potrivire sau cantitatea de variație explicată de un set dat de variabile predictoare, iar valoarea sa este de 31% din variația variabilei dependente explicată de variabilele independente din model.

Table 4. ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16.919	1	16.919	13.610	.000 ^b
	Residual	228.742	184	1.243		
	Total	245.661	185			

a. Dependent Variable: rezultatele la matematica

b. Predictors: (Constant), Educație remedială

Tabelul de mai sus a indicat regresia standard care furnizează efectul variabilei predictoare individuale. Variabila respectivă este predarea remedială. Tabelul arată analiza rezultatelor și dacă există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a mediei grupului. După cum se

observă, valoarea semnificației este de 0,001, iar media este de 1,243. Prin urmare, există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic în lungimea medie a modelului.

Concluzii

Fiecare dintre cercetări furnizează informații și cunoștințe semnificative pentru domeniul aferent, iar acest studiu conține, de asemenea, informații sistematice și semnificative. Studiul a încercat să evalueze efectul predării remediale asupra rezultatelor la matematică ale elevilor din învățământul gimnazial. Din rezultatele studiului a reieșit că predarea remedială are un efect asupra rezultatelor elevilor la matematică atunci când, prin intermediul claselor remediale, elevii devin mai interesați de această materie după terminarea activităților remediale, atunci când elevilor li se sporește încrederea în sine în matematică, atunci când elevilor li se consolidează cunoștințele de bază în matematică. În plus, educația remedială reduce anxietatea față de matematică și dezvoltă atitudini pozitive față de predarea și învățarea matematicii, iar acest lucru îi ajută pe elevi să depășească provocările academice și să obțină succes la matematică. În plus, clasele remediale îi ajută pe elevi să revină pe drumul cel bun, astfel încât să își poată continua învățarea noțiunilor matematice.

Prin urmare, cercetătorul poate concluziona spunând că ipotezele de cercetare au fost testate, verificate și apoi confirmate în raport cu rezultatele statistice (analiza regresiei) și apoi, în conformitate cu cercetarea, corelația de 0,766 (76,6%) a fost clasificată ca fiind pozitivă și foarte mare; acest lucru conduce la confirmarea faptului că există o influență semnificativă între educația remedială și rezultatele elevilor la matematică. Pe baza constatărilor, se poate recomanda ca profesorii să își mobilizeze elevii să participe la activitățile de remediere. Profesorii să ofere mai multe exerciții, activități practice și digitalizate. Profesorii să încurajeze elevii să învețe și să le placă matematica ca fiind un subiect important în viața de zi cu zi.

Bibliografie:

1. Cristea S., *Managementul organizației școlare*, EDP, București, 1996;
2. Gustafsson, J. E. (2010, July). *Knowledge and skills in Swedish comprehensive school during 40 years: A reassessment of the evidence based on IEA studies*. Lucrare prezentată la Conferința IRC din iulie 2010.
3. Gustafsson, J.-E., & Blömeke, S. (2018). Development of school achievement in the Nordic countries during half a century. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(3), 386–406.
4. Jepsen, C. (2006). Remedial education in California's community colleges. *American Education Research Association*, San Francisco, CA.
5. Manno, B. (1995, May/June). Remedial education: Replacing the double standard with real standards. *Change*, pp. 47-49.
6. Nasir, N., & Cobb, P. (Eds.). (2007). *Improving Access to Mathematics: Diversity and Equity in the Classroom*.
7. Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Editura Polirom, Iași, 2015
8. Parsad, B., Lewis, L. & Greene, B. (2003). *Remedial education at degree-granting postsecondary institutions in fall 2000*.
9. Paralescu Sebastian, Ișfan Ion, Gîrdu Constantin Cristinel, Elena Ion (coordonatori), Ghid pentru educație remedială, Editura Măiastra, Târgu Jiu, 2012
10. Sfard, A. (2005). What changes when learning goes to school: The communicational version, the case of mathematics. *In European Journal of School Psychology*, *3*(1), 301–326.
11. Shavit, Y. & Müller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking, and social stratification. *Handbook of the sociology of education*, 437-452.

MODERN PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SWISS UNIVERSITIES

SHAPRAN Olha, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Head of the Department of Educational Studies and
Pedagogical Innovations at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-7514-6632

CZU: 378 (494)

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p41-46

Abstract. *In the 21st century, higher education is pivotal for national well-being and global competitiveness. Switzerland exemplifies excellence in this field through its decentralized, multilingual, and quality-driven education system. Governed by cantonal sovereignty and coordinated by the Swiss Council of Cantonal Directors of Education (EDK), it balances regional autonomy with national standards. Swiss universities, spanning traditional institutions, applied sciences, and teacher education, are renowned for integrating innovation, research, and practical learning. The Swiss Agency for Accreditation ensures quality, with institutions like ETH Zurich and EPFL consistently ranking globally. The system emphasizes accessibility, multilingualism, and international collaboration, attracting students worldwide. Higher professional education, often privately funded, complements state-funded academic programs, catering to diverse needs. By fostering quality education, research, and innovation, Swiss higher education drives economic and societal advancement, offering a model for global educational development.*

Keywords: *professional training, future specialists, modern peculiarities*

Introduction.

In the 21st century, higher education becomes a strategic resource for improving people's well-being, which contributes to strengthening the authority and competitiveness of the country in the international arena. Today, the indicators of the country's economic activity depend on the effective professional training of future specialists in institutions of higher education. This circumstance makes it necessary to spread the experience of educational activities of highly developed countries of the world in higher education.

Switzerland is just such a country with the highest nominal wealth of the adult population, which occupies leading positions in a number of international indicators: economic competitiveness, innovation and the amount of human potential.

Switzerland is a small country. It was created in 1848 as a federal state by uniting 25 confederated cantons (territorial-administrative units). At the beginning of the 19th century, the population of Switzerland was 1.6 million people, a century later - 3.3 million, and today 8 million people live in the country [2; 4, pp. 365-370]. Therefore, the growth of the population in this state proves its attractiveness for other regions of the world and the presence of sufficient conditions for development.

Currently, there are 26 cantons in the structure of the country, which are controlled by the State Secretariat for Education, Research and Innovation (SERI). However, each canton creates and implements its own education standards. The Swiss education system is largely decentralized. As noted by M. Hofmann, the strong system of federalism in Switzerland affects universities and teacher education. Except for the two federal institutes of technology in Zurich (ETH) and Lausanne (EPFL), Swiss universities are under cantonal sovereignty and have their legal basis in cantonal constitutions and laws [6, p. 225]. In May 2006, in order to ensure and improve the quality of higher education, new constitutional provisions were adopted in Switzerland, which for the first time applied to the entire state as a whole and all cantons without exception.

Analysis of recent research and publications. Various aspects of the development of the Swiss higher education system are highlighted in the works of such Ukrainian (O. Ohienko,

T. Radchenko, V. Soloshchenko, O. Chepelev) and foreign scientists (*O. Kessler, G. Millar, C. Nagele, M. P. Neuenschwander, P. Rodcharoen, B. Stettler, M. Hofmann and others*).

Presentation of the main material. A significant stimulus in the development of the Swiss higher education system was the adoption in May 2009 of the Federal Law "On the Development of Universities and the Coordination of their Activities in the Swiss Higher Education Sector" [1]. Based on the analysis of the articles of this Law (63 a, 64, 66, 95, etc.), it is possible to outline the future directions of the development of the higher education system in the context of the development of its quality:

- development of a unified system of higher education for the entire country;
- creation of united institutions of higher education in Switzerland by coordinating the activities of educational institutions in different cantons of the country;
- increase in funding of universities and other institutions of higher education in the country, etc.

In order to improve the quality of education, the "Swiss Agency for Accreditation of the Higher Education System and its Quality Control" was created in 2010 with 15-20 independent experts. From now on, accreditation of higher education institutions is a necessary condition for establishing "university status", its license to provide educational services, allocation of appropriate federal subsidies [8]. Today, there are two quality assurance agencies registered in EQAR in Switzerland: Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance (AAQ), which develops guidelines and quality standards, conducts accreditation and assessment procedures, works at the international level; Institutional Evaluation Program (IEP), which provides support to higher education institutions in the development of their strategic leadership and potential for change of management within the process of voluntary institutional evaluations [9]. According to the level of implementation of the main components of external quality assessment according to ESG within the framework of the European Higher Education Area, Switzerland belongs to the countries with a highly developed, fully functional quality assessment system. According to this evaluation system, all institutions of higher education constantly undergo an external evaluation procedure by the agency [10, p.7].

A feature of the education system in Switzerland is the absence of the Ministry of Education. Responsibilities are shared between the authorities, small communities and cantons. Instead, there are 26 cantonal directors of education that form the Swiss Council of Cantonal Directors of Education (EDK). This board implements relevant federal laws, such as the Federal Vocational and Special Education Act and the Continuing Education Act. Therefore, EDK provides coordination at the national level of state education policy.

Modern higher education in Switzerland has a two-level structure: higher professional education is called professional education, and higher academic education that is called university education. Higher professional and higher academic education are at level 6 of the International Standard Classification of Education. Higher academic education is available through a bachelor's degree or after completing a program of study at a college of higher education. It is provided through cantonal universities, federal institutes of technology, or regional universities of applied sciences and arts, as well as universities of teacher education. In colleges and institutes, students acquire higher professional education based on practical knowledge. It is considered more specialized than the education obtained at the university. Higher professional education and higher academic education are positioned as different but equal educational paths. Higher academic education is mainly financed by the state, while higher professional education is usually financed by private individuals and employers in accordance with the Federal Law on Vocational Education [7, p. 268–269]. Every fourth Swiss receives professional higher education, because it is more narrow-profile and related to future activities [13, p. 38–39].

Swiss university education combines the innovation and practical approach of the German higher education system, the tradition of the British and the democracy of the French higher education system. University education in Switzerland have centuries-old traditions. The first university was opened in 1460 in Basel. M. Hofmann notes that most universities in Switzerland

were founded in the 19th century. Among the new universities that started functioning recently, he names universities in the Italian-speaking canton of Ticino (1996) and in Lucerne (2000) [6, p. 225].

Swiss higher education institutions not only provide high-quality educational services, but also conduct scientific research at an appropriate level and are leading scientific centres in Europe. About half of the teaching staff and students are constantly engaged in scientific research and participate in state programs. Thus, research and development carried out in Switzerland in 2020 amounted to 3.4%, while on average for OECD countries this figure was 2% of GDP. For comparison, the determined indicator in Ukraine amounted to only 0.4% of GDP [12, p. 18]. Consequently, the achievements of Swiss universities are internationally recognized both in teaching and in scientific research. The higher education sector makes a significant contribution to the economic, cultural and social development of Switzerland.

Higher education institutions in Switzerland are divided into *traditional universities*, *universities of applied sciences* and *universities of teacher education*. Every year, about 258000 students enter Swiss higher education institutions, among which 61% choose university education (universities and federal higher polytechnic schools), 30% - universities of applied sciences, and 8% - universities of teacher education. Currently, 90000 students are studying at Swiss higher education institutions.

There are only twelve *traditional universities* in the country, ten of which are controlled by the cantons (cantonal universities), and two are of federal importance (federal universities) – the Swiss Higher Technical School of Zurich (German: Eidgenössische Technische Hochschule Zürich, ETH Zurich) and its counterpart – the Federal Polytechnic School of Lausanne (German: Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, EPFL). These institutions of higher education regularly occupy leading positions in international rankings. Thus, the ranking of the best universities in the world compiled by the British agency Times Higher Education in 2023 includes 1591 universities from 112 countries of the world. Among the Swiss universities that entered the first twenty are the Swiss Higher Technical School of Zurich (ETH Zurich – 11th place), in the second twenty – the Federal Polytechnic School of Lausanne (EPFL) [11].

The main courses and research activities in these *federal universities* are related to science, technology, mathematics and architecture. While it is also possible to take these courses at a number of cantonal universities, these two federal institutes of technology are the only "A-level" universities in Switzerland that offer engineering courses.

About 149000 people studied at federal and cantonal universities in 2016/2017, of which about 50% were women and 25% received the necessary qualifications in the process of studying at a higher level abroad [5, p. 18].

Switzerland is a multilingual country, where such national languages as German (63,5%), French (22,5%), Italian (8%) and Romansh (0,5%) are common. English is not an official language in Switzerland, but most residents speak it fluently. It is not surprising that Swiss universities offer educational programs in different languages, and bilingual courses are also often found. Such diversity definitely attracts students from all over the world. Thus, a number of Swiss universities in Basel (German Universität Basel, UNIBAS), Bern (German Universität Bern, UNIBE), St. Gallen (German Universität St. Gallen, HSG), Zurich (German Universität Zürich, ETH Zürich) teaching is conducted in German; the Geneva (fr. Université de Genève), Lausanne (fr. Université de Lausanne, UNIL, École Polytechnique Fédérale de Lausanne), Neuchâtel (fr. University of Neuchâtel) are French-speaking universities; University of Friborg (English) is bilingual, and in Lugano (Italian Università della Svizzera italiana, USI) studies are conducted in Italian. Most universities offer social, legal, natural sciences and humanitarian sciences majors. All institutions of higher education conduct active teaching, scientific, continuous education and training. The content of educational programs depends on the university. Bachelor's programs are taught in German, which is one of the country's four official languages, while higher-level courses are taught in English [3, p. 22–24].

It is traditionally believed that in Switzerland, economics is best studied at the University of St. Gallen (German: Universität St. Gallen, HSG) in the specialties "International and European

Trade Law", "Development of Business Systems and Processes", "Financial Services and Insurance", etc. Philology and humanitarian sciences are well taught at the University of Geneva (French: Université de Genève, UNIGE, English: University of Geneva, EUG) in the Faculty of Humanities, where philosophy, history, literature, linguistics, archaeology and art history are studied, and the Faculty of Written and Spoken Translation, which specializes in language studies and the art of translation and interpretation. As for those who are interested in medicine and natural sciences, their way lies to the University of Bern (German: Universität Bern, UNIBE, English: University of Bern), where the faculties of natural sciences, medicine, and veterinary science are operating.

Universities of hotel business and tourism are in the greatest demand among students of higher education, among which the most prestigious are the Glion Institute of Higher Education, which has been training specialists in the field of hotel and restaurant management for 55 years, and Les Roches Global Hospitality Education, which is on the list of the 50 best hospitality universities in the world. 89% of graduates of this university find a job immediately after receiving bachelor's and master's degrees.

There are *Universities of Applied Sciences (UAS)*. There are seven regional public universities of applied sciences in Switzerland, which were established in the mid-1990s. UAS's mostly offer full-time bachelor's degrees of three or four to five years. Universities of Applied Sciences offer certain courses for study, namely: Engineering, Architecture, Building and Planning, Chemistry, Life Sciences, Agriculture and Forestry, Business and Services, Design, Health, Social Work, Music, Theatre, Psychology, Linguistics and Physical Education, etc. A large number of higher education seekers choose the University of Applied Sciences and Arts Western Switzerland (HES-SO), which offers 47 bachelor's and 22 master's programs in six faculties, or the Zurich University of Applied Sciences and Arts (Zürcher Fachhochschule, ZFH) to study art, which provides a wide selection of study programs: bachelor's, master's, study programs (MAS), advanced training courses (CAS, DAS), etc. ZFH consists of three state universities: Zurich University of Applied Sciences (ZHAW), Zurich University of the Arts (ZHdK) and Zurich University of Teacher Education (PHZH). Both HES-SO and ZFH have more than 21000 students.

About 15% of college graduates who earn a bachelor's degree go on to earn a master's degree, which typically takes about three semesters. UAS programs are labour market oriented, offer a wide range of continuing education and courses that include continuing education programs and lead to a Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) or Masters of Advanced Studies (MAS).

Universities of applied sciences focus on applied research and development in contrast to "top A" universities, which mainly conduct basic research. Today, scientific activity accounts for about 25% of the total costs of UAS operation [5, p.20].

Universities of Pedagogical Education (UTES) were created in 2001 from former pedagogical schools. They are based on the same principle as UAS: training programs emphasize both practical training and applied research. Switzerland has fourteen autonomous universities of teacher education and two that are integrated into universities of applied sciences. More than 20000 people are currently studying at universities of pedagogical education, among them more than 70% are women.

UTES also offer continuing education and professional development courses and provide services to third parties. UTES are financed by the cantons [5, p. 20].

Among the UTES that operate in Switzerland, we can single out the Pedagogical Institute of Rorschach (German: Pädagogische Hochschule Rorschach), the Pedagogical Institute of Schaffhausen (German: Pädagogische Hochschule Schaffhausen), the Pedagogical Institute of Rorschach Speech Therapy (German: Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach, SHLR), Institute of Ticino (Italian: Alta Scuola Pedagogica Ticino), Pedagogical Institute of the Cantons of Berne, Jura and Neuchâtel (French: Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel), Pedagogical Institute of the Canton of Valais (French: Haute école pédagogique du Valais, Pädagogische Hochschule Wallis), Pedagogical Institute of Fribourg (Fr. Haute école

pédagogique fribourgeoise) and others. In addition, there are two federal institutions that train teachers: The Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training (SFIVET) and the Swiss Federal Institute of Sport Magglingen (German: Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen, EHSM).

Private universities in Switzerland do not require entrance exams, it is only necessary to present a certificate of secondary education. The cost of education in private universities in Switzerland is comparable to state ones, and the quality of teaching is no less high, so the vast majority of foreigners choose to study in private universities in this country. In addition, private universities in Switzerland carry out the educational process in English. Therefore, it is worth taking into account the level of English language proficiency (500-550 TOEFL points or 5.5-6.0 IELTS) when entering private universities in Switzerland.

Private Swiss universities of the hotel business and tourism business and business schools of Switzerland that provide high-quality practical skills and skills in the specialty are considered the most prestigious. For example, the International Management Institute in Switzerland (IMI) offers a training scheme in which a semester of theoretical training alternates with paid practice, when students get the opportunity not only to consolidate their knowledge in practice, but also to earn money. Thanks to this system of education, many higher education graduates receive invitations to work in Switzerland and Europe long before they graduate. This institution of higher education limits the number of students (no more than 220 people per semester) with a staff of 60 teachers and guarantees an individual approach to the organization of education and the signature Swiss quality of education.

Swiss universities do not have quotas for studying foreign students accepted in most European countries (Clausus). In the higher education system of this country, a mechanism for monitoring the quality of students' performance is provided for, although there are no regular sessions. One year after enrolment, students of higher education take an exam in the main subject ("first certificate"), another year - the main exam ("second certificate"). In addition, students take exams in other subjects according to the individual educational program.

Conclusions. The conducted analysis of the organization of the higher education system in Switzerland made it possible to determine its features:

1. decentralization of the higher education system, because Switzerland is under cantonal sovereignty, which is reflected in cantonal constitutions and laws. This circumstance provides an opportunity for the state to take into account regional requests and needs of universities and applicants regarding the diversity of obtaining educational services. The Swiss Agency for Quality Assurance and Accreditation (AAQ) regularly monitors the external evaluation of the quality of education within the European area. The issue of the functioning of higher education at the federal level is considered by the Swiss Council of Cantonal Directors of Education (EDK);
2. individual and differentiated approach to education seekers when entering universities;
3. the development of multilingualism in the educational sphere, the possibility of studying in Swiss universities in German, English, French, Italian and other languages;
4. wide opportunities for choosing universities (traditional universities, universities of applied sciences, universities of pedagogical education);
5. branching of the financing systems of higher education institutions;
6. internationalization of Swiss higher education through participation in international associations and agreements with partners;
7. higher professional education is being funded by private individuals and employers, while higher academic education is state-funded.

References:

1. Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG). (2009), 29. Mai 2009, 4562- 4697. URL: <http://www.admin.ch>

2. Bundesamt für Statistik. (2014). Bevölkerungsstand und Bevölkerungswachstum. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/bevoelkerungsstand.htm>
3. Dushenok, M. S. (2015). System of higher education in Switzerland. *Advanced Education*, 4, 22-26. URL: <file:///C:/Users/olias/Downloads/56813-Article%20Text-120882-1-10-20160130.pdf>
4. Head-König, A.-L. (2002). Bevölkerung. In *Historisches Lexikon der Schweiz*. Vol. 2. Basel, Switzerland: Schwabe.
5. Higher Education and Research in Switzerland. (2018). Bern: State Secretariat for Education, Research and Innovation SERI, 60 p.
URL: <https://www.usi.ch/sites/default/files/storage/attachments/press-higher-education-and-research-switzerland-sefri.pdf>
6. Hofmann, M. (2014). History of education in Switzerland: Historic development and current challenges. *Encounters. Rencontres on Education*, 15, 223-237.
<http://dx.doi.org/10.15572/ENCO2014.12>
7. Nägele, C.; Neuenschwander, M. P.; Rodcharoen, P. (2018). Higher education in Switzerland: Predictors of becoming engaged in higher vocational or higher academic education - the role of workplace factors. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(4), 264-284, <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.2>
8. Schweizerischer Akkreditierungsrat und Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (Art. 22 – 27), 2010. S. 4690-4722.
9. Акредитаційні агентства ЄС. [Accreditation agencies]. (2017). 13 с. URL: <https://ihe.kneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/07/A1.pdf>
10. Оцінка якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти. [Evaluation of the quality of provision of educational services by institutions of higher education]. (2021). Київ: МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики. 35 с.
11. Рейтинг найкращих університетів світу: які країни домінують у топ-100. [Ranking of the best universities in the world: which countries dominate the top 100]. (2023). URL: <https://www.slovoidilo.ua/2023/10/04/infografika/suspilstvo/rejtynh-najkrashhyx-universytetiv-svitu-yaki-krayiny-dominuyut-top-100>
12. Сідлецький, С. І. (2022). Економічні детермінанти розвитку вищої освіти. [Economic determinants of higher education development]. *Актуальні проблеми економіки*, 2-3 (248-249), 15-26.
13. Чепелев, О. О. (2019). Порівняльна характеристика вищої освіти Швейцарії, США та України. [Comparative characteristics of higher education in Switzerland, the USA and Ukraine]. *Альманах наук*, 10 (31), 37-40. URL: [http://almanah.ltd.ua/save/2019/10%20\(31\)/10.pdf](http://almanah.ltd.ua/save/2019/10%20(31)/10.pdf)

MANAGEMENT OF APPLIED METHODOLOGY IN TEACHING-LEARNING IN UNIVERSITY EDUCATION

MANAGEMENTUL METODOLOGIEI APLICATE ÎN PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR

SILISTRARU Nicolae, Doctor Habilitatus., Full Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-9469-4434

CZU: 378:37.02

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p47-52

Abstract: *The desire to modernize and improve the management of didactic methodology is in line with the directions of increasing the active nature of teaching methods, in the application of methods with a pronounced formative character, in the capitalization of new instructional technologies in the contamination and overlapping of problematization on each method and technique of learning, thus managing to make a significant contribution to the development of the student's full potential.*

Keywords: *management, applied methodology, teaching-learning, university education*

„Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de student, în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă.” [5]

„Învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare colaborativă.” [4]

Specific *metodelor interactive de grup* este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente. Acest tip de management interactiv determină „identificarea subiectului cu situația de învățare în care acesta este antrenat” ceea ce duce la transformarea studentului în agentul propriei transformări și formări. „Metodele interactive urmăresc optimizarea comunicării, observând tendințele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului” [9].

Managementul interactivității presupune atât cooperarea - definită drept „forma motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității” - cât și competiția care este o „activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui randament de însușire a materiei.

În condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o *strădanie competitivă*; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte cu facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate. Interacțiunea stimulează efortul și productivitatea individului și este importantă pentru **autodescoperirea propriilor capacități și limite**, pentru autoevaluare. În acest sens se dezvoltă capacitățile studenților de a lucra împreună ce constituie o componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare.

Ca o reflecție de orientare în timp menționăm că managementul propune studenților: să se relaxeze ori de câte ori studiază mai mult; să încerce, pe cât posibil, să accepte că orele optime pentru studiu sunt orele 9 -12 și 15 – 19; să stabilească prioritățile importante și cele urgente; să planifice timpul disponibil astfel încât să știe ce are de făcut în fiecare moment; să folosească chiar și timpul liber pentru devenirea sa.

În continuare punctăm care sunt avantajele interacțiunii:

- în condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o activitate competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate; [1]
- stimulează efortul și productivitatea individului;
- este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare;
- există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității;
- subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- dezvoltă capacitățile studenților de a lucra împreună - componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare [8].
- dezvoltă **inteligențele multiple**, capacități specifice *inteligenței lingvistice* (ce implică sensibilitatea de a vorbi și de a scrie; include abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a se exprima retoric, poetic și pentru a-și aminti informațiile), *inteligenței logice-matematice* (ce constă în capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operații matematice și de a investiga științific sarcinile, de a face deducții), *inteligența spațială* (care se referă la capacitatea, potențialul de a recunoaște și a folosi pattern-urile spațiului; capacitatea de a crea reprezentări nu doar vizuale), *inteligența interpersonală* (capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, creând oportunități în munca colectivă), *inteligența intrapersonală* (capacitatea de autoînțelegere, autoapreciere corectă a propriilor sentimente, motivații, temeri), *inteligența naturalistă* (care face omul capabil să recunoască, să clasifice și să se inspire din mediul înconjurător), **inteligența morală** (preocupată de reguli, comportament, atitudini) [7]
- stimulează și dezvoltă capacități cognitive complexe (gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea laterală - capacitatea de a privi și a cerceta lucrurile în alt mod, de a relaxa controlul gândirii);
- munca în grup permite împărțirea sarcinilor și responsabilităților în părți mult mai ușor de realizat;
- timpul de soluționare a problemelor este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu;
- cu o dirijare adecvată, învățarea prin cooperare dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale studenților.
- interrelațiile dintre membrii grupului, emulația, sporește interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând studenții pentru învățare;
- lucrul în echipă oferă studenților posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile;
- se reduce la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității;
- grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul;
- interacțiunea colectivă are ca efect și „educarea stăpânirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți, înfrângerea subiectivismului și acceptarea gândirii colective” [5]

Managementul învățământului modern preconizează o metodologie axată pe acțiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite **mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității**. Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile

împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor subiecți la o acțiune coordonată de un management de succes.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul managementului metodologiei didactice și a căutării de noi variante pentru a spori eficiența activității educaționale, prin directă implicare a studentului și mobilizarea efortului său cognitiv, cercetătorul și profesorul Ioan Cerghit afirmă:

„Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în universități.” [3]

Valențele formativ-educative care recomandă aceste metode interactive ca practici de succes atât pentru învățare cât și pentru evaluare, sunt următoarele:

- stimulează implicarea activă în sarcină a studenților, aceștia fiind mai conștienți de responsabilitatea ce și-o asumă;
- exersează capacitățile de analiză și de luare a deciziilor oportune la momentul potrivit, stimulând inițiativa tuturor studenților implicați în sarcină;
- asigură o mai bună punere în practică a cunoștințelor, exersarea priceperilor și capacităților în variate contexte și situații;
- asigură o mai bună clarificare conceptuală și o integrare ușoară a cunoștințelor asimilate în sistemul noțional, devenind astfel operaționale;
- unele dintre ele, cum ar fi portofoliul, oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității studentului pe o perioadă mai lungă de timp, depășind neajunsurile altor metode tradiționale de evaluare cu caracter de sondaj și materie între studenți;
- asigură un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare student, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;
- descurajează practicile de speculare sau de învățare doar pentru notă. [3]

*Învățământul modern a impus metoda conversației euristice, ca formă calitativ superioară a metodei conversației, cu un mare potențial activizator (în greacă „Heruskein” înseamnă „a afla”, „a descoperi”, „a găsi”). Ea implică studenții, activ și interactiv, în realizarea de schimburi verbale reciproce profesor-student și student-student, a căror finalitate educativă este *descoperirea noului prin propriile eforturi ale studenților*, deci asigurarea unei învățări (inter)active. Gândirea însăși ar fi o interiorizare a conversațiilor prin gesturi realizate în procese sociale.*

Aceeași autoare menționează că *conversația (euristică) este o metodă didactică activă pentru că...*

- *oferă studenților oportunitatea de a-și exprima nevoile educaționale și așteptările, iar profesorului oportunitatea de a le inventaria;*
- *îi motivează intern/intrinsec pe studenți pentru activitate;*
- *îi determină pe studenți să își mobilizeze achizițiile dobândite, să le înțeleagă și să opereze cu ele, reprezentă un stimulent pentru avansarea cunoașterii;*
- *îi ajută pe studenți să își dezvolte abilitățile și capacitățile de reflecție metacognitivă și să își formeze strategii metacognitive;*
- *stimulează, exersează și dezvoltă la studenți reflecția personală, atitudinea și capacitățile de chestionare, curiozitatea activă, gândirea interogativă, logică, divergentă, critică, imaginativă și creativă, învățarea și transferul achizițiilor;*

- *îi obligă pe studenți să-și pună ideile în cuvinte*, trecând de la domeniul implicitului la cel al explicitului și astfel exersează și dezvoltă limbajul studenților, le îmbogățește vocabularul etc.
- *valorifică și dezvoltă capacitățile de comunicare și metacomunicare ale studenților;*
- *asigură realizarea continuă și în condiții de eficiență a mecanismelor de feed-back formativ și sumativ;*
- *face posibilă autoinstruirea, autoformarea și autoevaluarea studenților*, inclusiv în grupuri.

La baza conversației euristice stau serii/seturi de întrebări și răspunsuri puse fie de către profesor studenților, fie de către studenți profesorului sau altor studenți, care dau naștere unui *dialog plurirelațional* – un *dialog esențial pentru relația educațională*. De aceea s-a introdus în circulație sintagma „*pedagogia dialogului*”, care este o pedagogie activă și interactivă ce promovează participarea elevilor la dialogurile realizate în auditoriu. De asemenea, a practica *pedagogia dialogului* înseamnă a nu pierde ocazia de a antrena **metacomunicarea**, de a realiza analize ale dimensiunii comunicative reale (dialog efectiv) sau virtuale (de exemplu, jocul de rol) ale diferitelor situații didactice, în termeni de capacități și competențe de analiză a contextului, de așteptări.

În practica educativă, **conversația** a dat și dă dovadă de o extrem de largă aplicabilitate, fiind practic *omniprezentă*. Ea poate avea statut de metodă didactică, având **rol principal** în activitatea didactică și utilizându-se în *combinații metodologice cu multe alte metode și procedee didactice* sau „în interiorul” *oricărei alte metode, dobândind statutul de procedeu didactic*.

Exemplu: Într-o situație din categoria „comunicare și asimilare de noi cunoștințe”, varianta „Cunoaștere bazată pe dezbatere euristică”, [2] conversația euristică are *rol de metodă didactică activă*, în timp ce într-o lecție din aceeași categorie, varianta „lecție bazată pe observarea sistematică și independentă”, conversația deține statutul de procedeu didactic activ.

Ce este învățarea cooperativă/prin cooperare?

Învățarea colaborativă este un termen pentru o varietate de abordări educaționale ce presupun combinarea eforturilor intelectuale ale studenților și ale profesorilor.

Învățarea cooperativă este o formă a învățării colaborative, o tehnică instrucțională în care studenții lucrează în grupuri pentru a atinge scopuri comune, *fiecare din ei contribuind la aceasta în moduri individuale*.

Așadar, învățarea cooperativă este o metodă didactică bazată pe organizarea, funcții de obiective operaționale bine stabilite, a unei *munci colective fondate pe complementaritate*, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează *dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale* ale studenților. Ea valorizează nevoia studenților de a munci împreună ca o adevărată echipă, într-un climat colegial, de susținere, de a se corecta reciproc, de a-și actualiza și revizui cunoștințele anterioare, de a-și exercita gândirea divergentă.

Tipuri de structuri de scop, identificare și explicitate de unii autori, sunt:

- *cooperativă* – elevii lucrează împreună, depun eforturi convergente pentru a îndeplini scopuri comune și își formează abilități de colaborare; un student își poate atinge scopul numai dacă și celălalt reușește acest lucru.
- *competitivă* - studenții lucrează unul împotriva altuia pentru a îndeplini scopuri pe care numai unii le pot atinge; un student își poate atinge scopul numai dacă celălalt nu reușește acest lucru.
- *individualistă* – îndeplinirea scopului unui anumit student nu are legătură cu îndeplinirea scopului altui student.

Cercetările pedagogice, psihologice și sociologice educațională au evidențiat faptul că legarea ideii de colectiv cu cunoștințele și cu acțiunea este profitabilă, constatându-se că munca în echipă și construcția democratică a noii cunoașteri sunt productive. Construcția democratică a cunoașterii se referă la faptul că se instaurează un spațiu comunicațional garantat de reguli de funcționare democratice, spațiu în care punctele de vedere și opinii diferite se pot confrunta într-un

mod pluralist, în condiții de toleranță și respect reciproc și cu spirit de principialitate, în acest spațiu, studenții, diferiți ca personalitate, găsesc soluția formării lor în pluralitate: pluralitatea ideilor, a ritmurilor, a grupărilor, a formelor de evaluare etc.

Învățarea cooperativă / prin cooperare este o metodă didactică activă pornind de la *interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite între studenți* grație cărora se dezvoltă competențe *intelectuale și sociale* transferabile în diverse contexte formale sau informale și se asigură progresul cognitiv (amintim câteva competențe pe care studenții și le dezvoltă cooperând: capacitatea de comunicare, de a construi un punct de vedere, de a asculta opinia celorlalți, de a lua în considerare punctul de vedere al interlocutorului, de a argumenta, de a reacționa, de a înțelege complexitatea situației ș.a.)

Reflecția și gândirea colectivă, fac ca fiecare grup să trăiască propriul său ritm reflexiv și de învățare, propriul tempo.

Studenții învață nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții, se exersează în a reflecta împreună, aprofundând în mod colaborativ o problemă dificil de rezolvat; interacțiunile și confruntările dintre membrii grupului permit informației să circule în interiorul grupului și să fie ulterior transmisă de către grup.

Încurajează la studenți o atitudine deschisă, activă, bazată pe inițiative personale, pe imaginația lor, precum și pe abilitățile lor de a face față cu succes situațiilor complexe cu care se confruntă: favorizează angajarea intensă a studenților în rezolvarea sarcinilor și în învățare și sporirea semnificativă a eforturilor pe care ei îl depun în acest sens.

În cazul **dezbatelor colective**, studentul gândește prin sine-însuși, își poate etala liber reflecțiile, interogațiile, critice și poate propune, cu titlu de ipoteze, soluțiile sale provizorii, cărora urmează să le verifice pertinenta; rezultă că avem de-a face cu o responsabilitate de grup, dar și individuală, fiecare student construindu-și, și în acest mod, *autonomia necesară a învățării*.

Pedagogia grupului este activă și interactivă, favorizează participarea studenților în activitatea didactică și concentrarea lor, dar care nu desconsideră individualitatea studentului și, mai mult, permite o pedagogie individualizată, într-o anumită măsură. Subiectul cunoașterii este *atât subiect particular*, întrucât expune propriul mod de a gândi, se implică personal în activitate, încearcă o formulare rațională a experienței sale, confruntă reflecția și experiența sa cu a altora etc., *cât și subiect universal*, pentru că reflecția sa personală este plasată în centrul unei cercetări care nu e doar a sa, ci și a altora. De aceea, am putea spune că, practic, ajutorul individualizat oferit unui student are o dimensiune cooperativă. De altfel, profesorul este perfect integrat în grup, practic, component al acestuia, întrucât el și studenții au funcții comune. Profesorul nu este singurul depozitar, singura sursă de informații care ordonează grupul, ci persoana care face posibil ca intervențiile fiecărui participant să contribuie la structurarea grupului colaborativ pentru învățare, cu scopul de a rezolva prin eforturi concentrare o sarcină comprehensivă și stimulativă.

Așadar, tendința majoră în *pedagogia grupului* este de a înlocui activitatea și intervențiile sistematice ale profesorului printr-un sistem de activități, de meditații diverse, de schimbări reciproce în interiorul și în afara grupului, rolul profesorului fiind de a pune în aplicare activități care fondează grupul și îi asigură coeziunea. *Un grup presupune activitatea și asumarea unor sarcini și instaurarea unei rețele complexe de comunicare interumană*. El devine o echipă în măsura în care între membrii săi se manifestă interacțiuni, schimburi intelectuale și verbale, într-o atmosferă de lucru pozitivă, constructivă. După o primă divizare în mai multe grupe și după îndeplinirea de sarcini de lucru constructive, diferite, se poate proceda la o nouă distribuire a sarcinilor, ceea ce va permite studenților să realizeze toate tipurile de sarcini proiectate de profesor.

Aptitudinile de cooperare, ascultare, toleranță, respect, formare a consensului, fixare a scopului și a strategiilor, managementul deciziilor în echipă și evaluarea colectivă, sunt exemple de comportamente așteptate din partea studenților. Achiziția unor astfel de aptitudini, indispensabile pentru o activitate colaborativă de grup de succes, trebuie să fie învățată, așteptată, monitorizată și evaluată sistematic, atât de către profesor, cât și de către membrii grupului. Fiecare din aceștia este angajat personal, uman, cognitiv și social în activitățile desfășurate de grup. Pentru ca activitatea colaborativă să fie eficientă, profesorul trebuie să proiecteze cu mare grijă sarcinile de

lucru și să le comunice foarte clar studenților, să se asigure că aceștia au perceput corect comportamentele sociale și cognitive implicate în rezolvarea lor, precum și că au conștientizat criteriile de evaluare.

O astfel de pedagogie presupune că, în etapa de proiectare didactică, profesorul să analizeze atent resursele psihologice ale membrilor grupului, profilul lor de inteligență, să reflecteze la tipul activităților educative cele mai adecvate în acel context, la modul în care ei vor accede la nou și să identifice un mod eficient de a-i ghida (să nu fie preocupat doar de transmiterea de cunoștințe).

Bibliografie:

1. Ausubel, D.P., Robinson, F.G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, București, 1981.
2. Bocoș, M., *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Presa universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
3. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Collegium, Polirom, București, 2007.
4. Cerghit, I., Neacșu, I., Negreț-Dobrișor, I., Pânișoară, I.O., *Prelegeri pedagogice*, Collegium, Polirom, 2001.
5. Crenguța, L., *Strategii didactice interactive*, EDP, București, 2009.
6. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, 2000.
7. Gardner, H., *Multiple Intelligences. From Theory to Practice*, London-New-York, Basic Books, 1993.
8. Johnson, D.W., Johnson, R.T., *Classroom instruction and cooperative learning*, în H.C. Waxman, H.J., Walberg, eds., *Effective teaching: Current Research*, Berkeley, C.A: Me Cutchan Publishing, 1991
9. Pânișoară, I.O., *Comunicarea eficientă*, Collegium, Polirom, 2004.
10. Interacțiunea metodelor în învățământul superior / Ghid metodologic, Univ. de Stat din Tiraspol. – Ch.: UST, 2010. – 170 p.ISBN 978-9975-76-048-5.

ELECTORAL CULTURE AS PART OF DEMOCRATIC CULTURE

CULTURA ELECTORALĂ CA PARTE A CULTURII DEMOCRATICE

Igor SOROCEANU, PhD student, Master of Science in Education
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-8719-0454

CZU: 316.7:324

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p53-57

Abstract. *The attitude of the people towards power and the course promoted by it certainly represents the democratic aspect of the country, being at the same time essential and basic for what is formed in a state. If we were to refer to a plural-party system, we could mention and bring to the fore the ability to really influence the situation in the country, thanks to the voters who vote for the political forms that express and have the power to realize the wishes and aspirations of the people.*

The way of political participation of the majority of citizens in the political regime is voting, which is the most common act. The democratic regime is functional because of elections that are constitutionally periodic and take place by universal, equal, direct, secret and freely expressed suffrage, held on predetermined dates. They offer the opportunity for the extensive participation of all citizens, but with the exclusion of some based on some limiting conditions. Otherwise, elections can be held that are not free and with certain limited possibilities of participation, marked by certain degrading favoritism in the electoral campaign, which are held with objectives that seek a special control over the opposition, with an assumed national and international legitimacy, with manipulated results in a final. Because of this, no one could even question the fact that the previously mentioned characteristics of democratic voting should not exist. Regardless of the previous ones, implementation remains quite problematic and not only in regimes that are included in the processes of transition to democracy.

Keywords: *will of the people, democracy, freedom of expression, right to associations, electoral education, civic activity*

Introducere

Prin urmare, după cum menționa J.J. Rousseau că rolul organului reprezentativ ca unul ce exprimă „interesul general”, spre deosebire de „voința tuturor”, ar reprezenta de fapt că în Parlament trebuie să fie reprezentați nu grupuri sociale aparte sau persoane, ci interese politice generale. Astfel subiectul de bază al proceselor electorale sunt partidele politice.

Unica cale de a cuceri puterea într-un regim democratic o reprezintă alegerile. Acest fapt presupune că partidele politice sunt necesare alegerilor datorită scopului care este guvernarea sau astfel spus puterea de stat. Aceste alegeri reprezintă sensul existenței partidelor politice și trecerea acestora din societatea civilă în cea politică.

Democratizarea vieții publice oferă fiecărui cetățean capacitatea și dreptul de a-și exprima liber și fără o anumită constrângere, preferințele politice, prin intermediul căreia se beneficiază de procedura alegerii structurilor de orice nivel pentru a înlesni prosperarea statului.

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La momentul actual, importanța și scopul de elaborare a prezentului demers științific, apare din intenția autorului de a releva în prim-plan unele repere ale culturii electorale ca parte componentă a culturii democratice. Totodată este și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării articolului științific ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare științifică care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului titlului, dintre care putem enumera: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, precum și metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitoriu precum ar fi legislația națională, rapoartele de activitate ale instituțiilor cheie cu atribuții în domeniul electoral, precum și sursele web din mediul online – care direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. Fiind utilizat într-un aspect variat de vaste accepțiuni, termenul „cultura politică” este unul interdisciplinar, elaborat și dezvoltat în cadrul mai multor discipline și anume filosofia, sociologia, psihologia și altele. Totodată, „cultura politică” este un concept ce face referință la două domenii relativ autonome, ce poate fi abordat atât ca o ambianță specializată a culturii, dar și ca o componentă a sistemului politic.

Referindu-ne la sensul original de „*cultură*” putem spune că acesta provine din latinescul „*cultus*” și este legat de cultivarea pământului, de agricultură. În continuare Cicero și Cezar l-au utilizat în sens de cultivare a spiritului, meditație filosofică sau de creație artistică și literară. O pătrundere asemănătoare a căpătat noțiunea de cultură de la gânditorii greci Herodot, Platon sau Aristotel. Astfel, Herodot făcând referință la perși, afirmă că aceștia nu au cultură, fiindcă nu sunt capabili să facă distincție între libertate și alte valori. De asemenea, Platon în „Republica” și „Legile” susține nevoia de a se crea o cultură cu scopul de a educa elita politică cât și cetățeanul atenian.

În literatura științifică în anul 1784 a fost introdusă pentru prima dată noțiunea de „cultură politică” de către filosoful, iluministul german Johann Gottfried Herder în lucrarea „Idei privind filosofia istoriei omenirii”. Cu siguranță au existat termeni generici care acopereau aceeași realitate cu multe secole înainte de apariția acestei expresii, însă această expresie a fost definită în așa mod ca să poată fi utilizată pentru compararea sistemelor și regimurilor politice actuale, pentru a se putea prelua anumite mecanisme de intervenție în viața politică pentru promovarea democrației, sporirii eficacității activităților de guvernare, gestionare a afacerilor publice. Prin intermediul școlii politice nord-americane, în știința politică a fost utilizată pentru prima dată noțiunea de „cultură politică”. În lumina analizei comparative a sistemelor politice, cultura politică a fost identificată ca „un cadru de referință pentru evaluarea nivelului de democratizare”. Noțiunea de „cultura politică” a fost adusă în domeniul științelor politice de către Gabriel Almond, care explorează fenomenul culturii politice și încearcă să-l clarifice în lucrarea sa „Sisteme politice comparative” (Comparative Political Systems) în 1956 [5].

Termenul „democrație” este atât de răspândit în utilizare în ziua de azi, încât pare că fiecare înțelege același concept prin el: libertate, egalitate, pluralism, guvernare majoritară, drepturile omului, societate civilă. În realitate, deși adesea redusă la aceste attribute specifice, democrația nu este echivalentă cu niciunul în parte, ci cu toate la un loc, adăugându-se și ceva mai mult: un ideal și un proiect în continuă dezvoltare. Cu alte cuvinte, democrația nu se rezumă la un „totul sau nimic”, ci este un proces evolutiv, o apropiere graduală de acest ideal. Democrația este atât de populară încât numeroase regimuri, chiar dacă nu sunt în esență democratice, își asociază ideologia proprie cu principiile democratice. De exemplu, denumirea Germaniei de Est, înainte de căderea regimului comunist în 1989-1990, era Republica Democrată Germană, în ciuda faptului că acea guvernare restricționa libertatea de exprimare și excludea practic competiția politică. Astfel, termenul „democrație” a fost folosit impropriu în acest caz și în altele.

În linii generale, diferitele forme de democrație împărtășesc atât puncte forte, cât și puncte slabe, incluzând următoarele.

a. Puncte forte ale democrațiilor: democrația furnizează un cadru și metode pentru soluționarea civilizată și non-violentă a conflictelor; dinamica conflictului și pluralismul susțin abordarea problemelor; democrația este singurul sistem care permite o schimbare a conducerii politice fără modificarea sistemului de guvernare; drepturile omului consolidează democrațiile prin stabilirea unui cadru normativ pentru procesele politice bazate pe demnitatea umană. Prin ratificarea tratatelor privind drepturile omului, un guvern își poate angaja cetățenii în „promisiuni” menite să apere libertățile personale și alte drepturi.

b. Probleme și puncte slabe: partidele și politicienii sunt adesea tentați să sacrifice obiective pe termen lung în favoarea succesului electoral. Democrația creează presiuni pentru elaborarea de

politici pe termen scurt, în detrimentul mediului sau al generațiilor viitoare („soluții de compromis”); pentru un popor, guvernul este guvern în cadrul unui stat național. Interdependența globală tot mai mare, inclusiv în dezvoltarea economică și mediului, limitează sfera de influență a factorilor de decizie democratici dintr-un stat național.

Prin privilegiile și libertățile social-politice menționate în Constituția Republicii Moldova se înțelege: libertatea credinței, libertatea exprimării, libertatea mass-mediei, dreptul de asociație, libertatea adunărilor, a protestelor și a demonstrațiilor, confidențialitatea corespondenței și a convorbirilor telefonice, dreptul la cunoaștere. Constituția Republicii Moldova consfințește explicit, în Capitolul II, articolul 38, și dreptul de vot și dreptul de a fi ales [2]. Libertatea credinței reprezintă capacitatea unui cetățean al Republicii Moldova de a avea și de a-și exprima în public o anumită viziune asupra lumii înconjurătoare, de a împărtăși sau nu o credință religioasă, de a fi membru al unui anumit cult religios, de a practica sau nu ritualurile cerute de religia sa, etc. Libertatea exprimării, ca drept fundamental, constă în comunicarea publică, prin vorbire, în limitele stabilite de lege, a opiniilor și convingerilor. Libertatea exprimării presupune exprimarea punctului de vedere prin discursuri, interviuri, strigăte, cântece etc. Libertatea mass-mediei implică capacitatea individului de a-și exprima în scris opinii. La fel ca și libertatea exprimării, libertatea mass-mediei exclude, în principiu, orice control preventiv (cenzură), cu toate că unele restricții sunt admisibile în legătură cu unele publicații care manipulează, dezinformează și utilizează propaganda. Dreptul de asociație reprezintă posibilitatea cetățenilor Republicii Moldova de a se uni, în mod liber, în partide politice sau grupuri, precum și în sindicate sau alte forme și tipuri de organizații, ligi, în vederea participării la viața politică, economică, socială și culturală sau pentru a-și promova o serie de interese materiale și culturale. Libertatea adunărilor, a protestelor și a demonstrațiilor este dreptul cetățenilor Republicii Moldova de a-și exprima public concepțiile și opiniile, adunându-se în locuri publice sau manifestându-se pe străzile publice, în limitele prevăzute de lege. Adunările, protestele și demonstrațiile au fost și sunt unele dintre cele mai des utilizate și eficiente mijloace de participare a cetățenilor la soluționarea problemelor cele mai stringente din viața politică și socială. Confidențialitatea corespondenței și a convorbirilor telefonice reprezintă dreptul cetățenilor de a-și comunica în scris și prin telefon ideile și gândurile fără a le fi cenzurate sau făcute publice, exceptând cazurile expres prevăzute de lege. Constituția și legile garantează acest drept. Statul asigură confidențialitatea scrisorilor, a telegramelor, a altor trimiteri poștale, a convorbirilor telefonice și a altor mijloace de comunicare [7].

Codul Educației al Republicii Moldova prevede că finalitatea principală a educației este „dezvoltarea unui caracter integru și dobândirea unui sistem de competențe care include cunoștințe, aptitudini, atitudini și valori ce facilitează participarea activă a individului în viața socială și economică” [3, art.11]. Contribuțiile și practicile educaționale adecvate din învățământul formal, în special, dar și din cel non-formal și informal, pot stimula angajamentul democratic prin formarea unui cetățean sau a unei cetățene bine informate, implicate și responsabile. În această optică, planurile de învățământ din Republica Moldova, precum și cele din alte țări, includ materii obligatorii, cum ar fi *Educație civică*. Relevante sunt și unele subiecte din cadrul disciplinelor *Limba și literatura română/ Limba maternă* (bulgară/rusă/găgăuză, ucraineană), *Dezvoltare personală*, *Limba străină*. Acestea contribuie la formarea conștiinței civice a elevilor și la dezvoltarea spiritului democratic, aspecte la care fac referire mai multe documente europene, cum ar fi concluziile Consiliului Uniunii Europene și ale reprezentanților guvernelor statelor membre, reuniți în cadrul Consiliului privind promovarea conștiinței democratice și a angajamentului democratic în rândul tinerilor din Europa, din noiembrie 2020, dar și Strategia UE pentru tineret (2019-2027). Promovarea democrației participative și incluzive este unul dintre principiile directoare ale strategiei, care recomandă țărilor să sprijine implicarea tinerilor din Europa în modelarea societății și a politicilor.

Pertinent este să ne amintim și de Rezoluția Consiliului Europei privind încurajarea participării politice a tinerilor la viața democratică în Europa (2015/C 417/02). Conceptul de participare politică este definit ca „reprezentarea tinerilor în structurile democrației reprezentative, și anume participarea la alegeri în calitate de alegători, candidați sau membri ai partidelor politice.

Participarea politică poate lua forma membrilor organizațiilor (de tineret) care susțin interesele tinerilor, dezbaterilor politice online sau offline și a altor forme de exprimare culturală. De asemenea, participarea politică poate fi experimentată în cadrul activităților și acțiunilor educaționale în domeniul cetățeniei și al drepturilor omului, cu scopul de a aduce schimbări pozitive în societate”.

Participarea este, într-adevăr, un aspect cheie al democrației. „*Democrația se învață!*” este și mesajul pe care se bazează activitățile de instruire, cercetare și educare a electorilor și a electoarelor, desfășurate de Centrul de Instruire Continuă în Domeniul Electoral (CICDE), înființat de Comisia Electorală Centrală din Republica Moldova în anul 2011. Prin participarea politică a tinerei generații se pot înregistra schimbări semnificative în dezvoltarea unei societăți prospere și moderne, opinează mai multe voci. Tinerii și tinerele din Republica Moldova pot și trebuie să se implice activ în viața social-politică a țării, inclusiv în procesul electoral, sub diferite forme: alegători, candidați, observatori, funcționari electorali. Atât specialiștii din România, cât și cei de la Centrul Rus pentru Formare în Tehnologii Electorale din cadrul Comisiei Electorale Centrale a Federației Ruse consideră că „creșterea activismului tinerilor necesită educație politică sistematică, începând de la școală și continuând pe tot parcursul vieții”.

Astfel, eforturile diferitelor instituții europene și naționale sunt concentrare pe formarea unei cetățenii democratice care să includă toate aspectele vieții într-o societate democratică, de la dezvoltare durabilă la incluziunea persoanelor cu dezabilități, egalitatea de gen și prevenirea terorismului, un loc important ocupând statutul legal de cetățean și dreptul de vot asociat acestuia. Reținem, prin urmare, că educația electorală este parte integrantă a educației pentru cetățenie democratică, concentrându-se asupra drepturilor, responsabilităților și participării active în dimensiunile civice, politice, sociale, economice, juridice și culturale ale societății.

În absența unei educații electorale la nivel de sistem, aceste cauze pot duce la absenteismul electoral, manifestat prin neexercitarea dreptului de vot sau, mai grav, la abținerea demonstrativă de la vot. Experiența a arătat că astfel de fenomene pun în pericol statul de drept și democrația. Prin urmare, este important să promovăm activismul social, care se manifestă în diferite forme: politic, civic, juridic și, desigur, electoral, care nu se rezumă doar la exercitarea drepturilor politice (electorale) [6].

Un factor important care influențează comportamentul electoral îl constituie conținutul și nivelul educației politice a grupurilor sociale, în general, și a personalității, în particular. Dacă în concepția de cultură politică includem atitudinea și orientările cetățenilor față de instituțiile politice, atunci devine evident că condițiile socio-politice actuale din societate joacă un rol determinant în preferințele și deciziile pe care le vor lua alegătorii la apropiatele alegeri. Totodată, este necesar să menționăm că mulți alegători încă nu au acumulat suficientă experiență, ceea ce a dus la incapacitatea unui număr considerabil de alegători de a se orienta în situația politică, în platformele și promisiunile pre-electorale ale partidelor politice sau ale candidaților independenți. Nu mai puțin important este și factorul economic. Se cunoaște că obținerea independenței și implementarea reformelor economice nu au adus rezultatele așteptate de către populație. Mai mult, deteriorarea bruscă a situației economice a provocat o dezamăgire totală și o pierdere a încrederii în toate promisiunile făcute la toate nivelele, conducând adesea la radicalizarea conștiinței sociale a populației.

Referindu-ne la comportamentul electoral, acesta este diferit și depinde în mod direct de circumstanțe. Sistemul electoral ar trebui să fie construit pe principii democratice, deoarece democrația reprezintă o formă de organizare și conducere politică a societății de către cei care dețin puterea, având în vedere voința, interesele și aspirațiile cetățenilor. În contextul contemporan, conceptul de democrație este strâns legat de ideea de pluralism. Se consideră că nu poate exista democrație fără pluralism politic, afirmându-se că pluralismul este un principiu fundamental pentru asigurarea funcționării democratice a societății, garantând drepturile și libertățile cetățenilor prin intermediul mai multor forțe politice și sociale aflate în competiție. O pondere esențială în campania electorală revine comunicării electorale, care reprezintă totalitatea formelor de comunicare, inclusiv publicitatea politică, folosită de către actorii politici în competiția pentru obținerea unui mandat.

Comunicarea electorală se adresează unui public variat, în diverse contexte politice, pentru a atinge anumite obiective. Sistemul electoral nu este neutru. El influențează, în funcție de context, sistemul de partide.

Concluzii. Domeniul electoral este vast și dinamic, el nu se rezumă la momentul alegerilor periodice, ci se prezintă ca un continuum de activități care se finalizează prin voturi exprimate. Alegerile parțiale, alegerile anticipate sau referendumurile formează un întreg funcțional care trebuie gestionat permanent. Orice proces electoral trebuie supravegheat. Observatorii naționali, precum și cei internaționali trebuie să aibă toate oportunitățile posibile de participare la monitorizarea votului. Monitorizarea nu trebuie să se limiteze doar la ziua desfășurării alegerilor. Observatorii acreditați au dreptul să asiste la toate etapele procesului electoral, inclusiv la înregistrarea candidaților și, în caz de necesitate, a alegătorilor, precum și în campania electorală. Supravegherea trebuie să aibă ca scop identificarea încălcărilor care au avut loc înainte, în timpul sau după desfășurarea votului. Observatorii acreditați trebuie să fie admiși la numărarea voturilor exprimate liber. Existența partidelor politice, partizanatul ca fenomen politic, reprezintă un aspect esențial al unei vieți democratice. Legătura între partizanat și democrație este directă și reciprocă, deoarece democrația începe să se manifeste cu adevărat odată cu apariția și dezvoltarea partidelor ca instituții politice, acestea putând desfășura o activitate sistematică și extinsă numai într-un climat democratic autentic. Prin urmare, corelația și interconexiunea dintre voturi și partide politice sunt inevitabile, deoarece sunt componente ale unui fenomen mai larg – sistem politic.

Bibliografie:

1. Codul electoral al Republicii Moldova nr.325 din 08.12.2022 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.426-427 din 23.12.2022, în vigoare conform ultimelor modificări și ajustări din 25.01.2024 (Legea nr.1 din 18.01.2024);
2. Constituția Republicii Moldova nr.1 din 29.07.1994 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.78 din 29.03.2016;
3. Codul educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014 // Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr.319-324 din 24.10.2014;
4. Cărbune, R. Campania electorală: indicator al principiilor democratice. În: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe Sociale), nr.8/2009, p.238-240, numărul total de pagini: 289, ISSN 1814-3199, E-ISSN 2345-1017;
5. Rusu, R. Cultura politică, Chișinău, Editura: Academia de Administrare Publică de pe lângă Președintele Republicii Moldova, p.110, 2012;
6. Handrabura, L. Educația electorală – atribut de bază al cetățeniei într-o cultură a democrației participative și reprezentative, Chișinău, p.74, 2022;
7. Bucătaru, I. Bevziuc Victoria, Kruglițchi Mihaela, Grîu Natalia și Handrabura Loretta, Cultura electorală în statul democratic, Chișinău, Editura: Prut Internațional, p.120, 2023, ISBN 978-9975-54-658-4;
8. Țarălungă, E. Rolul culturii politice în societatea de tranziție. Poate fi accesat la următorul link:
http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/6299/Conf_StiinteSocioUmanist_2011_pg153-161.pdf?sequence=1&isAllowed=y, vizualizat la 25.05.2024;
9. Solomon, C. Aspecte ale culturii politice în Republica Moldova în perioada de tranziție. În: Moldoscopia, nr.2/2001, p.162-174, numărul total de pagini: 199, ISSN 1812-2566, E-ISSN 2587-4063.

EVALUATING TEACHER WELL-BEING: DIMENSIONS AND DETERMINANTS

EVALUAREA BUNĂSTĂRII CADRELOR DIDACTICE: DIMENSIUNI ȘI FACTORI DETERMINANȚI

Lucia ȘCHIOPU, PhD, Associate Professor.
Teacher Training Department, CSPU
ORCID ID: 0000-0001-8342-1385

CZU: 159.96:37.04

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p58-62

Abstract. *The well-being of teaching staff is assessed through four objective dimensions: job activity, relational aspects, socioeconomic aspects, and infrastructural aspects. Job activity includes the volume and complexity of tasks, autonomy, and challenges encountered. Relational aspects refer to freedom of expression, interpersonal relationships, and socio-emotional support. Socioeconomic aspects encompass work schedule, salary, benefits, and professional development. Infrastructural aspects include cleanliness, safety, and facilities at the workplace. The Teacher Well-Being Scale (Ebed) uses a Likert scale to measure teachers' satisfaction and dissatisfaction with these dimensions.*

Keywords: *well-being, job activity, relational aspects, socioeconomic factors, infrastructural conditions*

Pentru instituțiile de învățământ și societate, starea de bine a cadrelor didactice reprezintă o problemă de importanță majoră. Cercetările realizate de Duckworth, Quinn și Seligman (2009), precum și de Sutton și Wheatley (2003), subliniază că aceasta este strâns legată de eficiența procesului educațional în care sunt implicate cadrele didactice, de performanțele elevilor și de buna guvernare a instituțiilor educaționale [5].

O stare de bine ridicată a cadrelor didactice contribuie la funcționarea optimă a instituțiilor educaționale ca entități organizaționale, permițând o gestionare eficientă a operațiunilor strategice și promovând angajamentul personalului față de filosofia instituțională (Creemers & Reezigt, 1996). În contrast, o stare de bine scăzută a cadrelor didactice este percepută ca un obstacol în calea atingerii standardelor de calitate educațională, în implementarea schimbărilor necesare și în progresul școlar, permițând totodată să conducă la creșterea ratei absenteismului în rândul profesorilor (Parker, Martin, Colmar și Liem, 2012; Education Support, 2019).

Starea de bine a cadrelor didactice este strâns legată de diverse structuri psihologice, inclusiv fericirea și emoțiile pozitive (Bullough & Pinnegar, 2009), reziliența și dezvoltarea personală (Beltman, Mansfield și Price, 2011), precum și motivația și angajamentul profesional (Cameron & Lovett, 2015). De asemenea, starea de bine a profesorilor poate fi influențată negativ de factori precum stresul și epuizarea profesională (Buric, Slišković și Penezić, 2019) și poate avea implicații serioase asupra sănătății mintale (Gray, Wilcox și Nordstokke, 2017).

Diener (1984) a fost unul dintre psihologii pionieri care au explorat conceptul de stare de bine, luând în considerare atât afectul pozitiv, cât și pe cel negativ, alături de satisfacția subiectivă față de viață ca indicatori fundamentali ai bunăstării individuale. Ryff (1989) a definit starea de bine psihologică drept o stare caracterizată prin autonomie, relații pozitive cu ceilalți, autoacceptare, stăpânire de sine și un scop clar în viață. Ulterior, Keyes (2002) a extins acest concept, integrând bunăstarea emoțională, psihologică și socială în definiția sănătății mintale.

Warr (1994) a utilizat conceptele de bunăstare afectivă, aspirație, autonomie, competență și funcționare integrată pentru a descrie bunăstarea angajaților. În aceeași linie de idei, Bakker și Oerlemans (2011) au dezvoltat un model multidimensional al bunăstării angajaților, bazat pe Modelul Cererilor-Resurse de Muncă, care evidențiază două dimensiuni negative: workaholismul

și burnout-ul, alături de trei dimensiuni pozitive: angajamentul în muncă, fericirea la locul de muncă și satisfacția în muncă. Modelul PERMA propus de Seligman (2012) include cinci componente esențiale: emoțiile pozitive, implicarea, relațiile, sensul și realizarea.

Starea de bine a cadrelor didactice din învățământul preșcolar a fost conceptualizată de Hall-Kenyon și colaboratorii săi (2014) prin prisma bunăstării, a satisfacției în muncă, a stresului, burnout-ului și calității profesionale. De asemenea, Naghie, Montgomery, Bonell, Thompson și Aber (2015) au investigat efectele intervențiilor organizaționale, cum ar fi coachingul, asupra stării de bine și a nivelului de stres al profesorilor.

În aceste studii, starea de bine a cadrelor didactice a fost analizată prin prisma gestionării stresului, anxietății sau depresiei asociate cu angajamentul profesional, epuizarea, stabilitatea emoțională și ratele de retenție în profesie. Acton și Glasgow (2015) au explorat, de asemenea, starea de bine a cadrelor didactice în contextul unui mediu școlar neoliberal tot mai solicitant, caracterizat prin standardizare, responsabilitate și evaluare constantă.

În aceste cercetări, starea de bine a cadrelor didactice a fost concepută ca un concept holistic, punând un accent deosebit pe dezvoltarea personală. Cumming (2017) a realizat o revizuire sistematică cu privire la bunăstarea educatorilor din învățământul timpuriu, abordând o gamă largă de aspecte, de la sănătatea mintală, satisfacția în muncă și abilitățile emoționale, până la stima de sine, dispozițiile afective, stresul și epuizarea emoțională.

Starea de bine a cadrelor didactice a fost definită de Gray și colaboratorii săi (2017) ca o structură complexă a sănătății mintale, a cărei importanță este strâns legată de climatul școlar, incluziunea și performanțele elevilor.

Cele trei dimensiuni ale bunăstării profesorilor sunt definite astfel: volumul de muncă, relaționarea organizațională și interacțiunea cu discipolii (Collie et al., 2015), acestea fiind esențiale pentru conceptualizarea bunăstării în rândul cadrelor didactice.

Cele trei elemente fundamentale ale bunăstării profesorilor includ: senzația de suprasolicitare, sentimentul de a fi respectat și îngrijit, și capacitatea de a găsi munca stimulantă și plăcută.

Dimensiunile subiective ale bunăstării profesorului se referă la caracteristicile individuale ale profesorului, incluzând formarea profesională și cunoștințele necesare pentru îndeplinirea sarcinilor didactice, precum și nevoile, dorințele, valorile, convingerile și obiectivele personale. Potrivit lui Ryff (1989) și Ryff și Keyes (1995), aceste aspecte sunt esențiale pentru bunăstare, incluzând acceptarea de sine, scopul vieții și dezvoltarea personală.

Dimensiunile obiective ale bunăstării profesorului se referă la: **activitatea la locul de muncă** (volumul și complexitatea muncii, autonomia și provocările, cerințele de concentrare și controlul situațiilor); **aspectul relațional** (libertatea de exprimare, acceptarea ideilor și munca în echipă, confidențialitatea și relațiile interumane, recunoașterea muncii și feedback-ul, absența prejudecăților și egalitatea de tratament, sprijinul socio-emoțional și participarea la decizii), **aspectul socioeconomic** (programul de lucru și salariul, beneficii și drepturi dobândite, stabilitatea locului de muncă și dezvoltarea profesională, cunoașterea și alinierea cu obiectivele școlii, imaginea școlii și responsabilitățile sociale); **aspectul infrastructural** (curățenia și confortul la locul de muncă, siguranța și disponibilitatea resurselor, dotările și condițiile de infrastructură).

Analiza muncii profesorului este propusă prin intermediul a patru componente esențiale, bazate pe modelul elaborat de Richard Walton (1973, 1975), care include opt criterii specifice analizei calității vieții în mediul de muncă. Aceste patru aspecte sunt:

1. Aspectul activității la locul de muncă: acesta se referă la volumul total de muncă pe care profesorii trebuie să-l îndeplinească, precum și la detaliile specifice ale acestor sarcini în ceea ce privește diversitatea și identitatea lor, nivelul de autonomie pe care îl permit, provocările pe care le prezintă, abilitățile și cerințele de concentrare necesare, percepția timpului și capacitatea de a controla situațiile.
2. Aspectul relațional: Acest aspect vizează modul în care este gestionată munca profesorilor, incluzând conexiunile dintre activitățile didactice și interacțiunile sociale din cadrul instituției educaționale. Elementele esențiale includ libertatea de exprimare, consecințele și acceptarea ideilor, munca în echipă, schimbul de experiență, intimitatea și protecția vieții

private, relațiile interpersonale la locul de muncă, recunoașterea și feedbackul pentru munca realizată, lipsa prejudecăților, relațiile ierarhice, sprijinul social și implicarea în deciziile strategice, precum și fluxul de informații și metodele de comunicare.

3. **Aspectul socioeconomic:** Acesta include atât factorii sociali, cât și economici care influențează direct munca și viața personală a profesorului. Printre acești factori se numără programul de lucru, salariul, bonusurile, recompensele, plata orelor suplimentare, drepturile dobândite, orele de lucru previzibile, timpul liber pentru recreere și familie. În acest compartiment se includ, de asemenea, securitatea locului de muncă, planificarea carierei și oportunitățile de formare continuă, cunoașterea obiectivelor școlii, relația cu scopurile sociale ale educației, percepția internă și externă a școlii și a sistemului educațional, responsabilitățile comunitare și sociale ale școlii, precum și nivelul de interes al elevilor.
4. **Infrastructura:** Această componentă se referă la mediul și resursele disponibile în cadrul activităților desfășurate de profesori, incluzând elemente precum curățenia și confortul la locul de muncă, siguranța mediului de lucru, disponibilitatea instrumentelor, echipamentelor și materialelor pedagogice, precum și facilitățile adecvate și condițiile generale de infrastructură.

Pentru a evalua nivelul de satisfacție sau nemulțumire al profesorilor în legătură cu aceste caracteristici și variabilele asociate dimensiunii obiective a muncii, poate fi utilizată Scala de Bunăstare a Profesorilor (Ebed). Ebed este un instrument de evaluare conceput pentru a măsura gradul de satisfacție și nemulțumire al profesorilor în raport cu diferite dimensiuni ale experienței lor profesionale structurat în două părți:

1. **Prima parte** include date personale (vârstă și sex) și date profesionale (durata serviciului în predare).
2. **A doua parte** constă în 37 de variabile distribuite pe cele patru dimensiuni ale muncii: activitatea muncii, aspectele socioeconomice, relaționale și infrastructurale. Aceste variabile sunt evaluate utilizând o scală Likert cu cinci categorii de răspuns (foarte nemulțumit, nemulțumit, neutru, mulțumit, foarte mulțumit), care permite profesorilor să-și exprime gradul de satisfacție sau nemulțumire față de fiecare variabilă (Tab.1.).

Tabelul 1. Tabelul de Bunăstare a Profesorilor (Ebed) [10].

Variabile	Concepția	Bunăstarea profesională
Infrastructurale	Se referă la condițiile materiale și de mediu în care se desfășoară activitatea profesională.	Curățenia și confortul în mediul de lucru, securitatea mediului de lucru, instrumentele, echipamentele și materialele pedagogice, precum și dotările adecvate și condițiile generale de infrastructură.
Activitatea Muncii	Se referă la volumul total al sarcinilor incluse în munca didactică și specificitatea acestor sarcini.	Fiabilitatea în îndeplinirea sarcinilor, ritmul de lucru, diversitatea sarcinilor, autonomia și utilizarea creativității.
Socioeconomic	Privește aspectele sociale și economice care influențează în mod direct activitatea și bunăstarea profesorului.	Programul de lucru, salariul, salariul variabil (bonusuri, gratificații, ore suplimentare etc.), încasările (materiale și nemateriale), drepturile dobândite, orele de lucru previzibile, timpul liber pentru odihnă și familie, stabilitatea locului de muncă, planul de carieră, dezvoltarea profesională (traininguri, educație continuă), cunoașterea obiectivelor școlii, alinierea cu obiectivele educației sociale, imaginea internă a școlii și a sistemului educațional, imaginea publică a școlii și a

		sistemului educațional, responsabilitățile sociale și comunitare ale școlii, și nivelul de interes al elevilor.
Relaționare	Se referă la modul în care este gestionată munca, inclusiv relațiile interumane din cadrul instituției școlare.	Libertatea de exprimare, repercusiunile și acceptarea ideilor profesorilor, munca colectivă și schimbul de experiență în grupuri, confidențialitatea și protecția vieții personale, relațiile interumane în mediul de muncă, recunoașterea muncii realizate și feedback-ul, absența prejudecăților, egalitatea de tratament, relațiile ierarhice, sprijinul socio-emoțional, participarea la deciziile privind scopurile, obiectivele și strategiile, și fluxul de informații și mijloacele de comunicare.

În concluzie, analiza bunăstării cadrelor didactice este esențială pentru înțelegerea și îmbunătățirea experienței profesionale a acestora. Modelul propus de Richard Walton (1973, 1975) identifică patru dimensiuni critice: activitatea la locul de muncă, aspectul relațional, condițiile socioeconomice și infrastructura, fiecare având un impact semnificativ asupra bunăstării profesorilor. Componenta subiectivă a bunăstării se concentrează pe caracteristicile individuale ale profesorilor, inclusiv formarea profesională și nevoile personale, în timp ce componenta obiectivă abordează aspectele tangibile ale muncii, cum ar fi condițiile de lucru și resursele disponibile. Variabilele asociate, cum ar fi volumul de muncă, relațiile interumane, remunerația și infrastructura, influențează direct nivelul de satisfacție și eficacitate profesională. Instrumentul Ebed, cu cele trei părți distincte și utilizând scala Likert, oferă o evaluare cuprinzătoare a acestor dimensiuni, permițând profesorilor să-și exprime gradul de satisfacție față de diferite aspecte ale muncii lor. Prin identificarea și analiza acestor variabile, instituțiile educaționale pot dezvolta strategii eficiente pentru îmbunătățirea condițiilor de muncă și, implicit, a bunăstării cadrelor didactice, contribuind astfel la un mediu educațional mai sănătos și mai productiv.

Bibliografie:

1. BAKKER, A.B.; OERLEMANS, W. Subjective well-being in organizations. In: CAMERON, K.S.; SPREITZER, G.M. (Eds.). *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York, NY: Oxford University Press, 2011. p. 178-189. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199734615.013.0015.
2. BELTMAN, S.; MANSFIELD, C.; PRICE, A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 2011, 6 (3), p. 185-207. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.001.
3. BURIC, I.; SLIŠKOVIĆ, A.; PENEZIĆ, Z. Understanding teacher well-being: A cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 2019, 39 (9), p. 1136-1155. DOI: 10.1080/01443410.2019.1647287.
4. CREEMERS, B.P.M.; REEZIGT, G.J. School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 1996, 7 (3), p. 197-228. DOI: 10.1080/0924345960070301.

5. DUCKWORTH, A.L.; QUINN, P.D.; SELIGMAN, M.E.P. Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 2009, 4 (6), p. 540-547. DOI: 10.1080/17439760903157232.
6. GRAY, C.; WILCOX, G.; NORDSTOKKE, D. Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 2017, 58 (3), p. 203-210. DOI: 10.1037/cap0000108.
7. HALL-KENYON, K.M.; BULLOUGH, R.V.; MACKAY, K.L.; MARSHALL, E.E. Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 2014, 42 (3), p. 153-162. DOI: 10.1007/s10643-013-0608-8.
8. MCCALLUM, F.; PRICE, D.; GRAHAM, A.; MORRISON, A. Teacher wellbeing: A review of the literature. *Association of Independent Schools of NSW*, Australia, 2017.
9. NAGHIEH, A.; MONTGOMERY, P.; BONELL, C.P.; THOMPSON, M.; ABER, J.L. Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015, 4 (4), p. 1-70. DOI: 10.1002/14651858.CD010306.pub2.
10. REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Luis Ricardo Mendes; PERRELLI, Maria Ana de Souza (org.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b.
11. WARR, P. A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 1994, 8 (2), p. 84-97. DOI: 10.1080/02678379408259982

REDIZING THE TEACHER'S ROLE IN THE LEARNING INNOVATION PROCESS IN PRIMARY CLASSES

REDIMENSIONAREA ROLULUI ÎNVĂȚĂTORULUI ÎN PROCESUL INOVĂRII ÎNVĂȚĂRII ÎN CLASELE PRIMARE

Sorina VETRILĂ, PhD student,
Teacher, IPL „Da Vinci”, Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-8047-5273

CZU: 373.3:37.02

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p63-69

Abstract: *The article reflects a relevant topic, increasingly circulated in the literature in the field, related to the professional development of teaching staff. This dimension is both a consequence and a result of innovation. Trying new practices allows teachers to pause for a moment and reflect on their teaching practices. Whether their attempts prove successful or not, this gives them the opportunity to strive to improve their teaching practices. Innovation also comes from realizing the advantages of developing their teaching practices, whether this happens through the acquisition of new knowledge during formal training, discussion, peer observation or in any other way.*

Keywords: *innovation, innovation in education, learning innovation, creativity, innovation in education, creative teaching methods*

Actualitatea temei. Educația, în general, este în același timp o lume în sine, dar și o reflectare a lumii, o oglindă a ei, iar lumea actuală este schimbătoare și complexă.

În același timp, educația încearcă nu numai să reflecte schimbările sociale, să reproducă coduri și sisteme de valori, ci să anticipeze schimbările și să aducă viitorul mai aproape. Conștientă de capacitatea sa de a opera cu valorile și codurile unei lumi mai bune, *educația școlară* încearcă și să pregătească pentru ea în modul cel mai eficient. În această acțiune de mare dificultate, rolul cadrului didactic este extrem de important [7, p.88].

La nivelul *Uniunii Europene*, inițiativa *O uniune a inovării* va urmări realizarea, prin implementarea multi-nivel a obiectivelor strategiei. Elementul esențial, „motorul” preconizat pentru această dezvoltare erau performanțele tehnologice și științifice precum și strategiile de implementare a inovării în toate domeniile. Evident că educația a fost și este domeniul vizat de implementarea noilor strategii de „*cercetare - dezvoltare - inovare*” (CDI).

La nivel național, au fost reformulate sistemele de cercetare-dezvoltare și inovare pentru a promova excelența și specializarea inteligentă, prin garantarea existenței unui număr suficient de absolvenți de universități de științe, matematică și inginerie, iar programele școlare de nivel general să fie axate pe **creativitate, inovare și spirit antreprenorial** [2, p.212-213].

Astfel, cadrul didactic (profesorul, învățătorul, educatorul) ca factor de decizie îndeplinește în mod explicit un rol de manager în cadrul procesului de instruire pe care trebuie să-l conducă dintr-o perspectivă sistemică, optimă și strategică. Deciziile sale, luate în acest sens, confirmă poziția sa de învățător-manager.

Perfecționarea managerială a lecției se bazează în mod special pe această nouă ipostază a învățătorului-manager care o înlocuiește pe cea tradițională a învățătorului-executant (al unor decizii luate la niveluri superioare, traduse de el la nivelul clasei) [3, p.195].

Învățătorul-manager este un produs al progreselor înregistrate în teoria educației și a instruirii odată cu pedagogia prin obiective aflată la baza teoriei curriculumului (care a impulsionat și abordarea managerială a activității didactice). Necesitatea elaborării obiectivelor operaționale ale lecției a impus învățătorului noi exigențe deontologice care stimulează inițiativa și **creativitatea sa pedagogică**.

La modul practic, fiecare lecție în învățământul primar este rezultatul unor decizii *inițiale* (de proiectare a obiectivelor), *permanente* (transpunerea obiectivelor în practica didactică a lecției pe tot parcursul acesteia) și *finale* (calificative, caracterizări etc. bazate pe evaluarea gradului în care obiectivele au fost îndeplinite de elevii clasei).

O importanță specială revine deciziilor permanente, luate în timpul lecției în condițiile realizării unei evaluări continue, cu funcție formativă, de reglare-autoreglare a activității elevilor și a învățătorului, a interacțiunii pedagogice dintre învățător și elevi, dintre elevi și învățător. În această ordine de idei vorbim despre *eficiența în învățare*, care se definește prin intermediul atingerii performanțelor, creșterea rezultatelor școlare, atitudinea pozitivă asupra școlii și a învățătorilor, aplicabilitatea cunoștințelor dobândite în contextul realității.

Cercetătoarea din România, G. Pânișoară, în manualul *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* menționează și despre *eficiența actului de predare*, fiind evaluată prin modul în care cunoștințele transmise se pot transfera în abilități și deprinderi pe care elevii le pot utiliza sub forma strategiilor cognitive sau afective în vederea rezolvării unei probleme [8, p.256]. Autoarea argumentează că atunci când analizăm modul în care se atinge succesul în procesul de învățare, este necesar să avem în vedere și exigențele normelor impuse de către școală, pe care elevii trebuie să le respecte. Rezultatele școlare reprezintă o realitate educațională vastă prin care se concretizează consecințele activității didactice asupra elevilor.

Rezumat și discuții. Cu adevărat, se întâmplă din ce în ce mai des în secolul XXI să fie mult mai puțin important ceea ce știi decât ce poți face cu ce știi. Interesul și capacitatea de a crea cunoștințe noi pentru a rezolva probleme noi sunt unicele și cele mai importante deprinderi pe care toți elevii trebuie să le stăpânească azi, prin aplicarea *metodelor inovatoare de învățare în școli* și modul în care acestea transformă educația într-o experiență mai captivantă și relevantă pentru elevi. Toți inovatorii de succes au ajuns să stăpânească deprinderea de a învăța singuri, de a „filtra” informațiile și de a aplica acele cunoștințe în moduri noi [13, p.205].

Școala, instituțiile educaționale au drept scop mai mult crearea unei anumite disponibilități pentru o aprofundare ulterioară, în cadrul unui sistem educațional deschis, suplu, mereu reînnoit. Conform ideilor lui Gh. Stanciu, un lucru este sigur: învățătorii trebuie pregătiți pentru a face față în mod creator unor situații pe cât de complexe, pe atât de schimbătoare. Și ei nu vor putea realiza aceasta dacă vor rămâne marcați de o concepție primitivă cu privire la actul educațional sau robi ai unor „rețete” și „reguli metodice” [10, p.334].

Învățătorii sunt factorii cei mai importanți ai inovării practicii educative și ai reușitei în școala primară, iar faptul că în curând, în mod real, educația „va cuprinde toți oamenii, sub toate aspectele și la toate vârstele, îi obligă pe toți cei angajați în formarea lor la eforturi concertate, responsabilitate lucidă și seriozitate. Este de presupus că în viitor *educația creativ-cognitivă, învățarea inovatoare* vor înlocui definitiv educația tradițională bazată pe învățarea receptiv-reproductivă, care încarcă până la refuz mintea elevilor și studenților cu informații repede depășite și adesea nelegate între ele, conturând o imagine fragmentară a lumii. Formatorul va fi deci o necesitate. În acest context, *abordările inovatoare ale învățării* îi încurajează pe elevi să exploreze și să descopere lucruri noi, să-și îmbunătățească abilitățile de rezolvare a problemelor și de gândire critică. Or, *metodele creative de predare* permit elevilor să învețe în propriul ritm și îi provoacă să facă brainstorming noi modalități de a aborda o problemă în loc să găsească răspunsuri deja scrise în manuale [14].

Fiecare dintre noi, învățătorii, avem abilitatea de a fi creativi și inventivi. Dar problema importantă nu este „Sunt eu inovator?”, ci „Cum sunt eu inovator?”. Ca indivizi, putem avea potențiale egale de inventivitate și totuși putem folosi strategii de abordare diferite pentru a gândi inovator, ne încurajează autoarea manualului *Creativitate și inteligență emoțională*. M. Roco [9, p.220].

Atât în învățământul primar, cât și în cel vocațional, așteptările colective ale cadrelor didactice pentru succesul elevilor au crescut. Aceasta este o tendință înregistrată în aproape toate țările. *Schimbarea propriilor practici de predare și învățare* poate necesita schimbări în ceea ce privește cunoștințele, credințele sau atitudinile care pot necesita o anumită investiție: producerea de

noi cunoștințe, comunicare, facilitarea activităților de învățare de la egal la egal cu diverse moduri. Unul dintre principalele argumente în favoarea *inovației în educație* este că practicile actuale de predare și învățare nu sunt adesea de interes pentru elevii care se plictisesc în clasă și nu investesc în învățarea lor. Din aceste considerente, pentru bunăstarea elevilor, cadrele didactice să îmbunătățească metodele educaționale și să promoveze *inovația învățării*. În unele cazuri, îmbunătățirile slabe ale metodelor didactice se datorează lipsei de ambiție a învățătorilor pentru elevii lor sau credinței că elevii lor nu pot progresa [12, p.13].

În manualul *Părinți străluciți, profesori fascinanți*, autorul A. Cury [4, p.79], menționează faptul că profesorii buni folosesc memoria ca depozit de informație, profesorii fascinanți o folosesc ca suport al artei de a gândi. Dacă această deprindere ar fi promovată de profesori, atunci aceasta ar contribui la dezvoltarea deprinderii de a gândi a elevilor înainte de a reacționa, a expunerii ideilor personale, și nu a impunerii lor, a abilităților de gândire critică, a capacității de dezbateră, de a pune întrebări, de a lucra în echipă.

Educația clasică a transformat memoria umană într-o bancă de date. Memoria nu are acest rol. Așa cum am spus, o mare parte din informația pe care o primim nu va fi depozitată niciodată. Ocupăm un spațiu prețios al memoriei cu informație puțin utilă - și chiar inutilă.

Profesorii buni, elucidează autorul în continuare, folosesc memoria ca depozit de informație, pe când profesorii fascinanți folosesc memoria ca suport al creativității. Profesorii buni parcurg curriculum școlar, iar profesorii fascinanți parcurg și curriculum școlar, dar obiectivul lor fundamental este acela de a-i învăța pe elevi să gândească, și nu să repete informația.

În manualul *Gândirea laterală*, identificăm abordarea pentru învățământului axat pe o *gândire anticipativă*. Atunci când gândim anticipativ, ne explică autorul E. De Bono, mai curând construim ceva nou decât analizăm ceva vechi. Astfel, *inovarea* și *creativitatea* presupun o gândire anticipativă. Distincția dintre gândirea retroactivă și gândirea anticipativă este într-un totu arbitrară. Nu există o distincție reală, pentru că uneori se poate întâmpla să privim înapoi într-un mod diferit pentru a putea avansa. În general, o descriere creativă poate avea aceeași valoare generativă ca o idee creativă. Atât gândirea retroactivă, cât și gândirea anticipativă urmăresc să aducă modificări, îmbunătățiri și să producă anumite efecte. În practică, gândirea retroactivă este mai preocupată de explicarea efectelor, în vreme ce gândirea anticipativă urmărește mai degrabă producerea lor [5, p.116-117].

În Ghidul metodic pentru cadrele manageriale și didactice *Managementul inovațiilor în educație*, se vorbește despre conceptul *inovația în educație*, ca proces creativ confirmat la nivelul unor produse pedagogice superioare, la nivel de sistem în proiectarea și realizarea reformei învățământului, a unor modele de cercetare fundamentală, specifice domeniului științelor educației, dar și în *practica proiectării curriculare a lecției prin conducerea managerială* a acesteia:

- *organizarea curriculară, administrativă și pedagogică, a resurselor pedagogice* (umane, informaționale, didactico-materiale) existente;
- *planificarea/conceperea curriculară a activității didactice*: scop general al lecției – obiective concrete, operaționale, deduse din scopul general al lecției – metode, tehnici, mijloace didactice – modalități de evaluare inițială, continuă, finală;
- *realizarea-dezvoltarea curriculară a lecției*: evaluare inițială – predare – învățare – evaluare continuă – evaluare finală [12, p. 83].

Următorul argument în favoarea învățării inovatoare o găsim la autorul T. Wagner, în manualul *Formarea inovatorilor*: „Sistemul nostru de educație are de dus la bun sfârșit o sarcină „de conservare”, în esență - și anume păstrarea și transferarea „capitalului” de cunoștințe către următoarea generație. Cunoștințele sunt de asemenea vitale și pentru a face *inovări*. E nevoie de o bază informațională pentru a înțelege ce poate și trebuie să fie îmbunătățit sau schimbat. Și, totuși, o problemă cu această abordare tradițională a procesului învățării este că modul în care se predă conținutul academic este deseori complet neinspirat. Adică, învățătorul oferă elevilor sarcini cu conținut preponderent bazat pe simplă memorare, iar pe parcurs li se oferă elevilor prea puține ocazii de a adresa întrebări sau de a descoperi singuri ceva. Anume aceste două lucruri - *puține ocazii de*

a adresa întrebări sau de a descoperi singuri ceva – esențiale pentru a practica *inovarea învățării* [13, p.284].

Punctul de vedere esențial aici este că *educația pentru inovare* trebuie construită în mod conștient și trebuie să cultive aptitudinile pentru colaborare, cercetare multidisciplinară, încercări, erori și rectificări și crearea de noi idei, produse și servicii. Mai trebuie să includă și motivarea intrinsecă pentru joacă, pasiune și finalitate în învățare.

Am putea integra și promova ideea de **cultură a inovației** în școală, care să includă cele trei aspecte ale creativității menționate de T. Amabile - *expertiză, deprinderi de gândire creativă și motivare* - pe care le adaptăm ca modalitate de gândire și de dezvoltare a capacităților elevului inovator. Or, cultura dintr-o clasă sau dintr-o școală - valori, credințe, comportamente - circumscrie aceste trei aspecte ale inovării și influențează profund modul în care se dobândesc expertiza și deprinderile de gândire creativă și modul în care se dezvoltă motivarea.

Luând în calcul ideea de cultură, iată cum ar arăta cadrul revizuit în care se face dezvoltarea capacităților elevilor de a deveni inovatori:

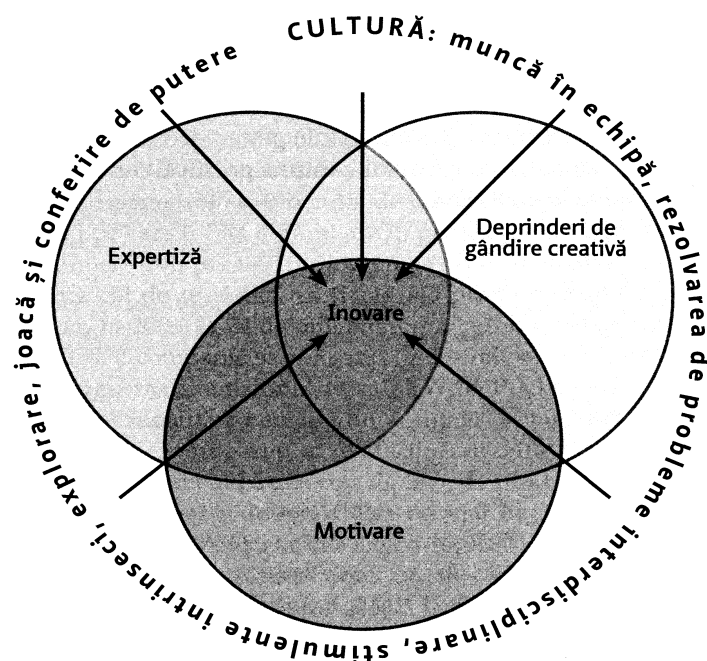


Figura 1. Strategia de dezvoltare a capacităților elevilor de a deveni inovatori [13, p.99].

În cultura noastră, apreciază T. Amabile, se acordă o atenție deosebită inteligenței, talentului, abilităților și perseverenței în muncă; desigur, toate, aspecte importante pentru viața și activitatea noastră. Dar ele nu reprezintă decât două treimi din rețeta creativității (cum se exprimă autoarea); ultima treime este motivația intrinsecă; iar motivația intrinsecă nu este un lucru miraculos; ea este evidentă în interesele copilului și se exprimă natural în comportamentul obișnuit. Așa încât, conchide T. Amabile, în ajutorul dat elevilor pentru a deveni cât mai creativi nu este de ajuns să le formăm deprinderile și să le dăm posibilitatea de a-și dezvolta talentele. Și nu este suficient nici să le formăm deprinderi bune de lucru. Dar, este absolut necesar să-i ajutăm să identifice locul în care se suprapun interesele și deprinderile, adică „intersecția creativității”:

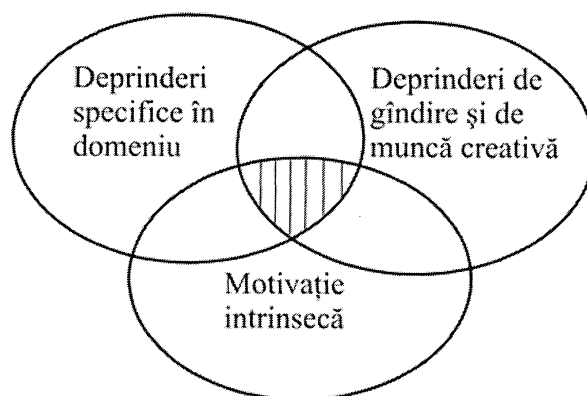


Figura 2. Explicarea motivației intrinseci în interesele, în comportamentul elevului [1, p.250]

O analiză recentă a modului în care învățăm a identificat trei faze importante de trecere de la nivelul de debutant la cel de apt și, apoi, la cel de expert, după cum urmează:

1. Elevii vin la lecții cu preconcepții despre cum funcționează lumea și învățătorii trebuie să lucreze asupra acestor înțelegeri inițiale; în caz contrar, elevii ar putea să nu reușească să înțeleagă conceptele și informațiile noi.
2. Pentru ca învățătorii să dezvolte abilitățile elevilor, aceștia trebuie să aibă o bază profundă de cunoștințe factuale, să înțeleagă ideile în contextul unui cadru conceptual și să organizeze cunoștințele într-un mod care să faciliteze accesarea și aplicarea lor.
3. Abordare metacognitivă a instruirii plecând de la aceste competențe poate ajuta elevii să preia controlul asupra propriei învățări prin definirea obiectivelor de învățare și monitorizarea progresului lor în atingerea acestor obiective [6, p.198].

Din cele menționate, deducem faptul că învățarea este fondată pe înțelegerea bagajului cu care elevii încep, apoi prin echilibrarea cunoașterii de suprafață și de profunzime și, în final, prin sprijinirea elevilor să preia mai mult control asupra propriei învățări. Aceste trei principii înseamnă că învățarea necesită o implicare activă a celui care învață; învățarea este în primul rând o activitate socială; cunoștințele noi sunt construite pe baza a ceea ce este deja înțeles și știut, iar învățarea se dezvoltă prin abordarea de strategii eficiente și flexibile care ne ajută să înțelegem, gândim, memorizăm și problematizăm. Elevii trebuie instruiți cum să-și planifice și monitorizeze propria învățare, cum să-și stabilească propriul set de obiective educaționale și cum să-și corecteze erorile.

Scopul „formativ” al oricărui set de lecții este de a aduce elevul la nivelul în care poate să dobândească acea competență de a se autoinstrui în ceea ce privește *conținutul și înțelegerea* - adică, *a-și autoregla propria învățare*. Aceasta presupune susținerea elevilor în dezvoltarea de multiple strategii de învățare și în conștientizarea faptului că ei trebuie să investească în practica deliberată și în concentrarea pe învățare. Aceasta solicită utilizarea de strategii de învățare pentru a progresa de la cunoașterea de suprafață la cea profundă; este nevoie de asistență. În consecință, transmiterea învățăturii este activitatea de bază a cadrelor didactice. Dacă profesorii nu stăpânesc această aptitudine, celelalte prea puțin mai contează. Cercetarea lui Hattie confirmă că nu există o strategie unică de educare pe care învățătorii s-o folosească, ci, mai curând, o mare varietate de practici și activități recunoscute, pe care aceștia le pot utiliza în scopul îmbunătățirii procesului de instruire a elevilor.

Într-un document elaborat de *National Education Association (NEA)*, este prevăzut un obiectiv ce include un set de competențe deosebit de relevant - „Pregătirea elevilor din secolul XXI pentru o societate globală: ghidul educatorului conform celor **„Patru C”**. Competențele la care face referire documentul sunt: *chibzuință, comunicarea, colaborarea și creativitatea*, conform figurii 3.

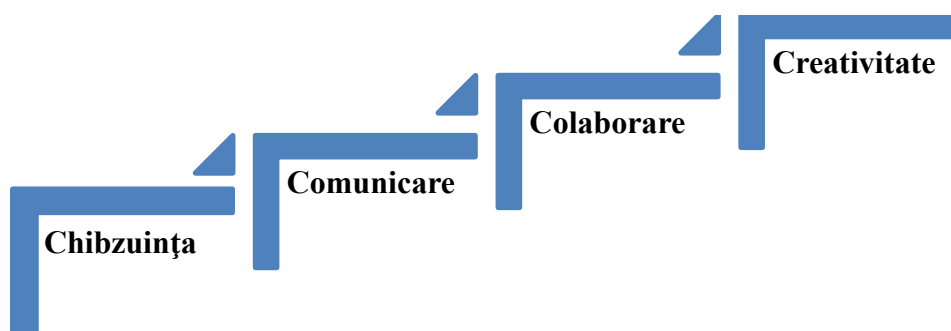


Figura 3. Ghidul educatorului conform celor „Patru C” (competențe) [11, p.66]

- *Chibzuința* sau, altfel spus, *gândirea critică* se referă la abilitățile de argumentare, analizare, sintetizare, interpretare și reflectare.
- *Comunicarea* implică exprimarea clară a ideilor, precum și ascultarea activă. Totodată, ea include abilitatea de a comunica într-o varietate de contexte, folosind diferite tehnologii.
- *Colaborarea* este descrisă ca o abilitate de a lucra cu alții, de a fi flexibil în grupuri și de a împărtăși cu ceilalți responsabilitatea în calitate de membru al echipei.
- *Creativitatea* se referă la abilitatea de a dezvolta noi idei și de a implementa concepte sau strategii inovatoare.

Activitatea de predare eficientă poate lua diferite forme și poate reflecta diferite stiluri și personalități, în funcție de învățător. Evidențiez câteva aspecte ale instruirii pe care, noi învățătorii trebuie să le avem în vedere atunci când planificăm lecțiile propriu-zise. Ar fi bine să ne adresăm următoarele întrebări:

- Care sunt cele mai eficiente strategii pentru predarea conținutului?
- Care activități de învățare vor stimula cea mai profundă implicare a elevului?
- Care sunt resursele necesare pentru a reuși în acest demers?
- Ce voi face în cazul elevilor care finalizează activitatea mai devreme?

Pentru învățători, provocarea este de a explora direcții de integrare a acestor abilități în lecțiile lor și de a încorpora activități care să încurajeze dezvoltarea lor.

Concluzii

1. În concluzie, cum afirmă și profesorul George Hein, „cei care învață, construiesc cunoașterea pentru ei înșiși; fiecare elev construiește înțelesul în mod individual (și social), în ritmul în care învață. A construi înțelesuri înseamnă a învăța inovator.
2. În calitate de tendință, consemnăm găsirea unor metode inovatoare de formare/perfecționare a învățătorilor, cu accent evident pe implicarea personală, pe participarea autentică la procesul propriei formări, pe formarea auto-inițiată asistată de factori competenți.

Bibliografie:

1. ALBU, G. *O psihologie a educației*. Iași: Institutul European, 2005. 399 p. ISBN 973-611-331-0.
2. CHINĂ, R. *Managementul inovării în educație: note de curs*. București: Pro Universitaria, 2015. 125 p. ISBN 978-606-26-0472-1.
3. CRISTEA, G. *Managementul lecției*. Ed. a 3-a. București: EDP. 2008. 212 p. ISBN 978-973-30-2342-5.
4. CURY, A. *Părinți străluciți, profesori fascinanți*. București: For You, 2018. 208 p. ISBN: 978-606-639-248-8.
5. DE BONO, E. *Gândirea laterală*. Ed. a 4-a. București: Curtea Veche Publishing, 2018. 335 p. ISBN 978-606-44-0166-3.
6. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă: ghid pentru profesori*. București: Trei. 2014. 408 p. ISBN 978-606-719-058-8.

7. MACIUC, I. *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*. București: EDP. 1998. 227 p. 973-30-5551-4.
8. PÂNIȘOARĂ, G. *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* Iași: Polirom, 2005, 294 p. ISBN 978-973-46-7701-6
9. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 245 p. ISBN 973-681-630-3.
10. STANCIU. Gh. *Școala și pedagogia în secolul XX*. București: EDP. 1983.
11. STEELE, D. *Profesorul desăvârșit. Cum să înțelegi cele trei dimensiuni care definesc profesoratul eficient*. Pitești: Paralela 45, 2023. 177 p. ISBN 978-973-47-3996-7.
12. ȘOVA, T., RUSOV, V., COTOS, L. *Managementul inovațiilor în educație: Ghid metodic pentru cadrele manageriale și didactice*. Bălți: Tip. din Bălți. 2019. 100 p. ISBN 978-9975-3369-6-3.
13. WAGNER, T. *Formarea inovatorilor. Cum crești tineri care vor schimba lumea de mâine*. București: Trei. 2014. 350 p. ISBN 978-606-719-144-8.
14. *15 Metode de predare inovatoare cu ghid și exemple*. Accesat: 04.09.2024. Disponibil: <https://ahaslides.com/ro/blog/15-innovative-teaching-methods/>.

VALUE OF SOCIAL INTELLIGENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

VALENȚĂ INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Aurica BUZENCO, PgD, University Lecturer.
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-5168-7186

Carmen-Emilia PÎNZARU, student,
programul de studii Psihopedagogie,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0009-0008-9308-2135

CZU: 373.2:316.6

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p70-75

Abstract. *The topicality of the topic is justified by the attention given to the sociology of emotions by the social sciences, which are part of a broad and welcome movement to shift the emphasis from ideology and discourse to the reality of the socio-cultural world, by the current character and importance of the formation of social intelligence among educators from preschool education.*

The importance of the theme is determined by the need to develop the social intelligence of educators, as a factor of their efficiency and orientation towards professional success. The targeted target results from the content of international documents regarding the decisive value of social intelligence for the professional training of teachers: in the Education Development Strategy for the years 2014-2020 „Education-2020”, the European framework of key competences for lifelong learning includes social and civic competences, which refer to personal, interpersonal and intercultural competences and to all forms of behavior that allow each person to participate effectively and constructively in socio-professional life.

The professional career in modern society has become an important means of social integration, because modern societies are based on complex economic relations where everyone can find a place in life through professional activity.

In conclusion, we can say that social intelligence represents the knowledge or understanding that a person needs to activate effectively and comfortably for himself and others in social life.

Keywords: *social intelligence, preschool education, educators, career, integration, social skills*

Relevanța temei este subliniată de interesul acordat sociologiei emoțiilor de către științele sociale, parte a unei ample și binevenite tendințe de mutare a accentului de la ideologie și discurs către realitatea lumii socio-culturale. Totodată, actualitatea și semnificația formării inteligenței sociale la educatori din învățământul preșcolar sunt incontestabile. Importanța acestei teme este evidențiată de nevoia dezvoltării inteligenței sociale în rândul educatorilor, aceasta fiind un element esențial pentru sporirea eficienței lor și pentru direcționarea către succesul profesional.

În afara aspectelor biologice și psihologice, în prezent, inteligența este discutată și în raport cu mediul social specific, atât ca factor determinant cât și ca mediu de exprimare.

Inteligența socială reconfigurează percepția asupra lumii și a omului. Cercetările realizate la nivel global au demonstrat că principalul factor al succesului în viața și activitatea unei persoane este inteligența socială. Cu cât nivelul acesteia este mai ridicat, cu atât cresc șansele individului de a accede la poziții mai favorabile în cadrul societății [7].

Conform Wikipedia, *inteligența socială* reprezintă abilitatea de a gestiona eficient relațiile sociale complexe. Aceasta este evaluată printr-un scor, similar inteligenței academice. Spre deosebire de testul IQ, nu există un test standardizat pentru SQ. Inteligența socială nu este un atribut

fix, ci o structură complexă de competențe cognitive care facilitează echilibrul dintre individ și mediul său. Un individ își poate îmbunătăți scorul SQ prin ajustarea atitudinilor și comportamentelor în interacțiunea cu mediul social [3].

În 1920, Edward Thorndike identifică și definește conceptul inteligențelor multiple. Pe lângă inteligența academică, Thorndike introduce și conceptul de *inteligență socială*, descriind-o ca fiind „abilitatea de a înțelege și de-a interacționa eficient cu oameni de diferite sexe și vârste, manifestând înțelepciune în relațiile umane”. În 1937, alături de Stern, autorii propun măsurarea inteligenței sociale prin trei componente: *atitudinea față de societate*, *cunoașterea socială* și *gradul de adaptare socială* [12].

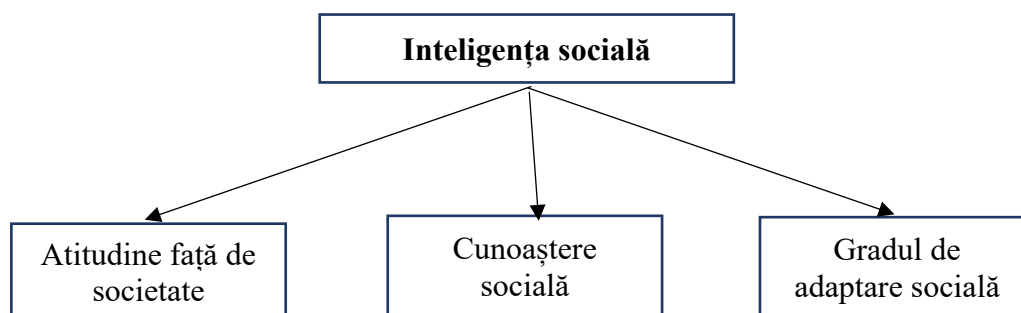


Figura 1. Componentele inteligenței sociale (după E. Thorndike și S. Stein 1937)

Se consideră că inteligența socială se deosebește de inteligența academică și această diferență devine evidentă în viața cotidiană. De exemplu, unele persoane care reușesc în rezolvarea problemelor academice pot întâmpina dificultăți în gestionarea situațiilor sociale. Aceștia pot avea probleme în a se înțelege cu ceilalți, în timp ce alte persoane, care nu excelează în domeniul academic, pot avea o relaționare eficientă și o reacție adecvată în contexte sociale. Inteligența socială include, în mod evident, cunoștințe și abilități legate de interacțiunea socială [5].

Comun definițiilor prezentate mai sus, este ideea că inteligența socială se referă la cunoașterea și înțelegerea necesare pentru a interacționa eficient și confortabil în viața socială, atât pentru sine cât și pentru ceilalți. Totuși, studiul inteligenței sociale necesită o dezvoltare continuă, având în vedere că, în prezent, selecția nu se bazează doar pe inteligență sau competență profesională, ci și pe comportamentul nostru față de noi înșine și față de ceilalți.

Cercetările din domeniul inteligenței sociale susțin ideea că oamenii dispun atât de un creier social, cât și de unul cognitiv (analitic). Ambele sunt implicate, prin interacțiunea lor constantă, în procesul de învățare. De asemenea, există o influență reciprocă între *competența socială* și cea *emoțională*, influențând astfel relațiile și comportamentele sociale dezvoltate de formabili. Astfel, cei care își gestionează constructiv experiențele sociale au relații mai armonioase cu colegii și profesorii, comparativ cu cei care manifestă un comportament predominant negativ. Aceștia din urmă tind să fie mai competenți din punct de vedere social, mai populari și mai acceptați de către colegi. În acest fel, acțiunile lor față de colegi vor fi mai constructive, reducând probabilitatea de a genera conflicte. Formabilii cu o inteligență socială ridicată vor putea exprima mai ușor emoțiile fără teama de a face acest lucru și vor recunoaște cu mai multă ușurință elementele comunicării nonverbale, pe care o vor utiliza eficient. În fața unor sentimente de îngrijorare sau frică, ei nu vor reacționa defensiv. Dezvoltarea inteligenței sociale încă din etapa școlară va reprezenta un avantaj pentru formarea caracterului și personalității lor, consolidând moralul, optimismul, încrederea în sine și autonomia [15].

Formarea cadrelor didactice reprezintă un aspect central în toate etapele de dezvoltare a societății, până în prezent, subliniind necesitatea stringentă a dezvoltării competențelor profesionale pentru a atinge standardele valorice europene și pentru a se alinia la idealurile naționale. Educatorii din învățământul preșcolar sunt percepuți atât ca agenți ai acțiunii educative, cât și ca subiecți ai unor analize multidimensionale – pedagogice, psihologice, psihosociale și axiologice. Aceste

cercetări conturează dimensiunile profesionalismului educatorilor, evidențiind măsura în care aceștia dețin competențele necesare pentru dezvoltarea continuă în cariera lor și pentru a-și asigura eficiența profesională [2, p.308].

Potrivit autoarei Otilia Dandara și echipei de autori ai lucrării *Materiale pentru profesori, diriginți și elevi*, cariera profesională a devenit, pentru omul secolului XXI, principalul mijloc de integrare socială. Acest lucru se datorează faptului că societățile moderne se bazează pe relații economice complexe, iar individul își poate găsi un loc în viață prin activitatea profesională [4].

Cariera profesională reprezintă rezultatul întregului parcurs de viață, deoarece implicarea noastră în muncă și rezultatele obținute sunt influențate de sistemul nostru de valori, de calitatea educației, de abilitățile dobândite și dezvoltate de-a lungul timpului. În acest sens, putem identifica diverse etape în evoluția carierei, care nu se limitează doar la activitatea profesională propriu-zisă. Proiectarea carierei este un proces continuu, care capătă caracteristici specifice în funcție de diferitele etape ale vieții. Pentru ca o persoană să își planifice eficient cariera, este esențial să fie susținută de factori educaționali, care să ofere îndrumare și orientare în acest proces [ibidem].

Procesul de formare a cadrelor didactice din educația timpurie începe cu *pregătirea inițială* în cadrul învățământului superior și continuă cu *formarea continuă*, care include perfecționarea și dezvoltarea profesională. Pregătirea inițială a educatorilor presupune dezvoltarea competențelor esențiale pentru această profesie prin activități gnoseologice și praxiologice specifice, care le permit să răspundă cerințelor complexe ale educației timpurii [10, p.27].

Formarea inițială a cadrelor didactice din educația timpurie va asigura: -înțelegerea modului în care, în procesele didactice, ideile și comportamentele indivizilor se influențează reciproc într-un mod benefic pentru toți participanții, fie că sunt direct sau indirect implicați în procesele educaționale pe termen lung; -crearea și înțelegerea de către specialiști, manageri și educatori a unor teorii psihopedagogice și psihosociologice relevante; -înțelegerea modului în care se desfășoară diferite procese de grup, cum ar fi aderarea la grup, rolurile, normele, factorii de coeziune, gândirea colectivă și performanțele de grup; -conturarea unui comportament prosocial activ, esențial într-o societate bazată pe cunoaștere, și dezvoltarea cunoașterii de sine și a cunoașterii reciproce ca fundament pentru o atitudine profesională solidă în cariera didactică; -alegerea și utilizarea adecvată a scopurilor propuse, precum și a celor mai eficiente metode de instruire (individuale sau de grup, active sau pasive); -responsabilizarea socială și culturală a formatorilor și a cursanților deopotrivă; -dezvoltarea unei etici profesionale specifice meseriei de educator în educația timpurie; -formarea unei abordări multiculturală în realizarea proceselor educaționale, luând în considerare în mod constructiv diversitatea culturală [1].

Formarea continuă este percepută ca un proces de avansare profesională, nu doar ca o metodă de remediere a deficiențelor din pregătirea inițială. Profesionalizarea poate deveni o parte esențială a identității profesionale, reflectând modul în care îți prezinți meseria și responsabilitățile. Sistemul de formare continuă ar trebui să urmărească implementarea unui program care vizează dezvoltarea a cinci tipuri de cunoștințe, considerate esențiale pentru competențele și abilitățile de bază, inclusiv: -capacități operaționale, capacități cognitive și de concepție strategică, capacități relaționale, sociale și capacități de creație [ibidem].

Autoformarea este o componentă esențială a unui concept pedagogic fundamental, care se referă la înțelegerea funcției și structurii specifice activității de (auto)formare și (auto)dezvoltare a personalității umane, cunoscut sub numele de autoeducație. Elemente de autoeducație sunt întotdeauna prezente în actul educațional, deoarece autoeducația face parte integrantă din conceptul de educație. Nu există educație fără implicarea activă a educatului, deci fără autoeducație. Aceasta implică efortul personal de a se dezvolta și reprezintă „activitatea conștientă și intenționată pe care un individ o desfășoară pentru formarea și perfecționarea propriei persoane” [6, p.33].

În acest context, formarea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice din educația timpurie trebuie să fie un proces de evaluare constantă a indicatorilor de calitate. Acest lucru este esențial în condițiile schimbărilor rapide, pentru a asigura motivarea continuă și stimularea creativității educatorilor și managerilor din educația timpurie, astfel încât să răspundă cerințelor moderne. Procesul de formare continuă ar trebui să ofere un mediu favorabil pentru învățarea

independentă. O organizare eficientă a atestării contribuie la consolidarea statutului educatorului în societate, la promovarea conștiinței identității profesionale și cetățesti, și la alte aspecte relevante [13, p.45].

Formarea cadrelor didactice, în special a celor din educația timpurie, nu poate urma aceleași principii și strategii ca în alte profesii, dată fiind specificitatea rolului pedagogic:

a) Profesia de educator se înscrie în categoria profesiilor care „lucrează cu oamenii”. În exercitarea activității profesionale, educatorul interacționează nu doar cu colegii, ci și cu diverși actori educaționali, precum părinți și comunitatea educațională.

b) Meseria de educator face parte din profesiile umaniste, implicând propunerea unui proiect educațional pentru copil, iar succesul depinde în mare măsură de cât de bine rezonază acesta cu nevoile și interesul copilului.

c) Profesia de educator necesită o autodezvoltare continuă, pentru a răspunde cerințelor în schimbare din domeniul educației timpurii.

d) Sistemul educațional este o „organizație de procesare a cunoștințelor”, care nu doar că posedă o cultură organizațională proprie, dar creează și un conținut destinat transmiterii către copii. Stăpânirea acestei culturi joacă un rol central în pregătirea profesională a educatorilor.

e) Conținuturile activității profesionale ale educatorului sunt în continuă evoluție, iar formarea acestuia trebuie să se concentreze pe dezvoltarea unui profesionist adaptat cerințelor moderne ale educației timpurii [8].

Reforma învățământului din Republica Moldova necesită formarea unor educatori capabili să lucreze în noile condiții sociale ale unei societăți informatizate. Acest lucru implică pregătirea cadrelor didactice din educația timpurie să fie flexibile și adaptabile din punct de vedere profesional, astfel încât să răspundă constant schimbărilor din societate, educație, cultură și nevoilor individuale ale copiilor [9].

În contextul integrării europene a Republicii Moldova, Cadrul european al competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții include competențe sociale și civice, care vizează abilități personale, interpersonale și interculturale, precum și comportamente care permit fiecărui individ să participe eficient și constructiv la viața socio-profesională. Competențele civice, care includ aspecte precum democrația, justiția, egalitatea, cetățenia și drepturile civile, facilitează participarea activă și democratică la viața socială [11].

Desigur, nu se poate trece cu vederea nici transmiterea normelor etice de comportament și formarea unei atitudini corecte față de realitate și față de oameni, precum și dezvoltarea abilităților de evaluare și apreciere obiectivă a informațiilor, faptelor, realității, profesiilor și comportamentelor umane [17]. În acest context, rolul adaptiv al inteligenței sociale devine din nou evident, facilitând integrarea acestor norme și valori în practica profesională și interpersonală.

Variabilele inteligenței sociale sunt reprezentate de credințe, dorințe, emoții, așteptări, valori și planuri de autoreglare care pot fi activate fie ca reacție la situațiile externe în care se află o persoană, fie ca răspuns la stimulii interni pe care acea persoană îi experimentează.

Procesul complex de formare profesională vizează înțelegerea valorilor care stau la baza normelor sociale. Deși valorile au un caracter absolut și reprezintă idealul oricărei societăți, ele se manifestă în contextul normelor sociale, care variază de la o societate la alta și chiar în diferite etape ale dezvoltării unei societăți. Aceste valori reflectă modul în care, în funcție de determinările situaționale, tradiții și obiceiuri, ele sunt mobilizate prin intermediul normelor care reglementează acțiunea socială. Atitudinile față de valori se reflectă în modalitățile concrete și individuale, care pot fi conforme cu normele sociale [14].

Valorile inteligenței sociale se manifestă la nivel intrapersonal prin următoarele aspecte: *imaginea de sine pozitivă*-comportamentul social este influențat de percepția pozitivă asupra propriei persoane, afectând atât viziunea asupra lumii, cât și asupra propriilor comportamente; *acceptarea dificultăților*-oamenii interpretează stimulii în funcție de importanța pe care o au situațiile respective pentru ei, abordând dificultățile ca pe oportunități de învățare; *rezistența la multiple solicitări*-se referă la cunoașterea socială, care are un caracter ambivalent, fiind atât conceptuală cât și procedurală, și implică capacitatea de a face față diverselor cerințe și presiuni;

orientare spre succes-reprezintă un scop sau obiectiv spre care se tinde, având ca țintă realizarea obiectivelor personale și profesionale; *empatie*-este un construct esențial al inteligenței sociale, bazat pe cunoașterea și înțelegerea trăirilor altora, fără de care nu se poate realiza identificarea cu emoțiile și experiențele partenerilor; *conștiința socială*-se referă la ansamblul reprezentărilor, mentalităților, cunoștințelor și concepțiilor oamenilor, reflectând existența și interacțiunile lor sociale; *înțelepciunea socială*-exprimă modul în care se organizează și funcționează grupurile sociale, fiind o componentă cheie în gestionarea relațiilor interumane și a dinamicii de grup; *integritatea*-reprezintă congruența între gânduri, emoții, valori, standarde și fapte, asigurând coerența în comportamentele și deciziile personale; *responsabilitatea socială*-reflectă preocuparea de a întreprinde acțiuni care protejează și îmbunătățesc bunăstarea societății, precum și interesele proprii; *rezonanța socială*-valorizează inteligența socială bazată pe soluțiile adoptate și pe maniera de realizare a strategiilor de acțiune în diverse situații, pentru obținerea unui plus de eficiență [16].

Abilitatea socială, capacitatea de a relaționa și de a empatiza este esențială pentru formarea unui cadru didactic din educația timpurie ca viitor profesionist. În același context, un cadru didactic care a dezvoltat competențe de interacțiune socială cu mediul educațional și nu numai, reprezintă un specialist valoros în integrarea socială. Inteligența socială, în acest context, implică un sistem de schimburi și interacțiuni complexe. Putem identifica două componente fundamentale: prima se referă la adaptarea la cerințele mediului educațional timpurii, un aspect important pentru sistemele educaționale contemporane. A doua componentă vizează calitatea dezvoltării personalității. O dezvoltare solidă a personalității individuale este, fără îndoială, o premisă necesară pentru integrarea socio-profesională viitoare a cadrelor didactice [5].

În concluzie, inteligența socială este considerată o dimensiune esențială a laturii spiritual-morale a personalității, iar valorile sale constituie un construct care modelează personalitatea umană, permițându-i să atingă un nivel înalt de profesionalism în mediul educațional și social. Funcțiile inteligenței sociale facilitează menținerea unei corelații constante între individ și contextul social, asigurând astfel integrarea eficientă și armonioasă în diversele aspecte ale vieții profesionale și personale.

Manifestarea inteligenței sociale a cadrelor didactice din educația timpurie este strâns legată de natura activităților educaționale desfășurate. În diferite etape ale procesului educativ, aplicabilitatea funcțiilor inteligenței sociale devine foarte importantă. Realizarea obiectivelor educaționale se bazează pe utilizarea funcției comunicative, esențială pentru interacțiunile cu copii, colegi și părinți. În ceea ce privește dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie, funcția reflexiv-corecțională devine prioritară, având un rol central în evaluarea și îmbunătățirea abilităților personale și profesionale.

Formarea cadrelor didactice trebuie să constituie o strategie esențială pentru adaptarea sistemului educațional la cerințele societății contemporane și pentru garantarea calității procesului educațional. Acest lucru poate fi realizat prin dezvoltarea inteligenței sociale, care joacă un rol fundamental în îmbunătățirea interacțiunilor dintre educatori și copii, în facilitarea unei comunicări eficiente și în promovarea unui mediu educațional pozitiv și inclusiv.

Bibliografie:

1. CEBANU, L. Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. În: *Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova*, nr. 5 (25), 2009. pp. 24-26.
2. COJOCARU-BOROZAN, M., PAPUC, L. Fundamentele științelor educației. Manual universitar. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 446 p. ISBN 978 - 9975-46-207-5.
3. Cultura organizațională [on-line]. [citat 2 septembrie 2024], Disponibil: <https://conspecte.com>
4. DANDARA, O., SCLIFOS, L., ȘULEANSCHI, S., GINCUI, S. *Curriculum la Modulul „Dezvoltarea Personală și Proiectarea Carierei”*[on-line]. Chișinău, 2016, [citat 25 august 2024], Disponibil: <https://ceda.md>

5. DUICU, C. Inteligența socială – O Altfel de inteligență? [on-line]. [citat 28 august 2024], Disponibil: <https://www.asecib.ase.ro>
6. JINGA, I. Educația permanent. București: E.D.P.1979, 151 p.
7. MALAI I., PLATON I. Studiu empiric privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți [on-line]. [citat 25 august 2024], Disponibil: <http://dir.upsc.md>
8. NEGARĂ, C. Formarea inițială a profesorului de informatică: aspecte didactice. În: *Revista Științifică Studia Universitatis*, nr.5(35). Chișinău: USM, 2010.
9. OBOROCEANU V. Formarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi prin tehnologiilor informaționale și comunicaționale. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău:UPSC, 2016. 200 p.
10. PAVEL, M. Formarea inițială a viitorilor învățători prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău: UST, 2015. 191 p.
11. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [on-line]. [citat 28 august 2024], Disponibil: <https://mecc.gov.md>
12. THORNDIKE, R. L., STEIN S. An evaluation of the attempts to measure social intelligence. In: *Psychological Bulletin*, 1937, pp. 275-285
13. ȚURCAN (BALȚAT), L. Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015, 196 p.
14. ZAGAIIEVSCHI, C., COJOCARU-BOROZAN, M. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 192 p.
15. АНУРИН, В. Интеллект и социум. Введение в социологию интеллекта. Новгород: издательство Н-городского университета, 1997. 258 с.
16. МИХАЙЛОВА (АЛЕШИНА), Е.С., ТЕСТ, ДЖ. ГИЛФОРДА, И М. САЛЛИВЕНА, Диагностика социального интеллекта: методическое руководство, 2-е изд., СПб., ГП «ИМАТОН», 2002, сс.34-41
17. ШАЙ, У. Интеллектуальное развитие взрослых. Психологический журнал, № 6, 1998. 320 с.

SCHOOL AND VOCATIONAL COUNSELING OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ ȘI VOCAȚIONALĂ A TINERILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Iris Ionelia DIȚĂ, teacher at the County Center
of Educational Resources and Assistance, Prahova, Romania
ORCID ID: 0009-0007-1132-4296

CZU: 37.048:376-053.6

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p76-83

Abstract. *The educational counseling of the family occupies a special place, having recently appeared in the fields intended for certain professions, being guided towards certain human services, which is why the meaning of the term is currently undergoing changes.*

The sessions include actions carried out in groups or individually and focus on personal development, support in critical moments, psychotherapeutic help as well as identifying ways to solve the problems that have arisen.

Counseling gives the person the chance to identify certain ways of efficient use of all resources that can be shaped into expressions of desired goals that can be reached through various approaches, depending on the identified needs.

Counseling in the educational field involves a special relationship, created between the teacher and the young person in need, the goal pursued is to support him, being a working tool that is made with the hand, soul and experience of the teaching staff, supplemented by tools necessary in the educational approach

Within the school, psycho-pedagogical counseling must represent the criteria of the three stages, namely: the first stage being the diagnostic-statistical one, followed by the formative-prophylactic one and ending with the therapeutic-recuperative stage as claimed by Mr. Golu, P. (1993) , which include: the conceptual framework, the objective or objectives of counseling as the case may be, the suite of all behavioral disorders, as well as the definition criteria, but also the causes of behavioral breakdowns, intervention strategies, phases of disruptive and delinquent behavior, as well as methods of prevention and intervention.

Keywords: *special education, school and vocational counseling, special educational requirements, integration, acceptance*

Consilierea persoanelor cu nevoi speciale se referă la oferirea asistenței psihologice ce constă în descoperirea anumitor particularități specifice dezvoltării psihice a unei persoane precum și a caracteristicilor de personalitate, identificarea anumitor disfuncții ce se regăsesc la nivel psihic, fiind necesară asigurarea unor cadre de securitate afective în vederea menținerii echilibrului psihic dar și a dezvoltării armonioase a întregii personalități, precum și identificarea unor modalități de recuperare, compensare a anumitor funcții psihice afectate.

Asistența pedagogică constă în identificarea unor probleme specifice ce se regăsesc în educarea, instruirea dar și în pregătirea profesională a persoanelor cu diferite tipuri de deficiențe, în asigurarea unui cadru potrivit de pregătire, astfel încât fiecare persoană ce beneficiază de educație și instruire poate să acumuleze un minimum de informații și aptitudini necesare integrării pe toate palierele.

Ghidarea în carieră are o caracteristică specifică atunci când se referă la persoanele cu diferite deficiențe, deoarece pentru aceste persoane consilierea în carieră impune identificarea timpurie a stării handicapului, o evaluare globală a fiecărui individ și înregistrarea datelor obținute precum și identificarea originii și a gradului de severitate a handicapului, precum a cauzelor dar și a consecințelor acestuia prin implementarea timpurie a unor programe de ameliorare și recuperatorii în plan biologic, educațional și social, făcând apel la resursele deja existente.

Școlarizarea tânărului în instituții adecvate, evaluarea periodică în vederea stabilirii progresului pentru a-l ghida spre următoarele trepte de educație și formare, precum și comunicarea familiei informațiilor cu privire la evoluția stării de sănătate, a atitudinilor potrivite în aceste situații și cointeressarea lor în acțiunile de recuperare în vederea ghidării în încadrarea profesională, reprezintă elemente de bază în consiliere, care se regăsesc în afirmațiile lui Jigău, (2001).

Consilierea persoanelor cu deficiențe are stabilit ca obiectiv dezvoltarea unui program care să sprijine, să orienteze, să utilizeze mijloace și resurse adaptative. Asistența psihopedagogică a acestor subiecți este de natură recuperativă și instrucțional - educativă.

Literatura de specialitate prezintă următoarele obiective ale consilierii: prezentarea analitică, descriptivă, comparativă și etiologică a diferitelor categorii de persoane cu cerințe speciale, analiza sistemului de depistare, recuperare, adaptare și integrare pentru categoriile de persoane aflate în dificultate, elaborarea unor strategii de intervenție pentru prevenirea și/sau ameliorarea consecințelor diferitelor tipuri de deficiențe sau a unor disfuncții la nivel familial, comunitar și social, identificarea particularităților specifice activității persoanelor cu cerințe speciale, elaborarea unui plan de profesionalizare în acord cu nevoile pieței forței de muncă, monitorizarea evoluției și a gradului de adaptare-integrare al persoanelor cu cerințe speciale în câmpul relațiilor sociale.

Consilierea familiei în cazul tinerilor cu dizabilități/CES

Educația familială are în vedere construirea deprinderilor, normelor, valorilor vieții în cadrul familiei și-i vizează pe componenții acesteia, înglobând o arie vastă în comparație cu educația parentală.

Părintele Tânărului cu Cerințe Educaționale Speciale – Partener educațional și formator

Specificul familiei tânărului cu dizabilități implică rolul de mediator al părintelui între tânărul special, a cărui adaptare la relațiile interpersonale este dificilă, și ceilalți, comunitatea aparținătoare, adică persoanele străine.

De multe ori, această mijlocire se face cu mult subiectivism, astfel părinții pot supradimensiona reacțiile nepotrivite ce vin din partea unei alte persoane, interpretează eronat gesturi neutre, pot să formeze tânărului o percepție greșită despre cei din jur, pun accent pe răutatea persoanelor din jur, alimentându-i concepția potrivit căreia deficiența sa nu este acceptată, că în jurul său există multă intoleranță, transformă starea de dizabilitate în handicap prin abordarea dificultăților sociale ca punct terminus, fapt ce îi împiedică pe tinerii cu nevoi speciale să accepte toate acele aspecte legate de propria deficiență tocmai pentru că ei înșiși nu au acceptat dizabilitatea tânărului.

Rolul de mediator capătă o importanță majoră deoarece reacțiile părinților în fața dizabilității tânărului determină reacțiile tânărului de acceptare/abordare a dizabilității sale.

Reacțiile de supraprotecție, acceptare, negare sau respingere grupează părinții în mai multe categorii, astfel: echilibrați, exagerați, indiferenți, autoritari sau rigizi, consecvenți.

Părinții tinerilor cu CES trec prin mai multe faze de suferință până la momentul acceptării situației, pe care le menționăm în continuare: furie, asupra propriei persoane și asupra celorlalți, negociere, cu Dumnezeu sau alte puteri superioare și cu sine, depresie, tristețe și regret, teamă și nesiguranță, dar și acceptare, detașarea emoțională și încetarea luptei cu sinele așa cum susține Elisabeth Kubler-Ross /Grief Cycle în materialul studiat pe [https://www.flickr.com/photos/journeytogenius/accesat în noiembrie 2019](https://www.flickr.com/photos/journeytogenius/accesat%20în%20noiembrie%202019).

Familia este cea care își asumă răspunderea membrilor ei, societatea are rolul de a o susține. Scopul lucrului cu familia este acela de a-i extinde competențele prin implicarea conștientă a intervenției și responsabilității acesteia.

Angajamentul familiei este esențial deoarece familia tânărului cu dizabilități și/sau alte CES nu va fi niciodată aptă singură să funcționeze sau să gestioneze situația în care se află ci are nevoie de resurse, informații și sprijin suplimentar.

În condițiile școlii incluzive, rolul părinților de partener educațional implică mai multe aspecte și anume :

- prin participare directă la viața școlii, părinții își pot exercita influența asupra anumitor procese decizionale care vizează parcursul educațional, impunându-și punctul de vedere asupra

funcționării școlii și să aibă o participare concretă la implementarea funcțiilor manageriale din școală,

- un alt aspect este îmbrățișarea de către școală a ideii de integrare sau incluziune care depinde și de atitudinea părinților în raport cu problemele educaționale ale tânărului, absența sau indiferența părinților venind în opoziție cu această abordare,
- nu în ultimul rând poziția reticentă sau lipsită de încredere a părinților legat de viața și evoluția educațională a unui tânăr cu nevoi educaționale speciale (schimbări mai lente sau mai rapide) creează dificultăți, reprezentările/mentalitățile eronate nu dezvoltă atitudini pozitive. Încrederea este fundament al legăturii dintre familie și școală, o comunicare corespunzătoare asigură un schimb reciproc de încredere menționa Gherhuț (2006).

Parteneriatul presupune schimb de informații, bune practici, experiențe, și pentru a funcționa această comunicare este nevoie de formarea/dezvoltarea unor bune deprinderi de ascultare activă, a fi conștient cum să ascuți și a fi apt de crearea unor premise ale colaborării.

Pentru un suport mai solid de susținere a școlii inclusive membrii familiilor elevilor au de respectat câteva cerințe precum: furnizarea unor informații la zi asupra tânărului lor privind pregătirea temelor, stilul și modul de învățare acasă, interesele acestuia și modul de reacționare în diverse situații, preocupările, preferințele/non-preferințele, să ia parte la fiecare activitate școlară și să devină activi în actul de promovare al diverselor practici de integrare educațională a tinerilor speciali la toate nivelurile vieții sociale.

Se impun structuri specifice comportamentale în vederea acceptării și încurajării procesului de integrare al persoanelor cu deficiențe din comunitatea din care fac parte, au responsabilitatea de a asigura suport profesorilor în identificarea sistemelor și anumitor strategii realiste ce conduc la dezvoltarea și educarea tinerilor, atât în mediul educațional cât și în societate prin furnizarea informațiilor importante care ajută la elaborarea și realizarea curriculumului individualizat pentru tânăr, implicarea în luarea deciziilor vizând tânărul și programele de abilitare/reabilitare continuă a dezvoltării tânărului.

Foarte importantă este acceptarea fără resentimente a eventualelor limitări pe care le presupun nivelul și dificultatea deficiențelor acestora, dar și să fie sinceri asociați ai unui dialog și să fie deschiși fără nici o rezervă asupra colaborării cu echipa formată din specialiștii care au sarcina de a educa și de a face posibilă recuperarea tinerilor, ținând sub observație evoluția pe care au prezentat-o tinerilor în diferite contexte în care îi poate aduce viața și să mențină o relație apropiată cu restul părinților din grupul de ajutor și să se asigure că experiențele personale avute împreună cu copii în cadrul activităților ce au avut loc în cadrul familiei sunt împărtășite, și nu în ultimul rând să fie conștienți de vastele avantaje pe care școala incluzivă le oferă tinerilor speciali pentru a asigura faptul că aceștia vor frecventa cursurile.

Școala incluzivă și toți profesorii au datoria să creeze un climat favorabil familiilor în care atât acestea cât și tânărul special să se poată integra, prin mobilizarea fiecărei familii în care se află copii cu cerințe educaționale speciale pentru a lua parte în programul educațional și terapeutic stabilit, respectarea drepturilor și doleanțelor familiilor de a opta pentru când, cum și cât pot să ia parte la activitățile terapeutice, respectiv continuarea acestora la domiciliu, dar și asigurarea că schimbul de informații despre tânăr are loc constant cu familia.

Un rol important îl are localizarea resurselor aferente programului educațional și recuperator-terapeutic destinat elevilor cu nevoi speciale prin intermediul căruia se poate aduce suport efortului părinților, înștiințarea familiei cu privire la activitățile sugerate de programul recuperator-terapeutic și personalizarea sa la solicitarea părinților, precum și aducerea de informații familiei cu privire la orice actualizare apărută în program, dar și acceptarea sugestiilor și impresiilor aduse de familie și utilizarea acestora în scopul îmbunătățirii programelor dedicate elevilor cu cerințe educaționale.

În funcționarea școlii incluzive *Parteneriatul* are un rol important, deoarece în cadrul acestora elevii sunt principalii beneficiari ai colaborării prin care pot fi anticipate și prevenite anumite situații dificile, contribuie la dezvoltarea abilităților educaționale și sociale ale părinților și ale altor actori comunitari și oferă servicii și suport familiilor, asigură facilitarea schimbului de idei

între părți dă naștere unor idei inovatoare și contribuie la soluționarea anumitor probleme. Tot parteneriatul facilitează legătura dintre tânăr și familie, dintre membrii familiei și cadrele didactice și al societății în general prin oportunitatea de a se implica activ la experiența educațională a tinerilor.

Consiliere Educațională/ vocațională

Planul cadru al învățământului românesc din 1995 a fost modificat, fiind publicat în noua Lege a învățământului în care este introdusă noua disciplină școlară- Consilierea și Orientarea școlară și profesională, dedicată elevilor de la clasa I a – ajungând la finalul liceului/ școala profesională. Noua disciplină este inclusă în Curriculum la Decizia Școlii, motiv pentru care unele școli renunță la ea sau o asimilează cu dirigiența.

Curriculumul trebuie reglat conform nevoilor tinerilor, nu invers. Datoria școlilor este să elaboreze oportunități curriculare susținând diversele aptitudini ale tinerilor. Abordarea problemelor de învățare se poate efectua înainte de toate prin reevaluarea importanței curriculumului școlar. Deschiderea către un curriculum incluziv care face referire la conștientizarea diversității și la recunoașterea heterogenității cerințelor școlare ale tuturor tinerilor. Tinerii cu deficiențe nu sunt altceva decât copii.

Începând cu anul 1994 Declarația de la Salamanca vizează conceptul potrivit căruia curriculumul școlar trebuie pliat pe nevoile tinerilor. Din acest motiv prima preocupare în instituția școlară este cea de a produce oportunități care să vină în ajutorul tinerilor cu abilități sau interese diferite.

În acest context, parcurgerea curriculumului școlar la elevii care întâmpină probleme de învățare se transformă într-o sarcină complexă pentru specialiști, în vederea atingerii obiectivelor stabilite se impune o colaborare între profesioniști corectă precum și sistematică la nivel de instituție.

Acest lucru subliniază ideea că orice problemă de învățare este o problemă a sistemului, în întregul lui (clasă împreună cu profesorul, grupul de profesori ai școlii, părinți și manageri școlari) și nu un defect al tânărului școlarizat.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Evaluarea este un procedeu esențial, ce are drept scop facilitarea integrării tinerilor deficienți mintali sau cu deficiențe asociate, care conduce la identificarea particularităților acestora, detalii importante ce conferă o imagine amplă cu privire la abordarea realității ce reprezintă punctul de plecare spre integrarea tinerilor cu diverse probleme în societate.

Integrarea tinerilor cu deficiențe impune înțelegerea faptului că fiecare tânăr este unic, valoros și trebuie ajutat să își găsească locul în societate.

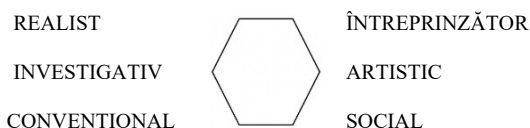
Cercetarea se referă la analiza diferitelor aspecte de înțelegerea carierelor fapt ce poate fi de folos în luarea unei decizii de carieră adecvată, într-un domeniu accesibil pentru fiecare individ în parte . Acest aspect este realizat prin discuții libere în cadrul unor ședințe de consiliere despre alegerile ocupaționale și cariera fiecărui adolescent iar evaluarea se realizează cu ajutorul Testului,, SDS- TU ȘI CARIERA TA,, de John L. Holland, PhD adaptat în România de Horia Pitariu, Dragoș Iliescu și Daniela Vercellino. (Anexa).

Scopul studiului: Elaborarea unei cercetări de tip calitativ și cantitativ care analizează aspecte referitoare la explorarea opțiunilor profesionale care pot asigura integrarea socială.

Motivarea instrumentului

Departajarea/evidențierea traseului educațional reprezentativ prin intermediul unor metode specifice: interviu, anamneză, studiul din perspectiva celor șase grupe / tipuri de personalitate în vederea alegerii unei ocupații care să asigure angajarea adolescenților cu dizabilități în câmpul muncii.

Figură hexagonală utilizată pentru a vă arăta similaritățile și diferențele dintre tipuri, ocupații și indivizi. Tipurile care se învecinează în hexagon sunt de obicei relaționate sau asemănătoare.



Hexagonul este de asemenea utilizat pentru a estima gradul de potrivire dintre o persoană și o ocupație sau dintre o persoană și diferite ocupații propuse.

Astfel Raportul Interpretativ SDS vă este de ajutor să identificați ocupațiile și, cu ajutorul unui consilier, domeniile de studiu precum și activitățile din timpul liber, în funcție de codul ales de fiecare adolescent și de tipurile RIASEC. Acest raport vă poate ajuta să vă convingeți că ocupația aleasă pentru viitor sau actuala dumneavoastră ocupație sunt potrivite pentru dumneavoastră și că nu ați trecut cu vederea o altă ocupație sau domeniu de studiu care vi s-ar potrivi.

Design și procedură

Activitatea s-a desfășurat în două etape, testare și retestare.

- ✓ Etapa I – în această etapă subiecții au primit în vedere testării -CAIETUL DE EVALUARE- UN GHID PENTRU PLANIFICAREA EDUCAȚIONALĂ ȘI A CARIEREI;
- ✓ Etapa a II-a – etapă în care s-au desfășurat ședințele de consiliere ce s-au desfășurat în cadrul orelor de dirigiență ;
- ✓ Etapa a III a – a fost realizată retestarea folosind același instrument,
- ✓ Etapa a IV-a – a avut loc analiza și interpretarea datelor, redactarea și comunicarea rezultatelor.

OBIECTIVE ALE CERCETĂRII

Obiectiv general

Evidențierea alegerilor ocupaționale și a carierei în vederea asigurării integrării în câmpul muncii al persoanelor cu dizabilități astfel încât să maximizeze șansele de asigurare ale incluziunii sociale.

Obiectivele cercetării

1. Evidențierea faptului că programul de consiliere duce la modificări semnificative privind selectarea profilului realist în funcție de înclinațiile și aptitudinile sale comparativ cu ce au selectat anterior privind același profil.
2. Evidențierea faptului că programul de consiliere duce la modificări semnificative privind selectarea profilului realist în funcție de înclinațiile și aptitudinile sale Investigativ cu ce au selectat anterior privind același profil.
3. Evidențierea faptului că programul de consiliere duce la modificări semnificative privind selectarea profilului realist în funcție de înclinațiile și aptitudinile sale Artistic cu ce au selectat anterior privind același profil.
4. Evidențierea faptului că programul de consiliere duce la modificări semnificative privind selectarea profilului realist în funcție de înclinațiile și aptitudinile sale Social cu ce au selectat anterior privind același profil.
5. Evidențierea faptului că programul de consiliere duce la modificări semnificative privind selectarea profilului realist în funcție de înclinațiile și aptitudinile sale Întreprinzător cu ce au selectat anterior privind același profil.
6. Evidențierea faptului că programul de consiliere duce la modificări semnificative privind selectarea profilului realist în funcție de înclinațiile și aptitudinile sale Convențional cu ce au selectat anterior privind același profil.

Ipotezele cercetării

În sectorul educațional, problemele complexe care necesită măsuri integrate din mai multe sectoare de activitate, au nevoie de analize efectuate în comun de cei implicați, de colaborare, pentru a se negocia soluțiile cele mai adecvate, programe și planuri de acțiune, ore de consiliere respectându-se dezideratul sprijinirii integrării socio-profesionale pentru toți adolescenții.

Ipoteze :

1. Presupunem că programul de consiliere va duce la modificări semnificative statistic privind nivelul profilului realist în funcție de inclinațiile și aptitudinile lor.
2. Presupunem că programul de consiliere va duce la modificări semnificative statistic privind nivelul profilului investigativ în funcție de inclinațiile și aptitudinile lor.
3. Presupunem că programul de consiliere va duce la modificări semnificative statistic privind nivelul profilului artistic în funcție de inclinațiile și aptitudinile lor.
4. Presupunem că programul de consiliere va duce la modificări semnificative statistic privind nivelul profilului social în funcție de inclinațiile și aptitudinile lor.
5. Presupunem că programul de consiliere va duce la modificări semnificative statistic privind nivelul profilului întreprinzător în funcție de inclinațiile și aptitudinile lor.
6. Presupunem că programul de consiliere va duce la modificări semnificative statistic privind nivelul profilului convențional în funcție de inclinațiile și aptitudinile lor.

Variabilele cercetării

Percepția subiecților – ELEVI (SCOALĂ PROFESIONALĂ SPECIALĂ NR.3 BUCUREȘTI) asupra importanței și rolului orelor de consiliere, colaborării, negocierii soluțiilor, programelor și planurilor de acțiune și integrării socio-profesionale.

- **Variabile dependente:** ORELE DE CONSILIERE.
- **Variabile independente:** CELE SASE PROFILE (realist, investigativ, artistic, social, întreprinzător, convențional)

Participanți

La acest studiu au participat 60 de subiecți, elevi din cadrul Școlii Profesionale Specială nr.3 București instituție care școlarizează și profesionalizează elevi cu CES absolvenți ai unor școli speciale.

Interpretarea psihologică a rezultatelor

Rezultatele testării inițiale au evidențiat faptul că tinerii nu aveau stabilite direcții de urmat în privința carierei, nu cunoșteau tipurile de ocupații și măsura în care acestea se potrivesc abilităților și intereselor personale având o satisfacție mai scăzută față de rezultatele procesului de alegere a unei cariere.

În cadrul Etapei a II-a au avut loc ședințele de consiliere ce s-au desfășurat în cadrul orelor de dirigenție ce au avut drept scop - Planificarea educațională și a carierei.

Dacă urmărim rezultatele studiului statistic vom observa că în general perspectiva subiecților asupra tipurilor de interese (realist, investigativ, artistic, social, întreprinzător, convențional) sunt diferite în urma ședințelor de consiliere.

Așadar deducem faptul că tinerii cu dizabilități au nevoie de consiliere vocațională și sprijin în luarea deciziilor privind viitorul profesional.

Consilierul vocațional ghidează tânărul să identifice cele mai bune căi de dezvoltare personală luând în calcul starea lui actuală de dezvoltare și resursele disponibile.

Activitatea de orientare școlară în alegerea profesiei vizează utilizarea cunoștințelor, abilităților și experiența persoanelor cu anumite nevoi speciale la început de carieră în câmpul muncii.

Legat de meseriile, ocupațiile la care se pot orienta tinerii, menționăm faptul că o parte dintre ei, care au dizabilități grave, nu pot învăța și practica o meserie, dar pot desfășura anumite activități ce țin de o anumită meserie .

În practică, consilierul vocațional realizează pentru și împreună cu tinerii o strategie care va propune:

- informarea despre drepturile asigurate prin lege persoanelor cu dizabilități,
- identificarea posibilelor meserii - normale sau protejate posibil a fi ocupate de persoanele cu dizabilități,
- (auto)evaluarea tânărului cu dizabilități în vederea identificării posibilităților
- prezente și potențiale de muncă (prin antrenament suplimentar, formare,

- proiectarea de metode și acțiuni de formare, de recuperare funcțională și protezare, dacă este cazul,
- întocmirea unui plan realist de acțiune, evaluarea rezultatelor, monitorizarea integrării socio profesionale.

Parteneriatul familie-școală în cadrul orelor de consiliere, a condus la o cunoaștere amănunțită a portretului psihosocial al adolescentului, eforturile comune vor conduce la rezolvarea în mare parte a situațiilor întâmpinate în alegerea unei cariere. Prin urmare vor determina schimbarea atitudinii copilului față de situațiile, care au influențat negativ dezvoltarea psihică și integrarea socială a acestuia.

Concluzionând pot spune că am ales această temă pentru că în ultimii 22 de ani am interacționat, am petrecut mult timp alături de copii/ tineri cu dizabilități, astfel dorind să aduc o contribuție la dezvoltarea comunității .

Consider că activitățile de consiliere și evaluare psihologică, vocațională, atelierile de terapie ocupațională oferite în cadrul și de învățământul special vin în sprijinul integrării în comunitate oferind o viață mai bună tinerilor cu dizabilități.

Consilierea vocațională conduce la:

- Cunoașterea clară a propriilor resurse și limitări,
- Stabilirea planului de studii în funcție de alegerea profesiei cea mai potrivită profilului individual,
- Elaborarea unui plan de dezvoltare personală în scopul atingerii obiectivelor stabilite,
- fixarea unui plan de carieră realist, atât pe termen scurt cât și pe termen lung,
- Dobândirea autonomiei decizionale personale și a abilităților de căutare și găsire a unei ocupații,

Este știut faptul populația școlară se divide în două categorii: elevi normal dezvoltați și elevi cu nevoi speciale, lipsiți de vină legat de situația lor deosebită, procentul lor în școli fiind considerabil. Tânărul cu cerințe educative speciale este copilul ale cărui capacități sunt dezvoltate sub media vârstei.

Astfel, putem spune că dorința de a oferi șanse egale de studiu tuturor copiilor și integrarea lor armonioasă devine realitate.

În ceea ce privește limitele acestui studiu, menționăm: numărul redus de participanți (subiecți dintr-o singură școală) , tendința participanților de a oferi răspunsuri dezirabile, utilizarea unui singur instrument. Ne propunem ca, pe viitor, să extindem eșantionul și să utilizăm o metodologie de evaluare mai vastă, bazată pe mai multe instrumente . Totodată, o altă direcție viitoare de cercetare ar putea lua în calcul și analiza altor variabile, precum gradul de satisfacție profesională a tinerilor cu deficiențe integrați în câmpul muncii.

Bibliografie:

1. AINSCOW, M.&TWEEDLE, D.A. *Analiza deprinderilor de învățare timpurie*, RENINCO, București, Editura Vanemonde, 2001
2. ALOIS, G. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii de educație integrată*, Iași, Editura Polirom, 2001
3. ALOIS, G. *Sinteze de psihopedagogie specială*, Iași, Editura Polirom, 2013
4. ALINA CRISTINA. *Consilierea psihopedagogică. Exemple de bună practică*, Colecția Științele Educației, București, Editura Pro Universitaria,
5. DUMITRU, Al. I. *Consiliere Psihologică - Bazele teoretice și sugestii practice*, București, Editura Polirom, 2008
6. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe special* (ed.a II-a), Iași Editura Polirom, 2006
7. HOLDEVICI, I., NEACȘU, V. *Sisteme de Psihoterapie și Consiliere Psihologică*, București, Editura KULLUSYS, 2008

8. JINGA, I., NEGREȚ, I. *Familia, acest miracol înșelător*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1999
9. GEORGESCU, M. *Introducere în consiliere psihologică*. București: Fundatia Romania de Maine, 2007
10. JIGĂU, M.(coord.). *Consiliere și orientare - ghid metodologie*, București, Consiliul Național pentru Curriculum, 2001
11. MUȘU, I. *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*, RENINCO București, UNICEF, Editura MarLink, 2000
12. NUTA, A., MITROFAN, I. *Consilierea psihologică. Cine, ce și cum?* București: SPER,
13. RICHARD, NELSON-JONS, traducere din engleză de Clara Ruse. *Manual de consiliere*, București, Editura Trei, 2009
14. *Raport Mondial privind Dizabilitatea*. București, Tipărit în România de Visual Promotion SRL, 2012
15. DRAGOMIRESCU (DIȚĂ) IRIS I. *Lucrare de Disertație*. Univ. Hyperion din București, 2020
16. <https://www.organizatia-suedeza.ro/noutati/122-consilierea-vocationala-pentru-tinerii-cu-dizabilitati>

ABERRANT BEHAVIOR: FACTORS, MANIFESTATIONS, AND PSYCHOLOGICAL IMPLICATIONS

COMPORTAMENTUL ABERANT: FACTORI, MANIFESTĂRI ȘI IMPLICAȚII PSIHOLOGICE

Maria DIȚA, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-8951-4133

Daniela CAPBĂȚUT, student of cycle I, Psychology,
Faculty of Psychology and Social Work
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,

CZU: 316.624: 159.922.4

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p84-89

Abstract. *Aberrant behaviour, defined as activities that deviate from societal or psychological norms, is impacted by a complex interaction of biological, environmental, psychological, and sociocultural influences rather than just being a reflection of moral failing or intentional deviance. According to neurobiological research, impulsive and violent behavior can be significantly attributed to structural abnormalities in the brain, such as those in the prefrontal cortex. These behaviors are further shaped by sociocultural pressures including poverty and violence, as well as environmental factors such as adverse childhood experiences. Psychological theories that explain how these behaviors arise and endure include Freud's psychoanalytic model and Bandura's Social Learning Theory. Abnormal conduct can take many different forms, among which are aggressiveness, substance misuse, and risk-taking. Mental health problems and social isolation are frequent psychological effects of this kind of conduct. To lessen the effects on people and society, effective interventions consisting of cognitive-behavioral therapy (CBT) and pharmacological treatments must be proposed. These interventions have to consider into account the causes and manifestations of aberrant behavior and offer more useful remedies to individuals who are impacted by it by looking at it through a variety of perspectives.*

Keywords: *Aberrant behavior, biological factors, psychological implications, environmental influences, intervention strategies.*

Introducere

Acțiunile care se abat semnificativ de la normele și așteptările societății sunt denumite comportamente aberante și au adesea efecte dăunătoare atât asupra individului, cât și asupra societății. Aceste comportamente, care pot avea consecințe grave de natură psihologică, socială și financiară, variază de la agresivitate și violență la dependența de droguri și asumarea excesivă de riscuri. Având în vedere legătura lor cu problemele de sănătate mintală și activitățile criminale, este imperativ să înțelegem motivațiile din spatele acestor comportamente pentru a dezvolta intervenții și tratamente eficiente.

Studiile asupra comportamentului aberant au arătat că acesta rezultă dintr-o interacțiune complexă de variabile, și nu doar din preferințe personale sau defecte de caracter. Factorii biologici, precum genetica și anatomia creierului, contribuie semnificativ la tendința unui individ de a manifesta anumite comportamente. Aceste înclinații sunt agravate de factori de mediu, cum ar fi expunerea la violență, mediul social și traumele din copilărie.

Comportamentele aberante pot fi, de asemenea, rezultatul unor cauze psihologice, cum ar fi tensiunile interne nerezolvate sau comportamentele învățate prin observație.

Definirea comportamentului aberant

Comportamentul aberant cuprinde o gamă largă de acțiuni care încalcă normele sau așteptările societale. Acestea pot include comportamente criminale, asumarea excesivă a riscurilor, abuzul de substanțe și alte comportamente mal-adaptive care dăunează individului sau celor din jur. Psihologii folosesc termeni precum „anormal”, „deviant” sau „mal-adaptativ” pentru a descrie comportamente care nu sunt tipice sau nu contribuie la bunăstarea individului sau a societății. Dintr-o perspectivă clinică, comportamentul aberant poate fi, de asemenea, simptomatic pentru condiții psihiatrice subiacente, cum ar fi tulburările de personalitate, psihoza sau tulburările de dispoziție. Aceste comportamente sunt adesea evaluate folosind criterii standardizate, precum Manualul de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mintale (DSM-5) [1].

Factori care influențează comportamentul aberant

Factorii biologici joacă un rol crucial în dezvoltarea comportamentelor aberante. Cercetările neurobiologice au arătat că structura și funcționarea creierului pot influența susceptibilitatea unei persoane la comportamente aberante. De exemplu, studiile au legat anomaliiile din cortexul prefrontal de comportamente impulsive și agresive. Cortexul prefrontal este responsabil pentru funcțiile executive, precum luarea deciziilor și controlul impulsurilor [2].

Un experiment realizat de Raine și colab. (1997) a folosit tehnologia de imagistică cerebrală pentru a evalua cortexul prefrontal al indivizilor cu un istoric de comportament violent. Studiul a constatat că indivizii cu o activitate redusă în cortexul prefrontal erau mai predispuși să se angajeze în comportamente agresive și antisociale [3]. Această cercetare oferă dovezi solide pentru fundamentarea neurobiologică a comportamentului aberant, indicând că leziunile sau disfuncțiile cerebrale în anumite regiuni pot juca un rol important în înclinația spre comportamente anormale.

Factorii genetici influențează, de asemenea, comportamentul aberant. *Gena monoamin oxidază A* (MAOA), adesea denumită „gena războinicului,” a fost studiată extensiv pentru legăturile sale cu agresivitatea și violența. Un studiu realizat de Caspi și colab. (2002) a constatat că indivizii cu o variantă de activitate scăzută a genei MAOA care au fost expuși la abuzuri în copilărie erau semnificativ mai predispuși să dezvolte comportamente antisociale [4].

Deși biologia joacă un rol fundamental, **factorii de mediu și socioculturali** pot modela, declanșa sau exacerba comportamentele aberante. Experiențele din copilărie, în special cele implicând traume sau neglijare, sunt corelate puternic cu comportamentele deviante din viața ulterioară. Experiențele Adverse din Copilărie (ACE) includ diverse forme de abuz, neglijare și disfuncționalitate familială, iar studiile au arătat că persoanele expuse la multiple ACE au un risc semnificativ mai mare de a se angaja în comportamente criminale sau mal-adaptive [5].

Un studiu longitudinal realizat de Felitti și colab. (1998) a demonstrat o corelație puternică între numărul de ACE și probabilitatea dezvoltării problemelor de comportament la vârsta adultă [6]. Studiul subliniază, de asemenea, rolul pe care îl joacă învățarea socială în dezvoltarea comportamentelor anormale, deoarece copiii care sunt martori la abuz sau neglijare pot ajunge să replice acele acțiuni.

Factorii socioculturali contribuie, de asemenea, la comportamentul aberant. Instabilitatea economică, expunerea la violență în comunitate și absența sistemelor de sprijin social pot crea medii în care comportamentul deviant devine normalizat. De exemplu, studiile au arătat că afilierea la bande este adesea motivată de dorința de protecție, identitate socială și apartenență în cartiere sărace cu o rată mare a criminalității [7]. Aceste tipuri de medii fac ca să pară mai puțin costisitor să se comită crime și mai avantajos să se facă acest lucru, ceea ce favorizează dezvoltarea comportamentului anormal.

Teoriile psihologice oferă o perspectivă suplimentară asupra dezvoltării comportamentelor aberante. O teorie proeminentă este *Teoria Învățării Sociale a lui Bandura*, care sugerează că comportamentul este învățat prin observația și imitația altora. Această teorie este deosebit de relevantă în înțelegerea comportamentelor precum agresivitatea și criminalitatea. Faimosul experiment „Bobo Doll” (1961) al lui Bandura a arătat că copiii care au observat adulți comportându-se agresiv erau mai predispuși să imite acea agresiune [8].

O altă abordare psihologică care ajută la explicarea comportamentului aberant este **Teoria Psihanalitică a lui Freud**, care postulează că conflictele interne nerezolvate, adesea înrădăcinate în experiențele din copilărie, pot să se manifeste ca comportamente deviante în viața adultă. Freud a sugerat că impulsurile din mintea inconștientă, în special cele care provin din id (componenta primară și instinctuală a psihicului), pot duce la comportamente care sunt social inacceptabile dacă nu sunt gestionate corespunzător de ego și superego [9]. În plus, Terapia Cognitiv-Comportamentală (TCC) a devenit un tratament psihologic cheie pentru gestionarea comportamentelor aberante. TCC postulează că modelele de gândire mal-adaptive contribuie la comportamentele deviante și că, prin modificarea acestor tipare cognitive, indivizii pot schimba comportamentul lor. De exemplu, Beck și colab. (1979) au constatat că persoanele cu tendințe criminale aveau adesea tipare de gândire distorsionate, inclusiv justificarea acțiunilor ilegale și o lipsă de empatie față de ceilalți [10].

Manifestările comportamentului aberant

Comportamentul aberant se manifestă în numeroase moduri, în funcție de individ și de factorii fundamentali care contribuie la acest comportament. Formele comune includ:

Agresiune și violență: Aceasta este una dintre cele mai recunoscute forme de comportament aberant, adesea observată la indivizii cu tulburare de personalitate antisocială, tulburare de conduită sau tulburări de control al impulsurilor. Studiile au constatat că expunerea repetată la media violentă sau la un mediu familial violent crește probabilitatea comportamentului agresiv [11].

Abuz de substanțe: O altă manifestare semnificativă a comportamentului aberant este dependența, în special de droguri sau alcool. Abuzul de substanțe este adesea un mecanism de coping pentru traumă, stres sau alte tulburări psihologice. Cercetările au arătat că indivizii cu un istoric de **Experiențe Adverse în Copilărie (studiul ACE)** sunt semnificativ mai predispuși să se angajeze în abuzul de substanțe [12].

Comportamente de asumare a riscurilor: Comportamentul aberant poate lua, de asemenea, forma asumării extreme a riscurilor, cum ar fi angajarea în activități periculoase, precum conducerea imprudentă sau sexul neprotejat. Studiile au arătat că persoanele cu niveluri ridicate de impulsivitate, adesea datorită factorilor neurobiologici sau ADHD, sunt mai susceptibile să se angajeze în comportamente riscante [13].

➤ **Scorurile experiențelor adverse în copilărie (studiul ACE)** sunt o măsură utilizată pentru a evalua nivelul de expunere pe care o persoană l-a avut la evenimente potențial traumatizante în timpul copilăriei. Aceste evenimente apar de obicei înainte de vârsta de 18 ani și sunt clasificate în diferite forme de abuz, neglijare și disfuncție în cadrul gospodăriei. Cu cât scorul ACE este mai mare, cu atât mai multe experiențe adverse a întâmpinat o persoană în copilărie, ceea ce poate corela cu riscuri mai mari de rezultate negative în viața adultă, inclusiv probleme de sănătate mintală și fizică, abuz de substanțe și probleme comportamentale.

Implicațiile pentru sănătate ale scorurilor ACE

Cercetările, cum ar fi studiul original ACE realizat de Centrele pentru Controlul și Prevenția Bolilor și Kaiser Permanente, au arătat că persoanele cu scoruri ACE mai mari sunt expuse unui risc crescut de o varietate de rezultate negative pentru sănătate, inclusiv:

- Condiții cronice de sănătate: cum ar fi bolile de inimă, diabetul și cancerul.
- Tulburări de sănătate mintală : cum ar fi depresia, anxietatea și PTSD (tulburarea de stres posttraumatic).
- Abuz de substanțe și dependență.
- Rezultate academice și ocupaționale slabe.
- Dificultăți în relații și o probabilitate mai mare de a se angaja în comportamente riscante, cum ar fi fumatul sau practicile sexuale nesigure.

De exemplu, persoanele cu un scor ACE de **4 sau mai mare** au fost găsite a avea un risc semnificativ mai mare de a dezvolta *alcoholism*, *depresie* și chiar de a încerca *sinuciderea* în comparație cu cei cu scoruri mai mici.

De ce contează scorurile ACE? Scorurile ACE oferă o perspectivă asupra impacturilor pe termen lung ale traumei din copilărie asupra sănătății și comportamentului. Prin identificarea persoanelor cu risc crescut, pot fi implementate intervenții timpurii în viața acestora pentru a reduce

rezultatele negative potențiale asociate cu scoruri ACE ridicate. Aceste intervenții ar putea include terapie, suport comunitar și programe de îngrijire preventivă.

Implicațiile psihologice ale comportamentului aberant

Implicațiile psihologice ale comportamentului aberant sunt vaste, adesea având rezultate negative pe termen lung atât pentru individ, cât și pentru societate. Persoanele care se angajează în comportamente aberante cronice prezintă un risc mai mare de probleme de sănătate mintală, cum ar fi depresia, anxietatea și tulburările de personalitate. De exemplu, indivizii antisociali sunt mai predispuși să experimenteze izolarea, instabilitatea locului de muncă și relațiile eșuate [14].

În plus, comportamentul aberant are costuri sociale semnificative. Este adesea asociat cu rate crescute de încarcerare, spitalizări și pierderi de productivitate. Povara economică a activității criminale și a abuzului de substanțe este substanțială, cu miliarde de dolari cheltuite anual pentru aplicarea legii, sistemele judiciare și programele de reabilitare [15].

Intervenții și abordări de tratament

Abordarea comportamentului aberant necesită o abordare complexă. Intervențiile includ adesea o combinație de terapie, medicație și schimbări de mediu. **Terapia Cognitiv-Comportamentală (CBT)** este utilizată pe scară largă pentru a trata indivizii cu comportamente deviante, concentrându-se pe restructurarea tiparelor de gândire distorsionate și dezvoltarea unor mecanisme de coping mai sănătoase. O meta-analiză realizată de Lipsey și colab. (2007) a constatat că CBT a fost deosebit de eficientă în reducerea recidivei în rândul infractorilor minori [16].

Terapia Comportamental Dialectică (DBT) este o altă abordare terapeutică care s-a dovedit eficientă în tratarea persoanelor cu dereglare emoțională severă, în special a celor cu Tulburare de Personalitate Bordeline (BPD). DBT integrează tehnici cognitiv-comportamentale cu practici de mindfulness pentru a ajuta indivizii să gestioneze emoțiile intense și să reducă comportamentele dăunătoare sau autodistructive [17].

Intervențiile bazate pe familie, cum ar fi Terapia Funcțională de Familie (FFT), sunt deosebit de eficiente în tratarea adolescenților cu probleme comportamentale. Aceste intervenții se concentrează pe îmbunătățirea comunicării, rezolvarea conflictelor și dezvoltarea abilităților de soluționare a problemelor în cadrul unității familiale, abordând astfel dinamica de baza care contribuie la comportamentul deviant al copilului [18].

Tratamentele farmacologice pot fi, de asemenea, necesare pentru indivizii al căror comportament aberant este legat de tulburări neurobiologice. Medicamentele, cum ar fi inhibitorii selectivi ai recaptării serotoninei (SSRIs), sunt adesea prescrise pentru a aborda problemele subiacente, cum ar fi depresia, anxietatea sau disfuncția emoțională, care pot contribui la comportamentul deviant [19].

Programe comunitare pentru abordarea comportamentului aberant

Programele ancorate în comunitate sunt esențiale pentru a aborda problemele socioculturale mai ample care conduc la comportamente anormale. Aceste inițiative urmăresc să ofere grupurilor aflate în risc resurse și să creeze medii de sprijin care promovează reziliența. **Terapia Multi-sistemică (MST)** este un exemplu de paradigmă de succes care funcționează pe baza ideii că relațiile dintr-o rețea, cum ar fi relațiile cu semenii, dinamica familială și sistemele de sprijin comunitar, influențează comportamentul individului.

MST colaborează cu organizațiile comunitare, școlile și familiile pentru a aborda problemele complexe care conduc la delincvența juvenilă. Cercetările au arătat că MST reduce semnificativ ratele de recidivă și îmbunătățește funcționarea familială, subliniind astfel importanța unei strategii cuprinzătoare de intervenție comportamentală.

Prevenirea escaladării comportamentelor aberante necesită intervenții timpurii. Este posibil să se prevină anomaliile comportamentale minore pentru a deveni tulburări mai grave mai târziu în viață prin implementarea de intervenții ținute în timpul copilăriei și adolescenței și prin identificarea indivizilor care sunt în risc. Tinerii predispuși la comportamente aberante pot beneficia de programe care pun accent pe mentorat, învățarea social-emotională și sprijinul familial. De exemplu, școlile care integrează curricule de învățare social-emotională nu doar că îmbunătățesc inteligența emoțională a copiilor, dar reduc și incidentele de bullying și comportamente agresive.

Mediile familiale sănătoase pot fi, de asemenea, promovate prin programe de implicare comunitară care includ părinții și îngrijitorii în rețele de sprijin. Aceste programe acționează ca un tampon împotriva impacturilor negative ale stresului ambiental, învățând familiile cum să comunice eficient, să regleze stresul și să ofere sprijin emoțional. Astfel de terapii au potențialul de a crește realizările academice, de a reduce dificultățile comportamentale și de a îmbunătăți bunăstarea generală prin efecte benefice de lungă durată.

În general, tehnicile de intervenție timpurie și programele bazate pe comunitate sunt *elemente esențiale în lupta împotriva comportamentului anormal*. Aceste programe pot reduce prevalența comportamentelor deviante și îmbunătăți viețile celor aflați în risc, abordând problemele socio-culturale și creând un mediu de sprijin. În plus față de ajutorul acordat indivizilor afectați, investiția în aceste strategii preventive construiește comunități și avansează sănătatea societății.

Concluzie

O singură cauză nu poate explica pe deplin fenomenul complex al comportamentului aberant. Acesta rezultă din interacțiunea dinamică a factorilor sociali, psihologici, neurologici și genetici, toți având un rol în apariția și exprimarea comportamentului deviant. Deși cercetările au avansat considerabil în înțelegerea originilor și expresiilor comportamentului deviant, este necesară o continuare a studiilor pentru a dezvolta tehnici eficiente de intervenție și prevenire. Comportamentul aberant are ramificații psihologice grave atât pentru persoanele care se angajează în astfel de comportamente, cât și pentru cei afectați de ele.

Pentru a aborda cauzele profunde ale comportamentului aberant și pentru a promova modele comportamentale mai sănătoase este necesară o abordare integrată care să combine programele comunitare, medicația și psihoterapia. Prin înțelegerea naturii complexe a comportamentului aberant, putem dezvolta planuri mai eficiente de prevenire, intervenție și tratament, ceea ce va reduce în cele din urmă efectele negative asupra indivizilor și societății în ansamblu.

Bibliografie:

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*.
2. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
3. Raine, A., et al. (1997). Prefrontal deficits in violent offenders: Implications for understanding aggression and antisocial behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(4), 635-643.
4. Caspi, A., et al. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854.
5. Dube, S. R., et al. (2003). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: Findings from the Adverse Childhood Experiences Study. *JAMA*, 286(24), 3089-3096.
6. Felitti, V. J., et al. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
7. Decker, S. H., & Curry, G. D. (2000). Addressing key issues in gang research: A review of relevant literature. *Criminal Justice and Behavior*, 27(2), 137-156.
8. Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
9. Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*.
10. Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. D. (1979). *Cognitive therapy of personality disorders*. Guilford Press.
11. Huesmann, L. R., et al. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.

12. Anda, R. F., et al. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186.
13. Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-Control*. Guilford Press.
14. Widiger, T. A., & Trull, T. J. (1991). Personality and psychopathology: An application of the five-factor model. *Journal of Personality*, 60(2), 363-393.
15. French, M. T., et al. (2000). Societal costs of addiction. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 18(2), 125-131.
16. Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
17. Alexander, J. F., & Robbins, M. S. (2011). Functional family therapy: A phase-based and multi-component approach to change. *Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, 95-112.
18. Lipsey, M. W., et al. (2007). Cognitive-behavioral programs for offenders. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 144-157.
19. Raine, A. (2002). Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 311-326.
<https://doi.org/10.1023/A:1015754122318>

MULTIDISCIPLINARY APPROACHES IN INITIAL AND CONTINUING EDUCATION

ABORDĂRI MULTIDISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIA ÎNȚIALĂ ȘI CONTINUĂ

Tatiana DNESTREAN, PhD student, Doctoral School of Social Sciences, USM,
integrated care/social assistance expert SDC and Swiss TPH Project
“Healthy Life: Reducing the Burden of Non-Communicable Diseases”,
ORCID ID: 0000-0001-8216-7952;

Aurelia RACU, Doctor Habilitatus, Full Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-5116-867X

CZU: 37.01:376

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p90-96

Abstract. *Complex social problems request a combination of the knowledge from different fields. Thus, in order to provide the necessary support to people with disabilities, multidisciplinary intervention is indispensable at the practice level. Professionals from relevant to disability fields (socio-psycho-pedagogy, health, law, etc.) must learn to work together, and initial and continuous training programs need to be adjusted accordingly. They have to be supported to develop communication abilities and conflict avoidance skills, to learn how to work as a team in order to achieve joint results, thus requiring an organizational culture and values that will facilitate collaboration.*

At the same time, it is essential to provide support during professional practice through continuous training that reflects the real situation, not only providing a theoretical basis and updating knowledge, but also offering the opportunity to practice some basic skills in a safe learning environment, assisted by qualified specialists who can also provide professional supervision and mentorship to practitioners.

The fragmentation in the delivery of psycho-social, legal and health services, particularly for vulnerable, disadvantaged groups requiring complex and long-term interventions is reducing due to multidisciplinary applied in capacity building of professionals. This approach is already applied internationally and has been initiated in Moldova.

Keywords: *multidisciplinary, initial and continuing education, holistic approach, interventions centered on the needs of the person with disabilities, development of collaborative skills*

Abordarea intersectorială a incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova este reflectată în politicile de protecție a persoanelor cu dizabilități, implementarea cărora a fost reiterată prin Programul Național de incluziune a persoanelor cu dizabilități pentru perioada 2017-2022, dar deja și noul program pentru perioada 2024-2028 (MMPS, 2023). S-au realizat progrese substanțiale pentru a asigura respectarea drepturilor fundamentale ale acestora și a facilita implementarea standardelor internaționale, prevederilor Convenției ONU și a recomandărilor specifice domeniului de dizabilitate pentru consolidarea eforturilor comune a tuturor autorităților administrației publice, societății civile și ale altor actori sociali relevanți în ceea ce ține de insuficiența măsurilor de protecție a persoanelor cu dizabilități (Consiliul Național pentru Drepturile Omului, 2023). În special accentele sunt puse pe prevenirea stigmei și discriminării, a sărăciei prin asigurarea asistenței medicale, de abilitare și reabilitare, diversificare a serviciilor sociale, adaptarea programelor educaționale, dezvoltarea serviciilor de orientare, formare și reabilitare profesională, adaptarea infrastructurii sociale, accesul la justiție, capacitatea instituțională și sporirea conștientizării drepturilor și abilităților persoanelor cu dizabilități.

Astfel, subiectul incluziunii sociale și profesionale a persoanelor cu dizabilități este foarte complex și nu poate fi tratat izolat ci în contextul integrării și conexiunii între domeniile de bază. Asigurarea respectării drepturilor acestui grup necesită intervenții specifice la nivel de prevenire a

discriminării și stigmatizării, dar și reprezentarea intereselor acestora în raport cu serviciile publice și private, autorități, potențiali angajatori și mediul social per general. Angajarea în câmpul muncii a persoanei cu dizabilități contribuie la recunoașterea și aprecierea socială și auto-affirmare, responsabilizând persoana în calitate de membru integru a societății. Pentru a ajunge într-un final la acest rezultat este necesar ca în toate etapele de dezvoltare a persoanei, să fie create condițiile necesare pentru a asigura funcționalitatea la cel mai înalt nivel al potențialului acesteia. Suportul individual pune presiune pe angajații din sistem, coordonatorii și managerii de caz, care trebuie să dea dovadă de mai multe cunoștințe dar și mai mult personal pentru a dezvolta un plan de servicii și suport sau prestații. De asemenea este necesară o mai bună coordonare a actorilor implicați în evaluare, stabilirea programelor și măsurilor și luarea deciziilor, servicii integrate/ un singur punct de contact (OECD, ILOISSA și Comisia Europeană în anii 2000).

Politicile s-au schimbat în direcția incluziunii sociale și educaționale, iar abordările preponderent medicale au cedat în fața unor abordări mai interactive care recunosc faptul că persoanele sunt dizabiliate atât de factori de mediu cât și de propriile corpuri (OMS, 2011). În acest sens în ultimii ani sistemul de sănătate dezvoltă capacitatea serviciilor medicale de a recunoaște și preveni factorii de risc pentru sănătate, de a asigura evaluarea multiaspectuală pentru depistarea timpurie a întârzierilor în dezvoltare, dar și pentru a asigura reabilitarea sau recuperarea funcțională și psiho-emoțională a persoanei (Sanatatea 2030). Prin educația incluzivă este asigurată dezvoltarea potențialului, dar și acordarea suportului necesar pentru identificarea și dezvoltarea acelor abilități care vor permite ulterior pregătirea și realizarea profesională a persoanei cu dizabilități (Program educația incluzivă 2024-2027). Sistemul de protecție socială vine în mare parte să compenseze absența veniturilor și să ofere suport prin intermediul serviciilor sociale care pentru a răspunde nevoilor fizice, psiho-emoționale și sociale ale persoanei cu dizabilități (Reforma Restart). Adicional, la intersecția aspectelor legate de compensare și dezvoltarea a potențialului se regăsește aspectul legat de mediu care poate împiedica dezvoltarea și realizarea persoanei cu dizabilități, inclusiv în plan profesional din cauza accesului limitat la resurse, oportunități și servicii.

Problema pregătirii personalului pentru a răspunde tuturor acestor nevoi a persoanelor cu dizabilități este recunoscută și menționată aproape în toate rapoartele și studiile recente în domeniul educației, cel social și al incluziunii (CTWWC 2021), aditional la inconsecvența politicilor în domeniul formării inițiale (IPRE 2023) colaborarea inefficientă dintre autorități și instituții publice, private și ale societății civile și asigurarea calității serviciilor acordate, lipsa serviciilor comunitare (MMPS 2021) care determină solicitarea excesivă a serviciilor de plasament rezidențial (Avocatul Poporului 2021).

Multidisciplinaritatea aplicată în programele de educație demonstrează rezultate în diminuarea fragmentării în acordarea serviciilor de asistență psiho-socială, juridică și de sănătate, în special în cazul grupurilor vulnerabile, dezavantajate care necesită intervenții complexe și de durată, deseori în stări acute, sub presiune, dar și constrângeri la nivel de posibilități, resurse umane și financiare limitate. Pentru a asigura depășirea terminologiei specifice unui domeniu, ajustarea metodelor și proceselor de lucru care să fie focusate pe aspectele de bază a vieții umane în funcție de etapele vârstei sau roluri pe care le are persoana, este primordială crearea unor medii multidisciplinare de învățare care să rezulte în colaborare la nivel practic. Începând cu nivelul de formare inițială profesioniștii trebuie să fie susținuți să dezvolte abilități de comunicare și evitare a conflictelor, să învețe să acționeze în echipă și să obțină rezultate, iar în consecință acestea vor contribui la crearea unei culturi organizaționale și a valorilor care o să faciliteze colaborarea (Frenk, J., et al., 2010).

Abordarea holistică și înțelegerea factorilor care influențează bunăstarea persoanelor cu dizabilități presupune intervenții multidisciplinare la nivel de practică, iar pentru aceasta profesioniștii trebuie să fie pregătiți să răspundă nevoilor complexe atât în interiorul sectoarelor (pedagogie, psihologie, psihopedagogie, asistență socială, sănătate, drept, etc.), cât și la nivel intersectorial. Profesioniștii trebuie să acorde în comun și coordonat suport centrat pe nevoile persoanei cu dizabilități, să înțeleagă rolurile și responsabilitățile reciproce, oportunitățile și limitele pe care le are colaborarea. Abordările multidisciplinare și interdisciplinare au devenit din ce în ce

mai centrale în educație și practică profesională la nivel global, în special în domenii precum asistența socială, îngrijirea sănătății și serviciile comunitare. Această schimbare reflectă recunoașterea faptului că problemele sociale complexe necesită abordări colaborative care să îmbine diverse domenii de cunoaștere.

Multidisciplinaritatea în formarea profesională este utilizată pe plan internațional. Multe universități și instituții de formare profesională și-au restructurat programele educaționale pentru a integra învățarea multidisciplinară încă din primele etape ale educației. Programele includ adesea module interdisciplinare, diplome comune și proiecte colaborative în care studenții din diferite discipline lucrează împreună. În același timp este indispensabil suportul oferit pe parcursul practicii profesionale prin intermediul unor formări continue care să reflecte situația reală, oferind nu doar o bază teoretică și actualizare a cunoștințelor, dar și să ofere posibilitatea de a exersa și practica unele abilități de bază, într-un mediu sigur, asistat de cadre specializate, care pot să ofere și mentorat profesional practicienilor.

În Marea Britanie, integrarea educației interdisciplinare este un element de bază în programele de asistență socială, cu module comune împărtășite între asistență socială, nursing și alți profesioniști din domeniul sănătății. Programele de educație continuă au fost adaptate și se concentrează pe dezvoltarea abilităților de colaborare, cum ar fi comunicarea în echipă, rezolvarea conflictelor și leadership-ul în cadrul disciplinelor. În țările scandinave au fost dezvoltate modele cuprinzătoare de formare continuă în care asistenții sociali, educatorii și profesioniștii din domeniul sănătății participă la ore în comun pentru a îmbunătăți lucrul în echipe integrate. Educația interprofesională este foarte încurajată în cadrul programelor de sănătate și servicii sociale în SUA care aplică cadre comune de formare pentru dezvoltarea competențelor de colaborare esențiale pentru lucrul eficient în echipe multidisciplinare (Core Competencies for Interprofessional Collaborative Practice). În Uniunea Europeană se promovează educația multidisciplinară prin programe de Master care implică parteneriate academice între mai multe țări pe un anumit subiect. De exemplu, "European Master in Social Work with Families and Children" integrează perspective din asistența socială, psihologie și educație, încurajând studenții să abordeze bunăstarea familială și a copiilor dintr-un punct de vedere multidimensional. Universitatea Monash din Australia a inclus educația multidisciplinară atât în programele de asistență socială, cât și în cele de sănătate. Standardele naționale evidențiază importanța practicării colaborării, dezvoltând modele de învățare integrată care oferă posibilitate studenților din sănătate, asistență socială și drept să rezolve probleme reale.

În Europa de Est, integrarea abordărilor multidisciplinare în educația inițială și continuă se dezvoltă treptat, fiind influențată de reformele educaționale și de alinierea la standardele europene. Programele de educație în asistența socială, sănătate și nursing, pedagogie și psihopedagogie, drept din Polonia, Bulgaria, Ungaria, Serbia, România se includ elemente interdisciplinare care combină cunoștințe din psihologie, sănătate publică și legislație și se axează pe formarea profesională care să sprijine cooperarea între diverse discipline, răspunzând astfel nevoilor complexe ale societății, mai ales în contextul serviciilor pentru copii și familii, persoanele cu dizabilități și vârstnici.

Formarea multidisciplinară este inițiată și în Moldova fiind promovată integrarea mai multor domenii în programele de educație inițială și continuă a specialităților de asistență socială, pedagogie, psihologie, psihopedagogie, medicină și drept, dar și prin colaborările între universitățile principale din Moldova, cum ar fi Universitatea de Stat din Moldova (USM), Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” (USMF), și Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (UPSC).

În cadrul programelor de licență la USM și Universitatea Liberă Internațională din Moldova (ULIM), studenții la asistență socială participă la cursuri comune cu studenții de la psihologie și drept, precum „Drepturile Omului” și „Intervenția în Criza Familială”. Aceste cursuri permit studenților să înțeleagă complexitatea problemelor sociale dintr-o perspectivă legală și psihologică. Studenții la asistență socială colaborează cu studenții de la medicină în cadrul proiectelor practice în formatul unor echipe multidisciplinare realizate în teren în cadrul centrelor comunitare, unde dezvoltă intervenții integrate pentru familiile vulnerabile, combinând suportul social cu consilierea

medicală și psihologică. În cadrul programului de licență la USM, studenții la psihologie participă la cursuri comune cu studenții la drept, cum ar fi „Psihologia Criminalului” și „Profilul Psihologic în Instanță” pentru a dezvolta colaborarea cu juriști în evaluarea psihologică a infractorilor. De asemenea, psihologii în formare au oportunitatea să lucreze alături de medici în spitale și centre de reabilitare, unde dezvoltă abilități de intervenție psihologică în contextul tratamentelor medicale. Studenții la drept de la USM participă la cursuri de „Psihologia Martorului” și „Medierea și Consilierea în Dreptul Familiei”, unde colaborează cu psihologi pentru a înțelege cum aspectele psihologice influențează procesul juridic (USM, 2022).

La Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, studenții la pedagogie și psihopedagogie participă la cursuri interdisciplinare cu psihologi și terapeuți ocupaționali, cum ar fi „Strategii de Integrare pentru Copii cu Nevoi Speciale” (UPSC, 2023). Aceste cursuri încurajează dezvoltarea planurilor educaționale care integrează terapii psihologice și educaționale pentru copiii cu dizabilități. În cadrul cursurilor de „Psihopedagogie Specială”, studenții colaborează la proiecte de cercetare cu colegii de la asistență socială pentru a explora metode de sprijin integrate pentru elevii cu dificultăți de învățare.

La USMF „Nicolae Testemițanu”, studenții la medicină participă la simulări alături de studenți la asistență socială și psihologie, unde lucrează în echipe pentru a dezvolta planuri de tratament integrate care includ îngrijire medicală, suport psihologic și intervenții sociale. Cursurile de Etică și Comunicare Interprofesională sunt frecventate de studenții la medicină și asistență socială, fiind esențiale pentru a învăța să colaboreze eficient în echipe multidisciplinare (USMF, 2023). Institutul de Științe ale Educației și alte instituții oferă formări pentru educatori, psihologi și asistenți sociali încurajând cooperarea dintre aceștia.

O parte din aceste inițiative se datorează suportului comunității donatorilor (USAID, UNICEF, OIM, SDC, SIDA, GIZ, etc.) care susțin diverse domenii prioritare cum sunt traficul de ființe umane protecția copilului, violența domestică, , etc. și care aplică formarea multidisciplinară, dezvoltând conținuturi care ulterior sunt preluate de instituțiile educaționale sau rețele de formatori care asigură continuitatea.

Un exemplu de promovare a multidisciplinarității în formarea profesională este conceptul de integrare a serviciilor de asistență comunitară pentru persoanele cu nevoi complexe, promovat în cadrul Proiectului Viață Sănătoasă: Reducerea poverii bolilor netransmisibile, susținut financiar de SDC (Biroul de Cooperare al Elveției). Pentru a facilita acordarea integrată a serviciilor medicale și sociale comunitare au fost consolidate cunoștințele teoretice și practice dar și oferit suport continuu factorilor de decizie din domeniile cheie (sănătate publică, asistență medicală primară și asistență socială) și autorităților publice locale de la nivel raional în întreaga țară și echipelor multidisciplinare din 75 de comunități pilot (perioada 2020-2024).

În viziunea reprezentanților din asistență medicală primară și asistenței sociale, înțelegerea reciprocă a rolurilor și responsabilităților altor actori sectoriali, adițional la înțelegerea terminologiei și a vocabularului altor sectoare reprezintă cheia unei mai bune cooperări (Studiul de evaluare a calității îngrijirilor realizat în 2019 și 2023 în cadrul Proiectului Viațasan).

Formarea multidisciplinară a reprezentanților din domeniile implicate a permis extinderea limitelor sectoriale, o înțelegere mai bună a responsabilităților și serviciilor existente în fiecare sector, modul în care poate fi coordonată acordarea asistenței și îngrijirilor medicale și sociale dar și resursele fiecărui participant inclusiv societatea civilă, prestatori privați de servicii, îngrijitorii formali și neformali.

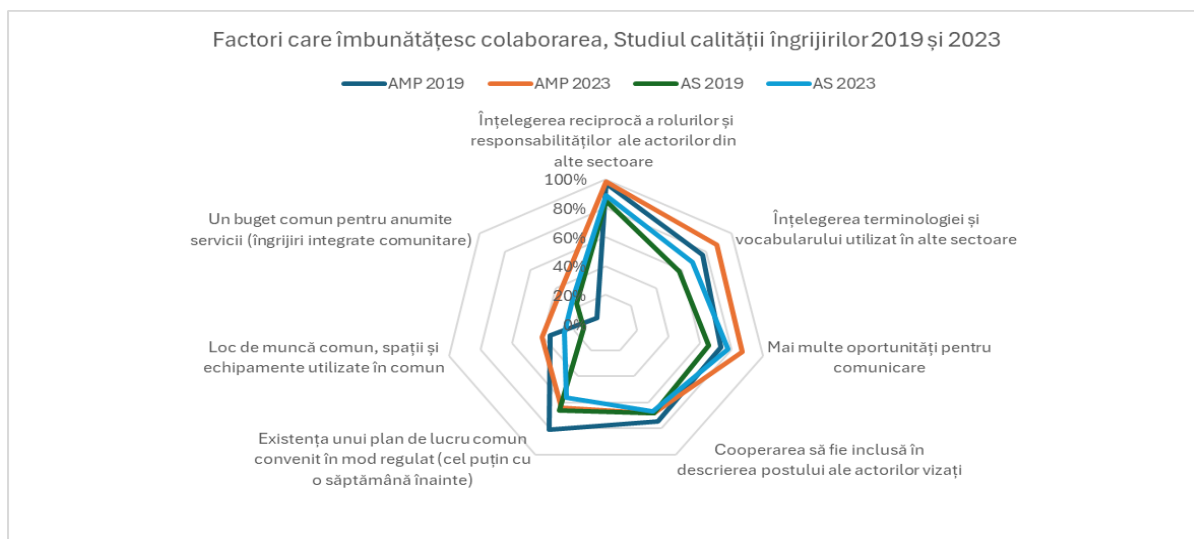


Figura 1. Factori facilitatori ai colaborării: studiul calității îngrijirilor în perioada 2019-2023

Formarea comună organizată pentru întreaga echipă multidisciplinară a îmbunătățit percepția practicienilor din domeniul sănătății și asistenței sociale cu privire la eficiența activității multidisciplinare coordonate. Totodată, pe platforma multidisciplinară au fost abordate elementele fundamentale pentru a asigura integrarea la nivel strategic, funcțional, organizațional așa încât prestatorii de servicii să poată asigura intervenția centrată pe nevoile specifice ale unei persoane.

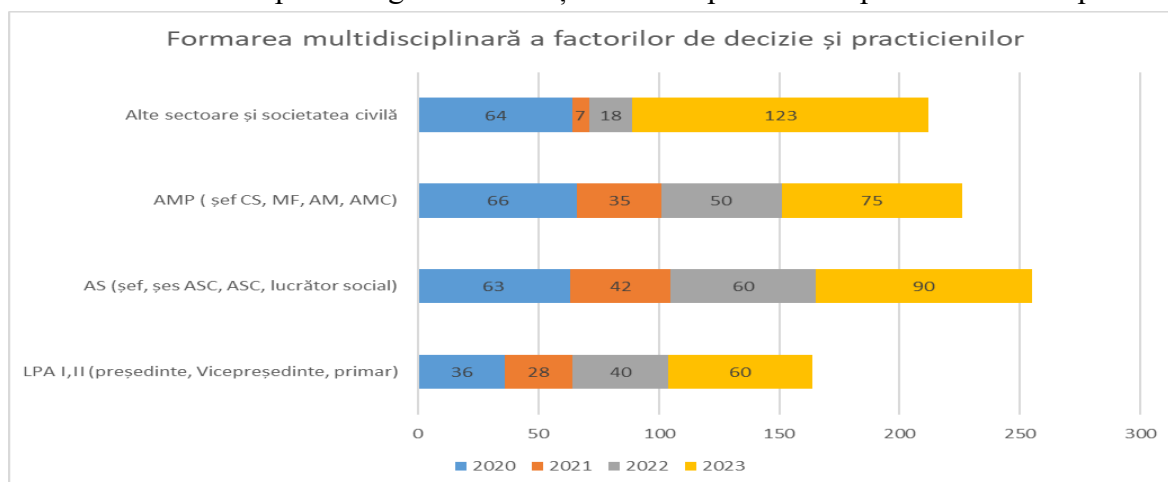


Figura 2. Formarea multidisciplinară a factorilor de decizie și a practicienilor

Conceptul integrării permite optimizarea și direcționarea mai bună a serviciilor existente în comunitate, gestionarea mai eficientă a factorilor de risc și vulnerabilităților prin abordarea multisectorială. În timp aplicarea asistenței integrate duce la evitarea dublării și suprapunerilor datorită unui nivel înalt de coordonare, eficientizarea utilizării resurselor și în timp mai îndelungat generează economii de mijloace financiare și resurse umane datorită complementării acordării serviciilor și a continuității asistenței și îngrijirilor. Tendința este de a încuraja autonomia, autogestionarea și reziliența personală pentru a preveni necesitatea intervențiilor specializate.

Datorită acestui mecanism de consolidare a capacităților circa 18 mii de persoane cu boli cronice sunt în vizorul echipelor comunitare, au bunăstarea și sănătatea monitorizate sistematic, iar circa 11% din aceștia care au probleme complexe, inclusiv dizabitate sunt asistate integrat. Conceptul de instruire și modulele de studiu, elaborate pentru formarea multidisciplinară, urmează să fie propusă pentru instituționalizare în cadrul instituțiilor de învățământ superior și mediu, dar și a instituțiilor de formare continuă din domeniile medical, social și administrare publică.

În concluzie, experiențele internaționale, regionale și deja și naționale reflectă o recunoaștere crescândă a valorii abordărilor multidisciplinare în educația inițială și continuă. Deși trecerea la educația multidisciplinară aduce numeroase beneficii, inclusiv soluții inovatoare și îmbunătățirea

îngrijirii, există și provocări. Cu toate că programele de educație inițială și continuă sunt în continuu adaptate și ajustate, există necesitatea unei coordonări mai bune a conținuturilor și practicii care să permită dezvoltarea abilităților de lucru în echipă. Diferențele de limbaj disciplinar, limitele profesionale și standardele educaționale variate, inconsecvența politicilor în domeniul formării inițiale și continue pot reprezenta bariere în calea colaborării eficiente. Multidisciplinaritatea în formarea personalului didactic, psihologilor, asistenților sociali, juriștilor, adaptarea programelor educaționale și suportul continuu al instituțiilor educaționale sunt esențiale pentru a depăși aceste provocări. Integrarea diverselor domenii în programele educaționale pregătește profesioniștii să lucreze eficient în medii complexe și interdisciplinare, promovând o cultură a colaborării și învățării comune esențiale pentru abordarea provocărilor sociale contemporane și abordarea problemelor complexe, unde soluțiile trebuie să fie complementate de cunoștințe din psihologie, pedagogie, sociologie, medicină, asistență socială și drept.

Bibliografie:

1. Ministerul Muncii și Protecției Sociale, 2023, Obiectivele și acțiunile Programului național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2024-2028, consultate cu autoritățile și instituțiile publice și cu societatea civilă, Sursa: <https://social.gov.md/comunicare/comunicate/obiectivele-si-actiunile-programului-national-de-incluziune-sociala-a-persoanelor-cu-dizabilitati-pentru-anii-2024-2028-consultate-cu-autoritatile-si-institutiile-publice-si-cu-societatea-civila/>;
2. Consiliul Național pentru drepturile omului, 2021, Notă ă analitică privind realizarea în anul 2023 a Setului de măsuri pentru implementarea recomandărilor recepționate în cadrul celei de-a 40-a sesiuni a Grupului de lucru al Evaluării Periodice Universale a ONU, Sursa: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/set_masuri_implementare_recomandari_epu_i_mplementare_anul_2023.pdf;
3. Institutul pentru Politici și Reforme Europene (IPRE) 2023, Studiu: Evaluarea sistemului de formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova. Sursa: <https://ipre.md/2023/03/02/studiu-evaluarea-sistemului-de-formare-initiala-si-formare-continua-a-cadrelor-didactice-din-republica-moldova/>;
4. Changing the Way We Care (CTWWC) 2021, Evaluarea situației privind formarea profesională inițială și continuă a personalului din domeniul protecției copilului și familiei în Republica Moldova. Sursa: <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/2021-10/Raport%20%20Workforce%20278.pdf>;
5. Ministerul Muncii și Protecției Sociale, Chișinău 2021, Raport cu privire la realizarea în anul 2020 a Planului de acțiuni privind implementarea Programului național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022, Sursa: <https://social.gov.md/wp-content/uploads/2022/10/Raport-privind-implementarea-in-anul-2020-a-Programului-national-de-incluziune-sociala-a-persoanelor-cu-dizabilitati-Finalc.pdf> ;
6. Avocatul poporului, 2021, Raport privind respectarea drepturilor și libertăților omului în Republica Moldova în anul 2021, Sursa: <https://ombudsman.md/post-document/raport-privind-respectarea-drepturilor-si-libertatilor-omului-in-republica-moldova-in-anul-2021/> ;
7. Raport Mondial Privind Dizabilitatea, Organizația Mondială a Sănătății, 2011, pg. 167, ISBN 978-973-0-13597-8;
8. Hotărîrea Guvernului nr.387 din 14.06.2023 cu privire la aprobarea Strategiei Naționale de sănătate "Sănătate 2030". Sursa: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138493&lang=ro;
9. Hotărîrea Guvernului nr.950 din 06.12.2023 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027. Sursa: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=141025&lang=ro;
10. Ministerul Muncii și Protecției Sociale, 2023, Reforma sistemului de asistență socială RESTART: pentru acces echitabil la servicii sociale de calitate. Sursa:

- https://social.gov.md/wp-content/uploads/2023/05/Reforma-sistemului-de-asistenta-sociala_FINAL-1.pdf;
11. Transforming disability into ability, 2003, pg.18, ISBN 92-64-19887-3;
 12. Barr, H., Koppel, I., Reeves, S., Hammick, M., & Freeth, D. (2005). Effective Interprofessional Education: Argument, Assumption and Evidence. Wiley-Blackwell. ISBN:9781405116541 |Online ISBN:9780470776445 |DOI:10.1002/9780470776445, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470776445> ;
 13. Thistlethwaite, J. E. (2012). Interprofessional education: A review of context, learning and the research agenda. Medical Education, 46(1), 58-70, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04143.x>. Sursa: <https://asmepublications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.2011.04143.x>;
 14. Reeves, S., Lewin, S., Espin, S., & Zwarenstein, M. (2010). Interprofessional Teamwork for Health and Social Care. Wiley-Blackwell, Print ISBN:9781405181914 |Online ISBN:9781444325027 |DOI:10.1002/9781444325027. Sursa: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781444325027> ;
 15. Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., et al. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. The Lancet, 376(9756), 1923-1958. Sursa: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61854-5/abstract](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61854-5/abstract);
 16. Lazar, F. (2013). The Revival of Romanian Social Work Education and Its Prospects. DOI: 10.1007/978-3-030-69701-3_10. Sursa: https://www.researchgate.net/publication/351461378_The_Revival_of_Romanian_Social_Work_Education_and_Its_Prospects ;
 17. Czech and Slovak Social Work. Connecting theory and practice. Volume 4/2022. ISSN 1213-6204 (Print), ISSN 1805-885X (Online). Sursa: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2022/09/SP4-2022-web-1.pdf> ;
 18. Universitatea de Stat din Moldova (USM) 2022, Programul de studii pentru licență în Asistență Socială și Psihologie. Sursa: <https://psesas.usm.md/>;
 19. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (UPSC). (2023). Curriculum pentru Pedagogie și Psihopedagogie. Sursa: <https://upsc.md/studii/programe-planuri/>;
 20. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” (USMF). (2023). Programe de simulare interprofesională pentru studenții la medicină. Sursa: https://usmf.md/sites/default/files/2021-11/Planul%20strategic%20USMF%202021-2030_format%20A4_ROM.pdf;
 21. Universitatea Liberă Internațională din Moldova (ULIM) 2022, Integrarea educației multidisciplinare în Asistență Socială și Drept. Sursa: <https://ulim.md/facultatea-stiinte-sociale-si-ale-educatiei/>;
 22. Proiectul Viața Sănătoasă: Reducerea poverii bolilor netransmisibile, finanțat de Biroul de Cooperare a Elveției, implementat de Ministerul Sănătății și Ministerul Muncii și Protecției Sociale și Institutul Elveția Tropical și de Sănătate Publică. Sursa: <https://www.viatasan.md/este-creata-reteaua-de-formatori-in-asistenta-comunitara-integrata-1-155> ;

MULTIDISCIPLINARY TEAMS IN INCLUSIVE EDUCATION

ECHIBE MULTIDISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Druguș OLGA, deputy director of IPLT Petru Rareș, Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-0914-2510

CZU: 376:37.011.3

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p97-102

Abstract. *Inclusive education is an essential model in ensuring equal access to education for all students, regardless of their special needs or the barriers they may encounter. In this context, the multidisciplinary team has a crucial role in identifying, planning and implementing educational strategies to support the inclusion process. This article explores the multidisciplinary team structure and the importance of collaboration between professionals from different fields for the success of an inclusive education system.*

Keywords: *intra-school multidisciplinary committee, inclusion, individualization, partnership*

Copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) se confruntă cu provocări multiple în ceea ce privește adaptarea la mediul educațional. Pentru a răspunde în mod eficient nevoilor acestora, este esențială implicarea unei echipe multidisciplinare. Această echipă este formată din profesioniști din diverse domenii care colaborează pentru a crea un mediu educațional favorabil și a sprijini dezvoltarea complexă a copilului. Scopul acestui articol este de a analiza impactul pe care echipa multidisciplinară îl are asupra dezvoltării educaționale și emoționale a copilului cu CES, evidențiind importanța cooperării între profesioniști și familia copilului.

Școala incluzivă este un model educațional care asigură accesul egal la educație pentru toți elevii, indiferent de dificultățile lor de învățare, dizabilități sau provocările sociale și emoționale. Educația incluzivă are ca obiectiv integrarea tuturor elevilor în mediul școlar obișnuit și crearea unui cadru educațional care să răspundă nevoilor fiecăruia. În acest proces, echipa multidisciplinară are un rol esențial în evaluarea, planificarea și implementarea strategiilor educaționale care să sprijine elevii cu nevoi speciale. Echipa multidisciplinară, conlucrează și colaborează pentru a oferi o abordare integrată și holistică a educației incluzive, fiind constituită din specialiști din diverse domenii, fiecare având un rol specific.

Pentru majoritatea elevilor clasei, cadru didactic care predă o anumită disciplină respectă anumite standarde cu referire la conținuturile și modul de comunicare al acestor conținuturi către toți elevii clasei, constituind o cerință a programei și a manualelor. În aceste condiții, se apar situații, când elevii cu CES au nevoie de un ajutor suplimentar pentru a percepe bine acele conținuturi prezentate de Cadru Didactic de sprijin pe înțelesul acestor elevi și adaptate nivelului și cerințelor lor în planul educației. Comisia Multidisciplinară Intrașcolară este dirijată de un coordonator care, de obicei, este directorul sau directorul-adjunct al unității de învățământ.

Comisia Multidisciplinară Intrașcolară are rolul de a facilita crearea unui mediu incluziv în instituția de învățământ/localitate. Acest deziderat va putea fi atins prin dezvoltarea unei colaborări strânse și fructuoase între CMI și părinți, cadre didactice, factori de decizie, ONG și membri ai comunității. Principalii parteneri ai CMI sunt reprezentați în schema din *figura 1*.

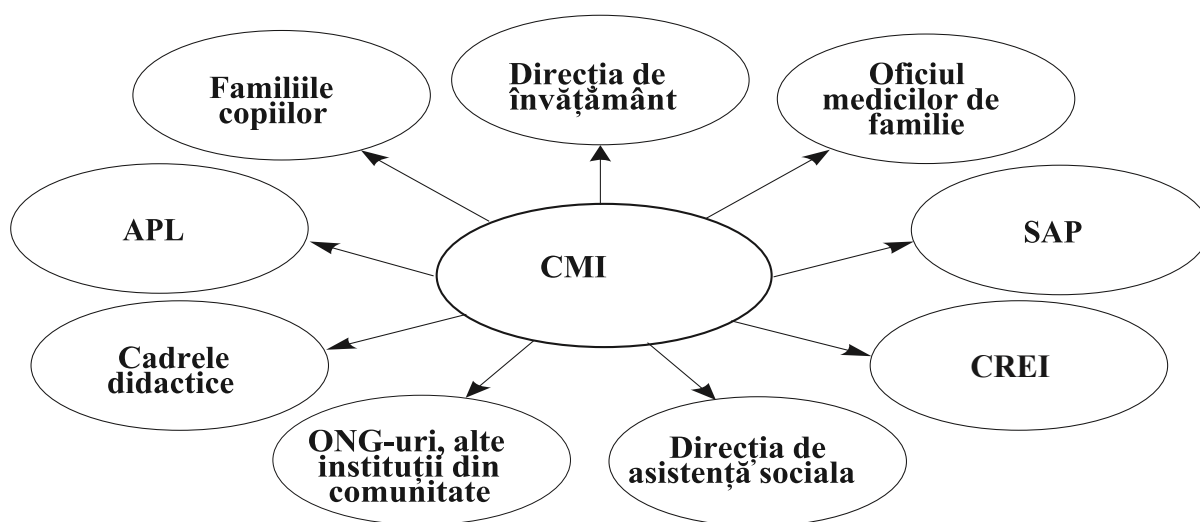


Figura 1. Parteneri ai Comisiei Multidisciplinare Intrașcolare (CMI)

Fiecare membru al echipei contribuie la dezvoltarea unui plan educațional individualizat (PEI) pentru elevii cu nevoi speciale. Aceștia colaborează pentru a identifica punctele forte și punctele slabe ale elevului și pentru a crea un program de intervenție personalizat. Colaborarea echipei multidisciplinare în școala incluzivă are la bază următoarele principii:

- **Comunicarea eficientă.** Colaborarea eficientă între membrii echipei este esențială pentru succesul unui program de incluziune. O comunicare clară și regulată permite echipei să împărtășească informații relevante despre progresul elevului și să ajusteze strategiile educaționale în funcție de nevoile sale.
- **Abordări integrate și flexibile.** Echipa multidisciplinară trebuie să adopte o abordare integrată, în care fiecare specialist contribuie la bunăstarea generală a elevului. De exemplu, psihologul poate colabora cu profesorul pentru a implementa tehnici de gestionare a comportamentului, iar logopedul poate recomanda activități de sprijin pentru dezvoltarea comunicării, integrate în orele de curs.
- **Implicarea familiei și comunității,** altă componentă esențială a succesului echipei multidisciplinare este colaborarea cu familia și comunitatea. Implicarea părinților în procesul de decizie și implementarea programelor de sprijin acasă sunt esențiale pentru continuitatea intervenției. De asemenea, comunitatea joacă un rol important în facilitarea incluziunii elevilor în activități extrașcolare și sociale.

Fiecare profesionist aduce o expertiză unică, contribuind la dezvoltarea unui plan de intervenție personalizat pentru copil. Principalul obiectiv al echipei multidisciplinare este de a evalua nevoile individuale ale copilului și de a implementa strategii educaționale și terapeutice care să promoveze dezvoltarea acestuia. Acest proces implică o colaborare strânsă între toți membrii echipei pentru a asigura o intervenție cuprinzătoare și eficientă. Funcțiile principale ale echipei multidisciplinare includ:

- Evaluarea completă a copilului, identificarea punctelor forte și a dificultăților.
- Elaborarea unui plan educațional individualizat (PEI), adaptat nevoilor specifice copilului.
- Implementarea de strategii educaționale și comportamentale care să sprijine procesul de învățare.
- Monitorizarea progresului copilului și ajustarea planului de intervenție în funcție de evoluția acestuia.
- Sprijinirea familiei în înțelegerea nevoilor copilului și în participarea activă la educația acestuia.

Implicarea echipei multidisciplinare are un impact semnificativ asupra dezvoltării copilului cu CES. Această intervenție personalizată poate ajuta copilul să depășească barierele educaționale și sociale, favorizându-i progresul cognitiv și emoțional. Dezvoltarea cognitivă este stimulată prin programe educaționale adaptate care iau în considerare stilul de învățare al copilului, ritmul său de

dezvoltare și nevoile specifice. De exemplu, un copil cu dificultăți de învățare poate beneficia de metode vizuale sau practice care să faciliteze înțelegerea conceptelor dificile. Pe de altă parte, dezvoltarea emoțională este susținută prin intervenții psihologice care vizează gestionarea anxietății, a frustrării și dezvoltarea unei stime de sine pozitive. Psihologul din echipa multidisciplinară poate ajuta copilul să își exprime emoțiile și să facă față provocărilor legate de integrarea în mediul școlar [1].

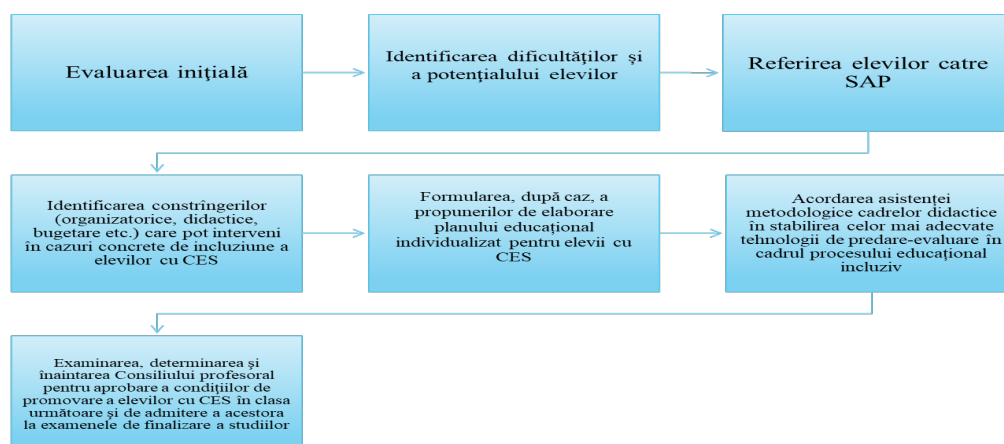


Figura 2. Atribuțiile CMI

Familia joacă un rol esențial în succesul intervenției echipei multidisciplinare. Părinții și ceilalți membri ai familiei sunt adesea cei mai buni cunoscători ai nevoilor copilului și pot oferi informații valoroase despre comportamentul și dezvoltarea acestuia în afara mediului școlar. Colaborarea dintre echipa multidisciplinară și familie are multiple beneficii:

- Asigură continuitatea intervențiilor educaționale și terapeutice și în afara școlii.
- Permite părinților să își dezvolte abilitățile de a sprijini copilul în mod eficient.
- Contribuie la crearea unui mediu sigur și de susținere pentru copil, atât acasă, cât și la școală.

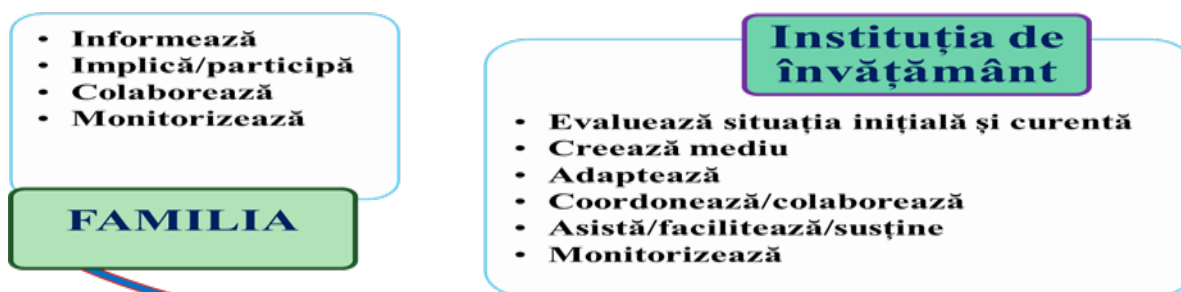


Figura 3. Parteneriatul Familie-instituția de învățământ în asigurarea accesului la educație

Familia, este un pilon foarte important în formarea și dezvoltarea copiilor cu CES încă de la vârsta fragedă. Având ca obiectiv specific antrenarea părinților în activitățile cu această categorie de copii, la nivel de instituție, dar și individual, pot fi organizate diverse activități complexe.

Organizarea ședințelor individuale și de grup cu părinții elevilor cu CES. Când vorbim despre ședințe, în general, ne referim la o metodă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informațional sau decizional prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană, în cazul elevilor cu CES– dirigintele, psihologul sau cadrul didactic de sprijin.

Ținând cont de faptul că ședințele reunesc persoane cu temperamente și personalități diferite, stăpânirea unor tehnici ale comunicării verbale asertive, nonverbale, dar și a ascultării active vor condiționa reușita unei ședințe.

Fie că sunt ședințe de informare a părinților sau de luare a unor decizii, acestea au un caracter pronunțat formal, respectând protocolul de organizare și desfășurare, fiind legate direct de

obiectivele programului de formare, de obiectivele instituției de învățământ sau ale procesului educațional.

Unul din avantajele ședinței este că pot fi implicate toate sau majoritatea cadrelor didactice și manageriale, iar ca dezavantaj faptul că, uneori, acestea durează prea mult și se pierde esența problemei abordate.

La Organizarea ședințelor (individuale/de grup) de consiliere a părinților, va fi implicat psihologul școlar, care semestrial va organiza ședințe de grup sau ședințe individuale în funcție de particularitățile și specificul dificultăților de învățare a fiecărui elev.

Demararea procesului de consiliere preventivă a părinților anticipează ședințele în care sunt prezentate problemele cu care se confruntă copiii cu CES. Acest fapt va permite o abordare mai înțelegătoare a situației-problemă și diminuarea reticenței de a accepta dificultățile propriului copil. Consilierea preventivă a părinților se va focaliza pe învățarea de către aceștia a unor strategii, modalități, tehnici și procedee de autocontrol și management al stresului. Controlul propriilor emoții din partea părinților vizează în primul rând modul de relaționare și comunicare cu copiii. În ultimă instanță, vorbirea și gesturile au, deseori, un efect de frânare asupra reacțiilor emoționale.

În consens cu scopul consilierii parentale, centrarea pe învățarea strategiilor de depășire a problemelor și situațiilor de criză (determinate de dificultățile de învățare ale copiilor), vine și crearea condițiilor favorabile de realizare a acestei consilieri. Susținerea și sprijinirea morală a părinților de către psiholog, cadrul didactic/de sprijin în dezvoltarea abilităților de comunicare a copiilor cu CES presupune selectarea judicioasă a metodelor și tehnicilor. În primul rând, problema dificultăților de învățare trebuie definită în termeni de rezultate concrete așteptate și dorite în urma conjugării eforturilor părinți-cadre didactice-psiholog. Dacă cadrul didactic va formula obiectivele urmărite clar - dezvoltarea abilităților de comunicare, în termeni pozitivi, ținându-se cont de specificul dificultății de învățare la copil, atunci șansele ca ele să fie atinse cresc considerabil. Prin urmare, modul în care părintele copilului cu CES percepe, înțelege și evaluează realitatea, influențează definirea și conștientizarea problemei cu care se confruntă. Realitatea nu poate fi ignorată, este una concretă, există în mod obiectiv, dar modul în care este percepută și cunoscută este diferită de la o persoană la alta, astfel încât fiecare părinte își construiește realitatea lui.

Părinții trebuie să fie implicați în toate etapele procesului de intervenție, de la evaluare până la implementarea planului individualizat de educație. Comunicarea deschisă și transparentă între părinți și profesioniști este esențială pentru succesul intervenției. Dacă vorbim despre dificultățile de învățare ale copiilor din clasele primare, pot constitui atât cauze cât și efecte ale unor bariere de comunicare sau abilități de comunicare slab dezvoltate. Contextul în care acestea se diminuează sau se intensifică poate fi mediul familial. Dificultățile de învățare pot fi identificate din perioada preșcolară de către părinți, înainte ca învățătorul să le depisteze. Totuși, persistă o reticență, general valabilă, a familiei de a ascunde și de a nega problemele copilului, în speranța că timpul le rezolvă pe toate. De aceea rigurile și exigențele școlare pot scoate în evidență sau amplifica dificultățile de învățare.

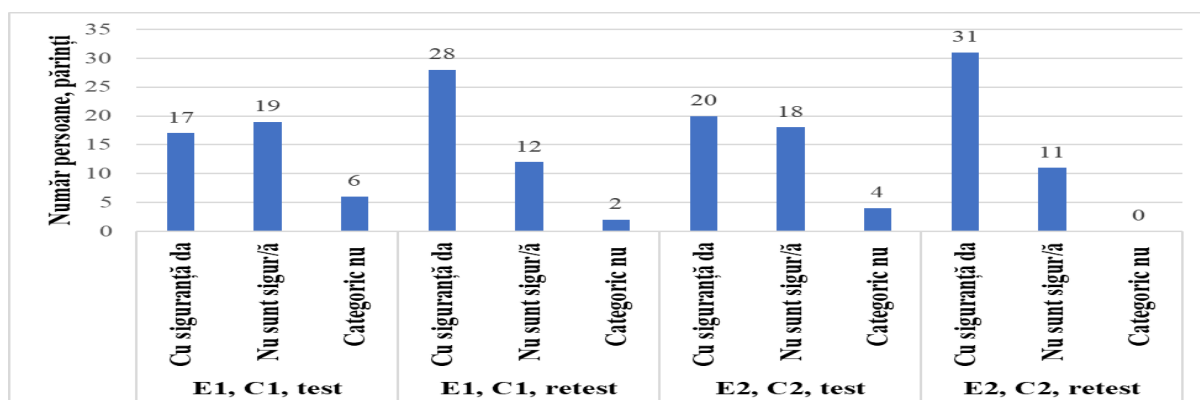


Figura 4. Recunoașterea dificultăților de învățare de către părinții elevilor cu cerințe educaționale speciale (dificultăți de învățare)

Progresele elevilor înregistrate pe parcursul demersului pedagogic în cadrul cercetării experimentale realizat pentru teza de doctor în științe ale educației „Modele psihopedagogice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare” au fost garantate de implicarea necondiționată a părinților, care au conștientizat și acceptat problema dată la copiii lor. Efortul părinților a fost enorm în realizarea diferitor activități, dar și în acceptul de a participa la ședințe și training-uri organizate de psihologul școlar, cadrul didactic de sprijin sau dirigintele clasei.

Numărul părinților care au recunoscut și acceptat dificultățile de învățare ale copiilor la etapele test-re-test este în creștere, ceea ce constituie un indicator pozitiv, deoarece o problemă conștientizată și acceptată conduce la identificarea soluțiilor și la acceptarea provocărilor organizării, participării și implicării plenare în diverse activități. Din datele prezentate în Fig. 4 rezultă că 11 părinți ai elevilor din cl. III, eșantionul experimental E1 și din cel de control C1 la etapa re-test au devenit mai siguri că copiii lor se confruntă cu probleme de învățare, iar numărul celor categorici s-a redus cu 4 persoane. Aceleași rezultate observăm și pentru eșantioanele E2 și C2, numărul „categoricilor” fiind nul.

Părinții având un rol important, decisiv chiar, pentru atenuarea dificultăților de învățare prin suport afectiv, înțelegere, colaborare (inclusiv cu suport) cu instituția și profesorii, în activitatea școlară și extrașcolară a copiilor. Acestui obiectiv a servit întrebarea: Copilul Dvs. Vă cere ajutorul când întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini școlare?

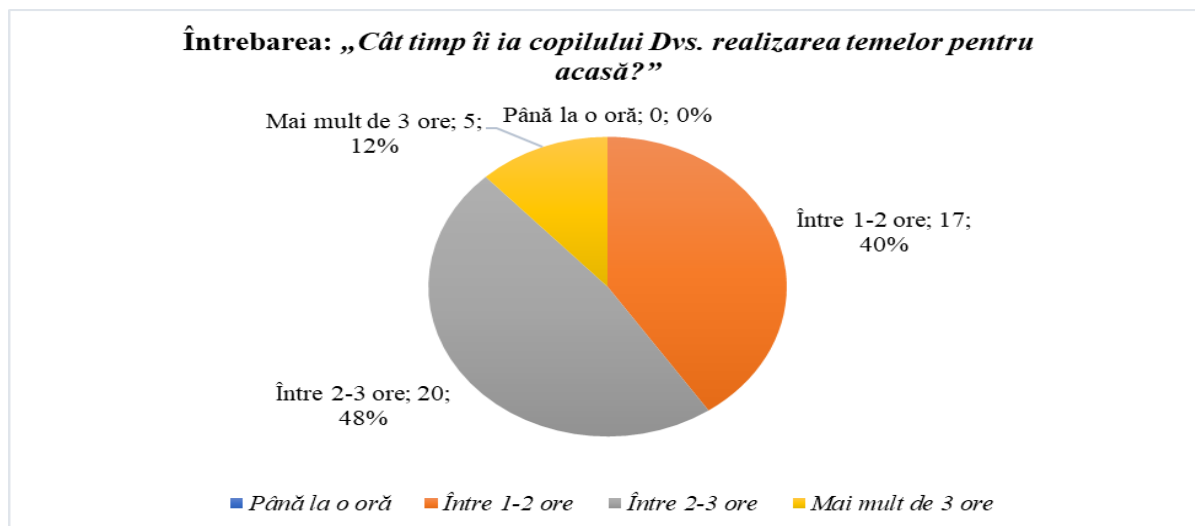


Figura 5. Durata realizării temelor pentru acasă de către elevii cu cerințe educaționale speciale (dificultăți de învățare)

La moment, putem afirma cu certitudine că Educația Incluzivă din Republica Moldova se confruntă cu următoarele provocări:

- *Lipsa resurselor:* Una dintre principalele provocări este lipsa de resurse financiare și umane pentru susținerea activităților de incluziune.
- *Comunicarea deficitară:* Uneori, lipsa unei comunicări eficiente între membrii echipei poate duce la inconsistențe în intervenție.
- *Formarea insuficientă a personalului:* Profesorii pot să nu aibă pregătirea necesară pentru a lucra eficient cu elevii cu nevoi speciale.
- După părerea noastră, pentru a îmbunătăți procesul incluziunii copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general mai este nevoie de:
- *Formarea continuă a echipei:* Organizarea de cursuri de formare și workshopuri pentru membri echipei, în vederea îmbunătățirii competențelor.
- *Îmbunătățirea comunicării:* Stabilirea unor întâlniri regulate pentru a discuta progresul elevilor și a face ajustări în planurile de intervenție.
- *Implicarea autorităților:* Colaborarea cu autoritățile locale și guvernamentale pentru obținerea finanțării necesare și dezvoltarea infrastructurii educaționale incluzive.

Concluzii și recomandări

Echipa multidisciplinară joacă un rol esențial în școala incluzivă, facilitând integrarea elevilor cu nevoi speciale în învățământul de masă. Prin colaborarea dintre profesioniști din domenii diferite și implicarea activă a familiei și comunității, este posibilă crearea unui mediu educațional care să răspundă diversității nevoilor fiecărui elev. Cu toate acestea, pentru ca acest proces să fie cu adevărat eficient, este necesară depășirea provocărilor și implementarea unor soluții care să asigure o intervenție constantă și de calitate. Intervenția echipei multidisciplinare este esențială pentru dezvoltarea completă a copilului cu cerințe educaționale speciale. Colaborarea între profesioniști și familie este cheia succesului în integrarea copilului în mediul educațional și în dezvoltarea abilităților necesare pentru o viață independentă. Este demonstrat faptul, că o echipă multidisciplinară bine coordonată poate face o diferență semnificativă în viața unui copil cu CES, asigurându-i șanse mai bune de succes educațional și social.

Printre **recomandările** pe care le putem face pentru îmbunătățirea eficienței echipelor multidisciplinare se numără:

- Asigurarea formării continue a profesioniștilor implicați.
- Promovarea comunicării constante și eficiente între toți membrii echipei și familie.
- Elaborarea de politici educaționale care să sprijine integrarea copiilor cu CES în școli obișnuite.

Bibliografie:

1. BUCUN, N., GÎNU, D. *Educația incluzivă – condiție pentru dezvoltarea curriculumului școlar*. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 22-23 octombrie 2009, Institutul de Științe ale Educației, Partea I, Chișinău: Print-Carpo SRL, p.219-223. ISBN: 978-9975-64-179-1.
2. RACU, A., VERZA, F.E., RACU, S. *Pedagogia specială*. Chișinău: I.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2012. ISBN 978-9975-53-0611-3.
3. https://www.academia.edu/8972242/Guide_inclusive_education
4. <http://www.keystonemoldova.md/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Guide-inclusive-education.pdf>

TRAINING SOCIAL WORKERS TO ENSURE THE WELL-BEING OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS

PREGĂTIREA ASISTENȚILOR SOCIALI PENTRU A ASIGURA BUNĂSTAREA COPILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE (CES)

Lapoșina Emilia, PhD, Associate Professor,
Department of Social Work,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-6533-1471

Frunze Olesea, PhD, Associate Professor,
Department of Social Work,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-0870-485X

CZU: 364.65:376-056.3

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p103-108

Abstract. *In contemporary society, social assistance is seen as a complex, multidisciplinary and highly specialized activity. The profession of social worker evaluates very quickly in the last period, starting from assisting the person in difficulty with classic means of material, psychological and social order to active social policies to ensure rights and prevent social problems, assisting individuals, groups and communities temporarily in crisis. The social worker has an essential role in applying effective solutions for the integration of vulnerable people and groups into community life for social inclusion purposes. At the moment, among the traditional areas of intervention we mention: social assistance in poverty, intervention and assistance prevention focused on the child's well-being (family integration/reintegration, adoption and family placement, residential care), family social assistance (counseling, education, planning), a elderly people, people with disabilities, social assistance for poor people, etc. In the practice of social assistance, we encounter both traditional areas of intervention and modern areas, and the social issues that have arisen over time have required the emergence of new objectives and methodologies for the training of highly qualified specialists. We can indicate several social sectors in which the presence of the social worker is absolutely necessary: the social protection sector, public administration (town halls, local councils), the health sector (hospitals, polyclinics, dispensaries), the justice system (probation service), non-governmental organizations, the educational sector (schools, high schools).*

Keywords: *welfare, social worker, children with CES, social services, acceptance, adaptation, integration.*

În societatea contemporană, asistența socială este privită ca o activitate complexă, multidisciplinară și înalt specializată. Profesia de asistent social evaluează foarte rapid în ultima perioadă pornind de la asistarea cu mijloace clasice de ordin material, psihologic și social a persoanei aflate în dificultate până la politici sociale active de asigurare a drepturilor și prevenție a problemelor sociale, asistența persoanelor, grupurilor și comunităților aflate temporar în criză. Asistentul social are un rol esențial în aplicarea unor soluții eficiente de integrare a persoanelor și grupurilor vulnerabile în viața comunității în scopuri de incluziune socială. La moment printre domeniile tradiționale de intervenție menționăm: asistența socială în sărăcie, intervenția și prevenția asistențială centrată pe bunăstarea copilului (integrare /reintegrare familială, adopție și plasament familial, îngrijire rezidențială), asistența socială a familiei (consiliere, educație, planificare), a persoanelor vârstnice, a persoanelor cu dizabilități, asistența socială a persoanelor sărace etc. În practica asistenței sociale întâlnim atât domenii tradiționale de intervenție, cât și domenii moderne,

iar problematica socială apărută de-a lungul timpului a impus apariția unor noi obiective și metodologii de formare a specialistului de calificare înaltă. Putem indica mai multe sectoare sociale în care prezența asistentului social este absolut necesară: sectorul de protecție socială, administrație publică (primării, consilii locale), sectorul sanitar (spitale, policlinici, dispensare), sistemul de justiție (serviciul de probațiune), organizațiile neguvernamentale, sectorul educațional (școli, licee). [8]

Republica Moldova în ultimii douăzeci de ani s-a confruntat și se confruntă cu mai multe provocări și schimbări de ordin economic și sociocultural, care implicit au generat diverse inegalități, inclusiv în ceea ce privește asigurarea dreptului fiecărui copil la dezvoltare, bunăstare și educație. Inegalitatea socioeconomică, culturală, fenomenele de migrație, exodul rural, dispersarea familiilor și perturbarea sistemului de valori al familiei au afectat îngrijirea și educația copiilor, precum și posibilitățile acestora de a atinge potențialul maxim de dezvoltare. [9].

Bunăstarea copilului, în situație de vulnerabilitate nu înregistrează schimbări majore în ultima perioadă, fiind departe de a fi satisfăcătoare, principalii indicatori care înregistrează progrese fiind: venitul și surse de venit ale gospodăriei, accesul la asistență medicală primară. [17].

În acest context, determinat de obiectivele ambițioase ale reformei domeniului de asistență socială „Restart” și ale Strategiei „Educație 2030”, devine actuală problema formării competențelor profesionale și în mod implicit problema implicării eficiente a asistenților sociali în activități de parteneriat intersectorial axat pe asigurarea bunăstării copilului. [9, p.176-184.]

În contextul politicilor educaționale de stat, elementele integrante ale educației de calitate vizează promovarea dreptului fiecărui copil la educație, incluziune socio-educatională, respect și apreciere, participare și realizarea plenară a propriului potențial, în special a copilului cu cerințe educaționale speciale (CES). În corespundere cu art.3 al Codului Educației al Republicii Moldova (Cod nr.152 din 17 iulie 2014), cerințele educaționale speciale sunt definite ca necesități educaționale ale copilului/elevului/ tânărului, care implică o școlarizare adaptată particularităților individuale sau caracteristice unei dizabilități ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin acțiuni de reabilitare sau recuperare corespunzătoare [1].

Cerințele educaționale speciale pot fi clasificate în două grupuri mari: cerințe educaționale speciale, condiționate de o dizabilitate și cerințe educaționale speciale, care nu sunt condiționate de o dizabilitate.

În grupul I sunt incluse deficiențele în/de dezvoltare, denumite conform legislației dizabilități și se referă, de fapt, la clasificarea UNESCO, 1995, având cea mai largă utilizare la nivel global: dizabilități de învățare; intelectuale cu grad de severitate diferi; tulburări de limbaj; dizabilități neuromotorii; de văz; auz; tulburări emoționale (afective) și de comportament, multiple etc.

La grupul II se referă problemele de învățare survenite din anumite situații de risc în care se pot înscrie copiii din medii defavorizate socio-economic, rezidențiale, minoritare, familii disfuncționale, incomplete, condiții de maltratare și stări deficitare de sănătate etc. [7, p. 463-469]. Diversitatea problemelor și situațiilor sociale și educaționale cu care se confruntă copii cu CES și familiile acestora necesită o abordare multiaspectuală și sistemică, complexă a problemelor beneficiarelor, fapt care impune condiții noi de pregătire a specialiștilor în activitate asistențială în mod aparte accentul cade pe asigurarea și menținerea bunăstării copiilor cu CES.

Literatura de specialitate stabilește o serie de contexte în care este experimentată starea de bine. Acestea recunosc faptul, că starea de bine are o natură multidimensională, incluzând aspecte cognitive, emoționale, sociale, fizice și spirituale. Asistenții sociali au fost preocupați permanent să asigure dreptul și accesul persoanelor la educație activă și creativă, respectarea ritmului propriu de dezvoltare, întru satisfacerea necesităților cognitive și comunicative.

Totodată, este cunoscut faptul, că instituția de învățământ evaluează necesitățile copiilor și creează contexte pentru a asigura un mediu prietenos, securizat și incluziv, în care toți elevii se vor dezvolta și vor învăța conform potențialului și necesităților. În cadrul implementării acestui deziderat instituția de învățământ general trebuie să recunoască și să răspundă diferitor nevoi ale copiilor, ținând cont de existența atât a unor stiluri diverse de învățare, cât și a unor ritmuri variate

asigurând o educație de calitate pentru a răspunde în mod adecvat, cu maximum de promptitudine și eficiență, cerințelor societății. [16].

Traseul școlar al copilului cu cerințe educaționale speciale elaborat în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a copilului poate presupune în fiecare caz aparte tip de incluziune, orar, conținuturi, curricula școlară, finalități diferite, servicii axate pe nevoile copilului, inclusiv serviciile psiho-sociale. Părintele trebuie încurajat să fie parte a procesului de asistență a copilului preluând rolul de furnizor principal de informație despre starea copilului, dar și de actor în asigurarea continuității demersului educațional în afara școlii. Pornind de cele menționate, observăm că implicațiile asistentului social sunt orientate pe trei direcții strategice: copilul în mediul educațional școlar, copilul în mediul educațional familial, familia și copilul în mediul social comunitar.[17].

Intervenția asistențială în lucru cu copiii în situație de vulnerabilitate constituie un obiectiv fundamental pentru asigurarea bunăstării acestuia. Bunăstarea copilului reprezintă satisfacerea nevoilor copilului în toate domeniile importante pentru creșterea și dezvoltarea armonioasă a acestuia, care îi asigură un început bun în primii ani de viață și pregătire pentru realizări pe tot parcursul vieții. Conceptualizarea noțiunii oferă o imagine de ansamblu foarte generală a unei serii de contribuții aduse bunăstării copilului dintr-o perspectivă psihosocială reflectate în cercetările lui Andelman, Bradlyn, Pollock, Lindstrom și Bradshaw, precizate în publicațiile autorilor autohtoni Cristina Coroban (2019) [5], Valentina Botnari (2019).

Conform HG 143 din 12.02.2018 din Republica Moldova, sunt opt domenii de asigurare a bunăstării precum: siguranța, sănătatea, responsabilitatea, activismul, realizare, îngrijire cu afecțiune, respectat și nu în ultimul rând incluziune [5]. Bunăstarea este un fenomen integral și complex, iar în scopul unei monitorizări și asigurări optime a bunăstării copilului asistentul social trebuie să înțeleagă esența fenomenului dat și totodată și funcționalitatea domeniile acestuia. [9].

Domeniile de bunăstare a copilului și prevenirea primară a riscului vizează modul de intervenție și cooperare a angajatorilor care activează în domeniile educației, ocrotirii sănătății, asistenței sociale și ordinii publice. Conform studiilor realizate de psihologul american J.W.Kohlberg, bunăstarea copiilor va avea nevoie de timp pentru a deveni o preocupare prioritară la nivelul fiecărei comunități naționale și internaționale. [12]. Lamentabil este faptul că în RM problema devine pe larg discutată din cauza situației alarmante conturate din prisma indicatorilor de bunăstare a copilului, în instituțiile de învățământ în general, și, în mod special cu referire la copii din familii aflate în situație de vulnerabilitate. [17]. În aceste condiții specialiștii în asistență socială trebuie formați să colaboreze cu cadre didactice școlare în management de caz, analiza documentară a dosarului beneficiarului, în particular Fișa de observare a bunăstării copilului, fișa de evaluare a bunăstării copilului, indicatori de suport pe domenii de bunăstare a copilului pentru perioada de vârste diferite, fișa de planificare a acțiunilor pentru asigurarea bunăstării copilului și implicarea serviciilor specializate în vederea soluționării problemelor copilului cu CES în caz de referire a cazului, analiza Raportului instituției cu privire la cazul de prevenire primară a riscului privind bunăstarea copilului, etc.

Mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, instituționalizat prin HG nr.140 din 12.02.2018, asigură unificarea eforturilor profesioniștilor din toate sectoarele care interacționează cu copii și familii în vederea protecției copilului.

Toate agențiile, structurile profesioniste și serviciile ce lucrează cu copii și familiile lor au responsabilitatea pentru a recunoaște și a evalua riscurile potențiale pentru copil, indiferent dacă acestea constituie obiectul principal al activității lor. Intervenția profesioniștilor, sistemelor, organizațiilor și comunităților în suportul copilului și familiei este una pro activă și axată pe intervenția timpurie care asigură bunăstarea copilului și previne eficient riscurile posibile și situațiile de dificultate pentru familie. Copii și familii beneficiază de susținerea necesară la momentul potrivit din partea serviciilor sociale, educaționale, de ordine publică, medicale, etc. Aceasta poate ajuta un copil, tânăr sau părintele lui să abordeze timpuriu îngrijorările și să evite probleme de dezvoltare.[11, 10].

Mecanismul de cooperare intersectorial pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului vizează profesioniștii (din cadrul serviciilor universale), organizațiile, structurile și toți cei în contact cu copilul și familia care trebuie să conlucreze în prevenirea primară și intervenție timpurie, consolidând practicile de lucru și aplicând cadrul de bunăstare a copilului și de consolidare a familiei. Mecanismul de cooperare intersectorială direcționează eforturile spre consolidarea capacităților familiei în creșterea și educația copilului prin dezvoltarea abilităților parentale și conectarea ei la resursele relevante din comunitate. [2,3,4].

Dacă se confirmă necesitatea implicării resurselor din exteriorul instituției de învățământ, atunci în procesul studiului de caz, profesioniștii fac schimb de informații, sunt obligați să împărtășească informația disponibilă care este relevantă pentru caz și să păstreze confidențialitatea informației de care au luat cunoștință. În rezultatul acestei colaborări sunt proiectate acțiuni pentru bunăstarea copilului, sunt contactate alte servicii (de asistență socială, ordine publică, etc.) în funcție de necesitățile copilului.

Referirea cazului spre serviciile specializate are loc doar dacă resursele serviciilor universale au fost epuizate, iar problema a rămas nesoluționată. La asistența socială, de regulă, sunt referite cazurile care necesită acțiuni de protecție a copilului la nivel comunitar și cazurile care necesită conectare la serviciile sociale specializate. De asemenea, cazurile vor fi referite permanent, atunci când este identificată o situație de risc în conformitate cu prevederile Legii 140/2013 *privind protecția specială a copiilor aflați în situații de risc și a copiilor separați de părinți*.

Prin urmare, este cunoscut faptul, că mediul familial, școlar și social contribuie semnificativ la calitatea dezvoltării și socializării copilului, astfel la planificarea intervenției asistențiale din prisma indicatorilor de bunăstare a copilului este necesar să participe educatori, profesori, asistenți sociali și medici. Rolul fiecărui membru este specific și foarte important în menținerea următorilor factori protectori ai familiei:

- Reziliența parentală;
- Eficiența emoțională;
- Rețeaua socială de suport a familiei;
- Capacitatea general parentală pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului;
- Sprijinul concret la necesitate;
- Capacitatea părinților/ persoanelor în grija cărora se află copilul de a dezvolta competențele emoționale și sociale ale copilului.

Asistentul social poate contribui la aplicarea măsurilor de prevenție, asigurarea de sprijin și prestarea de servicii sociale comunitare de care au nevoie, inclusiv accesul timpuriu la servicii de intervenție, educație specială, sănătate mentală și comportamentală. Prin aceste servicii de suport se poate crea rezistență pentru a reduce efectele maltratării anterioare, îmbunătățind astfel pregătirea școlară și bunăstarea generală. În intervenția asistențială în lucru cu copiii și familiile aflate în situație de vulnerabilitate, este necesar să se țină cont de 4 componente:

- Prevenirea situațiilor de risc în mediul familial;
- Asigurarea siguranței copiilor;
- Managementul deciziilor cu referire la copil și familia acestuia;
- Asigurarea protecției copilului.

Pentru a aduce starea de bine în viața familială și socială a copiilor cu CES, e nevoie ca asistentul social în formarea sa profesională să fie apt să realizeze 4 obiective: aprobare, acceptare, apreciere, autonomie, necesare pentru integrarea socială a acestora. Strategii de promovare a acestor obiective se elaborează reieșind din situația social individual a fiecărui copil beneficiar al serviciilor sociale. [16].

Aprobarea constituie un proces de înaltă complexitate. Realizarea acestui obiectiv rămâne de a fi unul dificil în planul conexiunii aspectelor teoretice cu cele practice. Deschiderea, flexibilizarea, democratizarea, încurajarea, persoanelor date reprezintă un deziderat și o provocare; o testare a calităților umane ale fiecărui individ care este diferit de ceilalți. Toate aceste elemente fiind imprimate de către părinți, psihopedagogi speciali, cadru didactic, colegi, prieteni, membrii comunității vor duce la revenirea copilului la bucurie, încredere, fericire, stare de bine [1]. În

vederea atingerii acestor obiective asistenții sociali creează parteneriate cu specialiștii în domenii diferite pentru a conjuga eforturile de aplicare a metodelor de intervenție specifice fiecărui domeniu de activitate. [13,14,15].

Acceptarea: este cel mai important ca asistenții sociali să descopere un mod de a accesa această stare la persoanele cu nevoi speciale, pentru a le putea valida sentimentele și a-i încuraja să găsească, în propria inimă, calea spre fericire. Declarația UNESCO a lansat pentru sistemele educaționale din lumea întreagă dezideratele care le orientează activitatea: de la a învăța să știi, să faci, să fii – la a învăța să învingi dificultățile, să înveți lecțiile de curaj, satisfacție și bucurie.

Aprecieria: este de neprețuit pentru un copil sau adult cu nevoi speciale. Ei plantează, împreună cu intenția, lucruri care prin apreciere se pot transforma în plăcere și apoi într-o stare de bine care mai apoi trece în obicei. De aceea, aprecierea joacă cel mai mare rol în viața oricui și poate diminua efectele emoționale ale negativismului, îndreptându-ne pașii către vise.-E cunoscut faptul, că starea de bine este în strânsă legătură cu învățarea, dezvoltarea relațiilor de calitate cu cadrele didactice, părinții, colegii, cu trărea în comun cu cei din mediul nemijlocit a situațiilor de succes.

Autonomia este capacitatea unei persoane de a avea control asupra propriei învățări, individuale sau în colaborare cu alții. Cercetările în psihologia educațională au demonstrat că un elev autonom își va asuma mai multă responsabilitate pentru acțiunile sale, se va simți mai angajat într-o activitate aleasă, va deveni capabil să se concentreze pentru o perioadă mai lungă de timp. O viziune în acest sens o reprezintă și Modelul Rodawell [6], care constă în încurajarea stării de bine a copiilor cu dizabilități prin promovarea autonomiei acestora.

În prezent Republica Moldova a făcut pași importanți în reglementarea serviciilor sociale pentru copil și familie, precum și a serviciilor sociale de îngrijire alternativă. O atenție deosebită a fost acordată incluziunii sociale a copiilor cu dizabilități și a copiilor din sistemul de îngrijire alternativă de tip rezidențial, precum și promovării îngrijirii alternative de tip familial. [7]. Starea de bine a unui individ este în continuă schimbare, iar existența sau absența acesteia, poate afecta angajamentul unui elev și succesul în procesul de învățare. Cadrele didactice trebuie să înțeleagă potențialul elevului cu CES, necesar în promovarea unei schimbări pozitive, pentru ca starea de bine să devină o forță puternică în procesul de dezvoltare și învățare pe tot parcursul vieții. [6, p.79-85]. Intervenția asistențială din prisma indicatorilor de bunăstare a copilului poate fi realizată cu succes doar printr-o cooperare eficientă și reciprocă a actorilor implicați în asigurarea stării de bine a copilului și familiei. Serviciile sociale contribuie în mod decisiv la dezvoltarea și asigurarea bunăstării copiilor și tinerilor. Făcând referire la relațiile constante pe care le are asistentul social comunitar cu copiii și familiile, aceștia pot juca un rol-cheie în prevenirea situațiilor de criză, traumă, abuzului și neglijării copilului. Iată de ce este important pregătirea asistenților sociali pentru a asigura bunăstarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și se necesită unele adaptări curriculare în vederea asigurării parteneriatului intersectorial pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014. Accesat la 20.09.24. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
2. HG 143 din 12-02-2018 pentru aprobarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. Publicat:16-02-2018 în Monitorul Oficial Nr.48-57 art. 168. Accesat: 14.09.2024. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro
3. Ordin MEC nr.1352 din 27.10.2023 Cu privire la aprobarea reperelor metodologice (Anexa 1. Repere metodologice privind completarea Fișei de observare a bunăstării copilului, Fișei de evaluare a bunăstării copilului și Fișei de planificare a acțiunilor pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. Accesat: 15.09.2024. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr_1352_din_27_10_2023_compressed.pdf

4. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general. Ordinul MECC nr. 02 din 02.01.2018. Accesat 20.09.24. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf
5. COROBAN Cristina Intervenția asistențială prin prisma indicatorilor de bunăstare a copilului. În: Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare”, USM, 7-8 noiembrie 2019 Pp. 284-288. Accesat: 15.09.24. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/284-288_1.pdf
6. FURDUI Emilia, Asigurarea stării de bine la copii cu cerințe educative speciale prin dezvoltarea creativității În: Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW) e-ISSN: 1857-4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 56, Issue 3, 2019, Pp.79-85 (<http://psihologie.upsc.md>) https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/79-85_5.pdf
7. LUNGU Tatiana, Asistența psihologică a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general. În: Educația de calitate în contextul provocărilor societale societale, pag. 463-469. Accesat: 11.09.24. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-463-469.pdf
8. PATRAȘCU Dumitru, DAVIDESCU Elena, Pedagogul social și asistentul social - domenii de intervenție. Accesat 14.09.2024.. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Pedagogul%20social%20si%20asistentul%20social_%20domenii%20deinterventie.pdf
9. SCUTARU Albina Paradigma holistică - reper metodologic în interpretarea conceptului: bunăstarea copilului. Pp.176-184. Accesat: 19.09.2024. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-176-184_0.pdf
10. Serviciul social de sprijin pentru familiile cu copii ghid de suport pentru aplicare practică ghid de suport pentru aplicare practică. Ghid metodologic. Aprobă prin ordinul Ministrului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr.103 din 30.05.2016. Accesat: 17.08.2024. Disponibil: https://www.p4ec.md/ro/Documente/Ghiduri/Ghid_SF.pdf
11. TURCHINĂ, T., PLATON, C., ș. a. Starea subiectivă de bine – semnificații și implicații. În: Revista științifică a USM, Studia Universitatis, nr.5(55), Chișinău, 2012. ew Press, Boulder, 1992.
12. LIEBFRIED, S. Towards a European Welfare State. In: FERGE S., KOHLBERG, J. W. Social policy in a Changing Europe. Co: Wesvi .
13. <https://ipp.md/wp-content/uploads/2017/09/Sinteza-Cara-Angela.pdf>
14. <https://educ-hincesti.starnet.md/dih/public/files/Ordinul%20nr.%20247%20din%2001.04.2022.pdf>
15. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/55-62_5.pdf
16. <https://ombudsman.md/wp-content/uploads/2024/01/asigurarea-dreptului-la-educatie-a-copiilor-cu-deficiente-senzoriale.pdf>
17. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/284-288_1.pdf
18. [file:///D:/!!!My%20%20Documents!!!/EMILIA/SACDC%2010.03.2020/Laposina/Catedra%20Asisten%C8%9B%C4%83%20Social%C4%83/Publica%C8%9Bii/2024/Ordinul%20nr.%20247%20din%2001.04.2022%20\(1\).pdf](file:///D:/!!!My%20%20Documents!!!/EMILIA/SACDC%2010.03.2020/Laposina/Catedra%20Asisten%C8%9B%C4%83%20Social%C4%83/Publica%C8%9Bii/2024/Ordinul%20nr.%20247%20din%2001.04.2022%20(1).pdf)

LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PRONUNCIATION DISORDERS: PECULIARITIES AND STRATEGIES

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ CU TULBURĂRI DE PRONUNȚIE: PARTICULARITĂȚI ȘI STRATEGII

Lilia LESAN, Master in Speech Therapy,
Speech Therapist, Coșnița, Dubăsari district
ORCID ID: 0009-0001-6607-2635

CZU: 373.2:376-056.36:37.015.3

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p109-118

Abstract. *The article analyzes the process of language development in preschool children, focusing on pronunciation disorders and effective methods of their correction. Pronunciation disorders, such as dyslalia, dysarthria or rhinolalia, can negatively influence children's ability to communicate effectively, having an impact on their social and cognitive development. Also, various intervention strategies are presented, such as speech therapy, articulation exercises and play techniques, aimed at supporting the correction of pronunciation deficiencies and their reduction. The active involvement of parents and collaboration with educational and medical specialists are essential for the success of the recovery process. The article emphasizes that early intervention is key to preventing future difficulties in communication and overall child development.*

Keywords: *speech therapist, preschool age children, language, pronunciation disorder, game*

1. Actualitatea temei

Limbaajul joacă un rol deosebit de important în structura vieții psihice. Datorită lui, toate procesele psihice capătă sens, mai mult, problemele de limbaj determină dezordine sau disfuncții la nivelul personalității.

Vârsta preșcolară este, cu precădere, cea la care se sesizează o mare parte a tulburărilor de pronunție. Acestea sunt inițial dislalii fiziologice, trecând apoi, pe măsură ce copiii cresc, dacă nu sunt corecți, în forme patologice.

2. Particularitățile dezvoltării limbajului la vârsta timpurie

Modul în care copilul se manifestă pe linia achizițiilor, în planul vorbirii și al dezvoltării psihice, este influențat de o serie de factori, precum mediul de viață și de activitate al copilului, preocuparea adulților pentru stimularea vorbirii sale, eficiența procesului instructiv-educativ, capacitățile intelectuale ale copilului, afectivitatea și personalitatea acestuia [5].

Viața modernă, cu un nivel complex de dezvoltare socio-economică, schimbări rapide în statutul social al comunităților, solicită mari capacități de adaptare ale copiilor moderni [4]. Una dintre cele mai importante sarcini ale psihologiei moderne este depășirea și remediarea psihologică a abaterilor în dezvoltarea copilului și asistența extramedicală a lor [2]. În acest sens, diverși specialiști care se ocupă de problemele copilăriei acordă din ce în ce mai multă atenție suportului nemedicamentos, sprijinului psihologic, reabilitațional, recuperativ, dezvoltativ-corecțional pentru copii cu anumite probleme de dezvoltare, cât mai devreme/timpuriu posibil. Dacă limbajul se formează corect în perioada preșcolară atunci poate fi prevăzut viitorul evolutiv al dezvoltării sale.

Treptat, copilul învață să comunice, să colaboreze, se încadrează în mediu, asimilează experiențe, însușește comportamente.

De la naștere se începe dezvoltarea limbajului copilului care continuă toată viața, dar cea mai semnificativă perioadă este perioada preșcolară, și adulții mult contribuie la însușirea limbajului coerent și fluent, ceea ce constituie limba de bază - maternă. Tezaurul lingvistic se elaborează pe

parcursul ontogenezei prin interiorizarea treptată a structurilor obiective ale limbii, constituită din mai multe componente lingvistice bazată nu numai pe emiterea corectă a sunetelor, dar și elaborarea unui limbaj elevat la nivel lexical, semantic, sintactic, pragmatic – competențe însușite treptat, de-a lungul procesului instructiv-didactic preșcolar (continuând și în școlaritate), atingând apogeul odată cu alfabetizarea și însușirea limbajului citit-scris – valențele cărora deschid noi orizonturi de dezvoltare și integrare socială. Toate aceste deprinderi și abilități nu pot fi realizate în afara limbajului [6, 7].

Limbajul uman a devenit cel mai important mijloc de relație între conștiință și realitatea obiectivă, instrument al cunoașterii, al creării valorilor culturale și morale, al transformării naturii. Limbajul constituie fenomenul psihic care face ca omul să fie înălțat la cel mai înalt nivel al evoluției. Doar prin logos și vorbire omul dovedește nivelul intelectual pe care-l deține, iar intelectul și inteligența exprimă conștiința umană, zestrea omului moștenită și dobândită. Studiarea consecventă a limbajului și recunoașterea primordialității și importanței relației verbale intersociale au oferit științei posibilități reale de a observa, dirija, perfecționa, trata sau modifica acest instrument complex de relație. La vârsta preșcolară, limbajul îi oferă copilului posibilitatea comunicării cu adulții, cu ceilalți copii, să-și organizeze activitatea psihică, să acumuleze informații, să însușească experiența socială. Interrelaționarea se produce prin comunicare la baza căreia stă limbajul. Copiii cu tulburări de limbaj au aceeași necesitate de bază în creștere și dezvoltare, dar totodată au și anumite necesități particulare specifice personalizate.

Cercetările tulburărilor de limbaj sunt necesare nu numai pentru prevenirea acestor tulburări, dar și pentru adoptarea unor metodologii științifice în stabilirea diagnosticului diferențiat și modalităților de terapie.

Personalitatea preșcolarului cu tulburări de limbaj se poate dezorganiza, iar în conversație apare reținerea și teama de vorbire, ceea ce creează o stare de inerție, de rigiditate. Fobia vorbirii se întărește sub forma unor legături durabile și obsedante și astfel poate să apară bâlbâiala pe fondul dislaliei. În unele cazuri, asemenea situații pot amplifica tulburările de limbaj prin apariția unui mutism ce comportă la copii în special, rămânere în urmă în planul dezvoltării limbajului, izolarea și subaprecierea propriilor posibilități. Finisarea perioadei de frecventare a grădiniței și faza intrării la școală reprezintă o perioadă de cotitură pentru copilul cu tulburare de limbaj, și duce după sine schimbări mari la nivelul psihic, cărora copilul trebuie să le facă față, iar evidențierea erupțiilor psihice se observă tot mai mult.

Solicitarea copilului să vorbească în fața colectivului de elevi și neputința acestuia de a se exprima corect îi provoacă o stare de oboseală intelectuală și fizică, hipersensibilitatea afectivă și refuzul de a mai răspunde de teamă să nu greșească. Acestea determină o serie de manifestări comportamentale, care-i afectează personalitatea și relațiile lui cu ceilalți copii și cu adulții.

Limbajul reprezintă persoana și totodată reprezintă limba. Este totodată un fenomen psihofiziologic, forma de activitate a omului, care se constituie în ontogeneză. Distinctele fenomene „limbă” și „limbaj”, ce nu trebuie confundate, formează o unitate indisponibilă, deoarece nu pot exista una fără alta [1]. În această perioadă de „aur” este loc pentru structurarea viitoarei personalități ai copilului, făcându-l să devină mai sociabil și mai comunicabil. Activitatea de bază ce oferă un contur de individualitate acestei copilării este jocul.

Regimul lingvistic din familie are un rol decisiv. Preșcolarul suferă de o autentică logoree, vorbește în permanență, adeseori făcând, apel la expresii indecente și replica pline de haz. Mai târziu propozițiile sunt tot mai dezvoltate și ritmul vorbirii tot mai alert. [3].

Se dezvoltă considerabil atitudinea copilului față de partea fonetică a limbajului. Conceperea normelor de pronunție, creează condițiile necesare pentru însușirea corectă a pronunțării cuvintelor, expresivitatea vorbirii și folosirea acordului gramatical. Încep să diferențieze sunetele vorbirii ceea ce este foarte important pentru însușirea mecanismului cititului și a scrisului.

Comportamentul lingvistic cel mai bogat și mai nuanțat este în relațiile lui cu mama. Cu aspect situațional al vorbirii copilului apare conduita verbală reverențioasă, adică utilizarea pronumelui de politețe „dumneavoastră”, în raport cu educatoarea sau cu o altă persoană străină. Se dezvoltă și caracterul generativ al vorbirii, în sensul capacității copilului de a construi cuvinte noi

inspirate (ex. „clonțesc”, „urlăreț”), dobândite în cele mai diverse combinații. La 4 ani apare „limbajul de alternanță”, care semnifică posibilitatea copilului de a interpreta mai multe roluri în timpul jocului pe roluri. Ușor se poate transpune de la un personaj la altul, ținând cont și de modulațiile vocii. Tot la 4 ani debutează perioada interogativă, adică întrebări de tipul „de ce”.

Piajet J. a contabilizat spre 6 ani, aproximativ 360 de întrebări pe zi, ceea ce demonstrează apariția fenomenului de „foame intelectuală” a copilului. El nu are nici o cenzură în formularea întrebărilor, chiar și a celor mai indiscrete („tanti, da de ce ai nasul atât de mare?” etc.), bineînțeles mai târziu sub influența educației el devine mai cenzurat. La 6 ani încă mai persistă acele întrebări ce pot contraria adultul. Tot la această vârstă are loc însușirea conjugării verbelor și declinării substantivelor, însușirea și alcătuirea propozițiilor compuse, sufixelor.

Este știut că în copilăria preșcolară se dezvoltă și funcțiile vorbirii și anume cea mai principală de comunicare. Deși este caracteristică și pentru copilăria fragedă, aici comunicarea poartă caracter situativ. Are loc trecerea treptată de la caracterul situativ la vorbirea contextuală, prin intermediul căruia copilul descrie diverse situații, întâmplări trăite de el și de cei dragi lui.

La vârsta preșcolară superioară începe dezvoltarea vorbirii explicative. Dezvoltarea acestei funcții cere de la copil un nivel mai înalt de dezvoltare psihică, în cele din urmă fiind un stimulent puternic pentru această dezvoltare.

Dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă preșcolară este un proces complex și crucial pentru dezvoltarea lor generală. În această perioadă, limbajul evoluează rapid, iar copiii își îmbogățesc vocabularul și devin mai competenți în utilizarea limbajului pentru a comunica și a înțelege lumea din jur.

Particularitățile dezvoltării limbajului la această vârstă includ:

- **Îmbogățirea rapidă a vocabularului.** La vârsta preșcolară, copiii își extind în mod semnificativ vocabularul. De la aproximativ 1.000 de cuvinte la vârsta de 3 ani, un copil poate ajunge să cunoască și să utilizeze până la 2.500-3.000 de cuvinte până la 5-6 ani. Învățarea de noi cuvinte este facilitată de interacțiunile cu adulții și alți copii, precum și prin expunerea la povești și activități educative.
- **Progresul în structurile gramaticale.** Copiii încep să utilizeze propoziții mai lungi și mai complexe. La început, propozițiile lor pot avea 2-3 cuvinte, dar până la 5 ani, majoritatea copiilor pot forma propoziții mai elaborate, cu structură gramaticală corectă. În această etapă, copiii fac adesea greșeli gramaticale (cum ar fi „eu facut” în loc de „am făcut”), dar acestea fac parte din procesul natural de învățare.
- **Dezvoltarea abilităților de povestire și descriere.** Încep să înțeleagă și să povestească evenimente simple din viața de zi cu zi, chiar dacă povestirile lor pot fi uneori dezorganizate. Copiii învață să descrie obiecte, persoane și situații, dezvoltându-și astfel capacitatea de a comunica mai clar și mai precis.
- **Îmbunătățirea abilităților de comunicare socială.** Interacțiunile cu ceilalți copii și cu adulții devin tot mai sofisticate. Copiii învață să inițieze și să mențină conversații, să răspundă la întrebări și să respecte regulile de comunicare socială (cum ar fi așteptarea rândului de a vorbi). De asemenea, copiii încep să înțeleagă și să folosească expresii faciale, gesturi și intonația pentru a exprima emoții și idei.
- **Înțelegerea și utilizarea abstractizării.** Pe măsură ce își dezvoltă limbajul, copiii încep să înțeleagă concepte abstracte, cum ar fi timpul („mâine”, „ieri”) sau cauzalitatea („pentru că”, „din cauza că”). Această abilitate îi ajută să comunice mai eficient și să înțeleagă concepte mai complexe din povești sau activități educaționale.
- **Dezvoltarea pronunției și articulării.** La începutul perioadei preșcolare, copiii pot avea dificultăți în pronunția anumitor sunete sau grupuri de sunete, cum ar fi „l”, „r”, „s”, „ș”, „z” dar până la 5-6 ani majoritatea sunetelor sunt articulate corect. Exercițiile de pronunție și jocurile care implică sunete sunt utile pentru a îmbunătăți aceste abilități.
- **Utilizarea limbajului pentru rezolvarea problemelor.** Limbajul devine un instrument de gândire și rezolvare a problemelor. Copiii încep să folosească limbajul pentru a-și exprima gândurile și pentru a găsi soluții la problemele simple cu care se confruntă.

- **Creativitatea și limbajul.** La vârsta preșcolară, imaginația copiilor este foarte activă, iar acest lucru se reflectă în utilizarea limbajului. Ei pot inventa povești, cântece sau jocuri de rol, folosindu-se de limbaj pentru a explora și a înțelege lumea din jurul lor.
- **Influența mediului asupra dezvoltării limbajului.** Mediul familial și educațional joacă un rol esențial în dezvoltarea limbajului. Copiii expuși la o varietate de stimuli lingvistici – conversații, citirea poveștilor, cântece, jocuri educative – au tendința de a-și dezvolta limbajul mai rapid și mai eficient.

Dezvoltarea limbajului la vârsta preșcolară poate fi susținută printr-o varietate de strategii care stimulează abilitățile de comunicare, vocabularul și înțelegerea gramaticală a copiilor. Iată câteva strategii eficiente pentru sprijinirea dezvoltării limbajului, care pot fi aplicate de către părinți:

1. **Citirea poveștilor în mod regulat** – scopul cititului poveștilor ajută copiii să învețe cuvinte noi, să înțeleagă structuri gramaticale mai complexe și să își dezvolte imaginația. Alegeți cărți potrivite vârstei, cu ilustrații atrăgătoare, și citiți împreună zilnic. Discutați despre imagini și încurajați-l să pună întrebări sau să prezică ce urmează să se întâmple în poveste.
2. **Conversații zilnice semnificative** – scopul interacțiunii directe ajută copiii să practice limbajul în mod activ, învățând să-și exprime ideile și să asculte. Vorbiți cu copilul despre activitățile zilnice, întreabă-l despre ce a făcut sau ce a observat. Încurajați-l să descrie lucruri și să povestească evenimente din propria perspectivă.
3. **Folosirea întrebărilor deschise** – scopul întrebărilor deschise stimulează gândirea critică și ajută copiii să își extindă răspunsurile dincolo de „da” sau „nu”. În loc să întrebați „Îți place această jucărie?”, întrebați „De ce îți place această jucărie?” sau „Ce altceva ai putea construi cu piesele acestea?”
4. **Încurajarea jocurilor de rol și jocului simbolic** – scopul jocului simbolic (de exemplu, joaca „de-a doctorul” sau „de-a magazinul”) îi ajută pe copii să-și folosească imaginația și să practice limbajul într-un context creativ. Oferiți copiilor ocazia de a juca diverse roluri, folosind jucării sau obiecte reale. Poți participa și tu, ajutându-i să-și extindă conversațiile prin introducerea de noi cuvinte și idei.
5. **Repetarea și consolidarea limbajului** – scopul repetării cuvintelor și a conceptelor ajută copiii să le înțeleagă și să le rețină mai bine. Dacă copilul folosește un cuvânt greșit, corectați-l ușor prin repetarea corectă a cuvântului în context. De exemplu, dacă spune „Eu am mâncat măr”, răspunde cu „Da, ai mâncat un măr”.
6. **Jocuri de cuvinte și rime** – scopul jocurilor de cuvinte, cântecele și rimele ajută la dezvoltarea conștientizării sunetelor din limbaj și la îmbunătățirea abilităților de articulare. Cântați cântece cu rime simple și implicați copilul în jocuri care implică formarea de cuvinte asemănătoare ca sunet. De exemplu, inventați împreună rime amuzante pentru cuvinte de zi cu zi.
7. **Desenarea și discutarea imaginilor** – scopul desenului și descrierea acestuia dezvoltă abilitățile de exprimare și vocabularul descriptiv. Oferiți copilului hârtie și creioane pentru a desena și, apoi, întreabă-l să descrie ce a desenat. Acest lucru îl încurajează să folosească cuvinte noi și să-și organizeze gândurile.
8. **Crearea unui mediu bogat în limbaj** – scopul expunerii constante la cuvinte noi și la conversații diverse susține dezvoltarea unui vocabular variat. Înconjuțați copilul cu materiale educative, cărți, reviste și afișe colorate. Îi poți citi etichetele produselor în magazin sau poți discuta despre cuvintele afișate în mediul înconjurător (de exemplu, semne de circulație sau afișe publicitare).
9. **Modelarea limbajului corect.** Copiii învață foarte mult prin imitarea adulților, iar tu poți fi un exemplu de limbaj corect și variat. Fiți atenți la modul în care vorbești în prezența copilului, utilizând cuvinte corecte și propoziții complete. Încurajați-l să folosească și el un limbaj variat, oferindu-i exemple corecte fără a-l critica direct.
10. **Învățarea limbajului prin activități zilnice.** Rutinele zilnice, cum ar fi gătitul, spălatul sau îmbrăcatul, oferă ocazii naturale pentru dezvoltarea limbajului. Implicați copilul în aceste activități și folosește limbajul pentru a explica fiecare pas. De exemplu, în timp ce gătești

împreună, numiți ingredientele și discutați despre ce faceți („Acum amestecăm ouăle. Ce urmează să adăugăm?”).

11. Încurajarea interacțiunilor cu alți copii – scopul jocului cu alți copii stimulează dezvoltarea limbajului social și abilitatea de a comunica eficient cu cei din jur. Aranjați întâlniri de joacă sau participarea la activități de grup, unde copilul să poată comunica și să interacționeze cu colegii de vârstă.

12. Utilizarea aplicațiilor și resurselor digitale educaționale – scopul aplicațiilor educaționale interactive este consolidarea abilităților lingvistice, dacă sunt folosite moderat și sub supravegherea unui adult. Selectați aplicații sau jocuri educative care promovează dezvoltarea limbajului, cum ar fi cele care implică ascultarea și repetarea cuvintelor, formarea de propoziții sau rezolvarea de ghicitori.

Aceste strategii pot fi integrate în viața de zi cu zi și adaptate în funcție de preferințele și nivelul de dezvoltare al copilului. Interacțiunile constante și sportive sunt esențiale pentru a stimula dezvoltarea limbajului la vârsta preșcolară.

Logopezii utilizează strategii specifice și bine structurate pentru a sprijini dezvoltarea limbajului la copiii de vârstă preșcolară, în special în cazul în care există întârzieri sau dificultăți de vorbire. Aceste strategii pot fi adaptate nevoilor fiecărui copil și au ca scop îmbunătățirea abilităților de exprimare, înțelegere și pronunție. Iată câteva dintre principalele tehnici și metode utilizate de logopezi:

1. Stimularea auditivă și dezvoltarea conștientizării fonologice

Conștientizarea fonologică este esențială pentru dezvoltarea pronunției și a abilităților de citire. Copiii sunt învățați să recunoască și să diferențieze sunetele în cuvinte.

Tehnici: Logopedul poate folosi jocuri care implică recunoașterea sunetelor, precum ghicitori sau asocierea cuvintelor cu sunete specifice. De exemplu, copilul poate fi rugat să găsească obiecte care încep cu un anumit sunet.



Fig. 1. „Alfabetul” – copilul învață literele dar și sunetele lor.



Fig. 2. „Alfabetul vesel” - depistarea sunetelor inițiale.



Fig. 3. „Învață alfabetul” - dezvoltarea auzului fonematic, prin corespondența dintre literă și imagine.

2. Exerciții de pronunție și articulare

Aceste exerciții sunt esențiale pentru corectarea și îmbunătățirea pronunției sunetelor sau cuvintelor care prezintă dificultăți pentru copil.

Tehnici: Logopedul poate folosi oglinzi pentru a ajuta copilul să observe mișcările buzelor și ale limbii. De asemenea, pot fi introduse jocuri care implică repetarea unor sunete izolate, silabe sau cuvinte, pentru a exersa pronunția corectă.



Fig. 4. Material logopedic demonstrativ-practic, pentru educarea respirației, întărirea sau relaxarea mușchilor fonoarticulatori și înlăturarea tulburărilor de pronunție.



**Fig. 5. Material didactic:
- poezii, texte, povestioare logopedice
- proiecte didactice logopedice, fișe de lucru logopedice**

3. Jocuri de rol și simularea situațiilor sociale

Acest tip de activitate ajută la dezvoltarea limbajului social și la practicarea comunicării într-un context natural.

Tehnici: Logopedul creează scenarii de joc de rol, precum „povești” sau „de-a doctorul”, unde copilul este încurajat să comunice, să pună întrebări și să răspundă. Acest lucru stimulează utilizarea limbajului într-un mod spontan și creativ.



Fig. 6. Dramatizarea poveștii „Cei trei purceluși”.



Fig. 7. Înscenarea poveștilor „Ridichea”, „Gogoșa”, „Foișorul”.

4. Extinderea și modelarea limbajului

Această tehnică ajută copiii să-și îmbunătățească propozițiile și să învețe structuri gramaticale corecte prin modelarea și extinderea răspunsurilor lor.

Tehnici: Logopedul va asculta propozițiile copilului și le va extinde, adăugând detalii sau corectând subtil greșelile gramaticale. De exemplu, dacă un copil spune „Trei luni”, logopedul poate răspunde „Da, anotimpul toamna are trei luni.”



Fig. 8. Consolidarea cunoștințelor despre anotimpul toamna și lunile acesteia.



Fig. 9. Semnele celor 4 anotimpuri, formăm cuvinte - lunile anului.

5. Tehnica „vorbirii încetinite” (slow speech)

Această tehnică este folosită pentru a ajuta copiii care vorbesc prea repede sau care au dificultăți în pronunția clară a cuvintelor. Vorbirea încetinită îi ajută să își articuleze mai bine cuvintele și să își controleze ritmul vorbirii.

Tehnici: Logopedul va vorbi intenționat mai încet și va încuraja copilul să facă la fel, modelând astfel un ritm de vorbire mai lent și clar.

6. Tehnica „pașilor mici” (shaping)

Această metodă presupune împărțirea unei sarcini complexe, precum pronunția unui cuvânt dificil, în pași mici, pentru a facilita învățarea.

Tehnici: Dacă un copil are dificultăți în pronunția unui sunet complex, logopedul îl va învăța să articuleze sunetele din cuvânt pas cu pas. De exemplu, pentru cuvântul „cățel”, copilul poate învăța mai întâi să pronunțe separat sunetele /c/, /ă/ și /țel/.

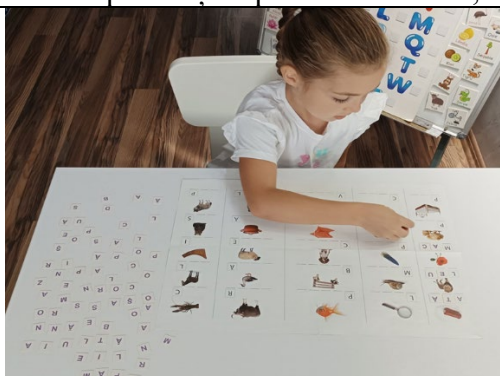


Fig. 10. „Alfabetar” – învățăm literele și formăm cuvinte scurte.



Fig. 11. „Litere și cuvinte amuzante” – carte-jucărie instructivă foarte captivantă.

7. Îmbogățirea vocabularului prin categorii

Această strategie ajută copiii să înțeleagă și să organizeze cuvintele în categorii, îmbunătățind astfel vocabularul și abilitățile de asociere.

Tehnici: Logopedul poate folosi imagini cu diferite obiecte și va încuraja copilul să le sorteze în categorii (de exemplu, „fructe”, „animale”, „obiecte din casă”). Pe măsură ce copiii învață cuvinte noi, sunt încurajați să le folosească în propoziții.



Fig. 12. Sortăm categoriile de transport (terestru, maritim și aerian).



Fig. 13. „Micul detectiv” – găsim litere, cifre, diferite imagini.

8. Stimularea limbajului receptiv (înțelegerea limbajului)

Dezvoltarea limbajului receptiv este esențială pentru ca un copil să înțeleagă și să răspundă corect la întrebări și comenzi.

Tehnici: Logopedul poate folosi jocuri de ascultare, în care copilul trebuie să urmeze instrucțiuni simple, cum ar fi „Cine este?” sau „Care este mama?”. Aceste exerciții îi ajută pe copii să își dezvolte capacitatea de a înțelege și de a procesa limbajul.

	
Fig. 14. „ Să ascultăm este interesant” – formarea abilităților de a distinge sunetele, de a dezvolta percepția auditivă, atenția auditivă, memoria auditivă și gândirea.	Fig. 15. „Casuțe cu silabe” - formăm cuvinte din 1, 2, 3, 4 silabe.

9. Utilizarea repetiției și a rutinei

Repetiția ajută copiii să învețe și să interiorizeze cuvinte noi și structuri gramaticale, în timp ce rutina oferă un cadru familiar pentru învățare.

Tehnici: Logopedul poate introduce activități repetitive în timpul fiecărei sesiuni, cum ar fi numirea sunetului inițial, median sau final, cântatul sau recitarea unor poezii, pentru a consolida vocabularul și structurile de propoziție.

	
Fig. 16. „Cheia succesului” - decodificăm cuvintele ascunse după coduri numerice.	Fig. 17. „Învăț literele” – joc educativ progresiv, bazat pe corespondența dintre literele, imaginile și cuvintele.

10. Corectarea indirectă a greșelilor

Această metodă permite copilului să învețe din greșeli într-un mod pozitiv, fără a se simți descurajat.

Tehnici: Atunci când copilul face o greșală gramaticală sau de pronunție, logopedul nu îl corectează direct, ci reformulează propoziția în mod corect și o repetă. De exemplu, dacă copilul spune „Eu vrei apă”, logopedul va răspunde „Tu vrei apă? Bine, îți dau apă.”

11. Utilizarea jocurilor educative

Jocurile reprezintă o modalitate eficientă de a dezvolta limbajul, în timp ce mențin interesul și motivația copilului.

Tehnici: Logopedul folosește jocuri interactive, cum ar fi puzzle-uri sau jocuri de cuvinte, care implică recunoașterea obiectelor, denumirea lor sau formularea propozițiilor. Aceste jocuri stimulează atât limbajul expresiv, cât și cel receptiv.



Fig. 18. „Despărțim în si-la-be!” – joc distractiv care ajută copilul să recunoască literele, să rostească și să despartă în silabe diferite cuvinte.

Fig. 19. „Triopuzzle” – îmbogățește vocabularul și pregătește copilul pentru cititul cursiv și pentru scris.

12. Tehnica „vorbirii extinse”

Ajută copilul să dezvolte abilități de povestire și să exprime idei mai complexe, stimulând exprimarea verbală.

Tehnici: Logopedul încurajează copilul să extindă propozițiile simple prin întrebări suplimentare. De exemplu, dacă copilul spune „Eu am mâncat prăjitură”, logopedul întreabă „Cum era prăjitura? Ce ai făcut după ce ai mâncat-o?”.

13. Terapia bazată pe imagini și materiale vizuale

Materialele vizuale ajută la stimularea înțelegerii și exprimării limbajului, oferind suport vizual pentru concepte abstracte.

Tehnici: Logopedul folosește imagini, puzzle, cărți cu imagini sau materiale vizuale care ilustrează acțiuni sau obiecte, ajutând copilul să învețe cuvinte noi și să le utilizeze în propoziții.



Fig. 20. „Silabele – învăț să citesc” – este o primă abordare de către copii a ortografiei și a cititului într-un mod plăcut.



Fig. 21. „Privește și citește” – copiii învață citirea, scrierea literelor și formarea cuvintelor simple. Își dezvoltă abilitatea de a reține elementele și ulterior de a le recunoaște și plasa în context.



Fig. 22. „Litere și cuvinte” – explorarea literelor și a cuvintelor, stimulând curiozitatea înnăscută a copiilor, dezvoltă aptitudinile de scris și citit.

Aceste strategii sunt adaptate nevoilor fiecărui copil și sunt aplicate în mod personalizat pentru a sprijini dezvoltarea limbajului în mod optim. Logopezii monitorizează progresul și ajustează tehnicile pe parcurs, în funcție de rezultatele obținute.

3. Concluzie

În concluzie, dezvoltarea limbajului la copiii preșcolari este marcată de o creștere rapidă a vocabularului, îmbunătățirea structurilor gramaticale și a abilităților de comunicare socială, toate influențate de interacțiunile și experiențele lor zilnice.

Corectarea tulburărilor de pronunție la copiii de vârstă preșcolară este esențială pentru dezvoltarea armonioasă a limbajului și a abilităților de comunicare. O intervenție timpurie, susținută

de strategii logopedice adecvate și individualizate, poate îmbunătăți semnificativ capacitatea copiilor de a se exprima corect și de a interacționa eficient în medii educaționale și sociale. Înțelegerea particularităților fiecărui copil și adaptarea intervențiilor contribuie la reducerea riscului de dificultăți de limbaj persistente și sprijină integrarea optimă a acestora în mediul școlar și social.

Bibliografie:

1. BURLEA, G. Normal și patologic în evoluția limbajului. Esențialul în logopedie; Spiru Haret, Iași, 2001. 280 p.
2. DINCĂ, M. Psihologia copilului și a adolescentului. Renaissance: 2012 120p. ISBN: 978-606-637-066-0
3. MUNTEANU, A. Psihologia copilului și a adolescentului; Augusta, Timișoara, 1999. 292 p.
4. OLĂRESCU, V., HACEATREAN O. Confluente psihologice și logopedice în recuperarea tulburărilor fonologice de limbaj la preșcolari. Chișinău: Garomont-Studio, 2023. – 207 p. ISBN 978-9975-162-52-4 (PDF)
5. OLĂRESCU, V., BUGANU, D., MADAN, L. Strategii didactice în logopedie. Chișinău Garomont-Studio, 2020 – 160 p. ISBN 978-9975-3452-9-3.
6. PIAGET, J. INHELDER, B. Psihologia copilului, Ed. a 2-a. Trad. Papuc L. București: Editura Cartier, 2005. p. 82-92 ISBN: 9975-79-368-1
7. POPESCU-NEVEANU, P. Tratat de psihologie generală. București: Editura Trei, 2013. 888 p. ISBN: 978-973-707-695-3

KINDERGARTEN-FAMILY EDUCATIONAL PARTNERSHIP VERSUS CHILDREN'S ADAPTATION TO NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL GRĂDINIȚĂ-FAMILIE VERSUS ADAPTAREA COPIILOR LA NOI MEDII EDUCAȚIONALE

Valentina MÎSLIȚCHI, PhD, Associate Professor,
Department of Psychopedagogy and Special Psychopedagogy,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-7868-4439

Cristina GUZUN,
Master in Educational Sciences, Manager, IET “Tic-Pitic Mioveni”,
Magdacesti village, Criuleni district, Republic of Moldova
ORCID ID: 0009-0008-6725-3199

CZU: 373.2:37.018.1

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p119-129

Abstract. *The article addresses the topic of making the children's adaptation to new educational environments more efficient by capitalizing on the kindergarten-family educational partnership.*

Through constructive, systematic and sustainable cooperation between educational agencies, a stimulating, supportive, cohesive environment is created, which encourages a coherent and efficient transition of children to kindergarten and contributes to achieving the expected performance.

The open communication, the sharing of goals and expectations, the active participation of parents and the continuous support of the efforts of children and educators are key elements that contribute to the child's success in the complex process of adapting to new educational/social environments.

Key words: *adaptation, preschoolers, educational partnership, kindergarten-family cooperation, interactionist approach, efficiency conditions, forms of partnership*

Incluziunea de succes a copiilor în medii noi educaționale precum instituția de educație timpurie necesită depunerea unui efort considerabil de adaptare la respectivul context psiho-social, care solicită mobilizarea tuturor resurselor de ordin bio-psiho-socio-pedagogic.

Adaptarea se manifestă la toate nivelurile structural-funcționale din a căror dinamica se constituie condiția umană, ca proces de schimbare „dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul său intern sau față de mediul înconjurător și presupunând capacitatea de a învăța” [apud 5, p. 13].

Strategia de dezvoltare „Educația 2030” precizează faptul că „procesul de adaptare psihosocială a copiilor în instituțiile de învățământ este unul continuu. Mediul educațional, abordările metodologice cu privire la socializare, adaptare psihosocială și educațională a copiilor sunt în permanentă schimbare, fiind determinate de contexte psihosociale reale, de particularitățile psihologice și comportamentale ale copiilor” [7].

Tranzițiile suportate de subiect pot provoca adesea neliniște și nervozitate, în special datorită noutății și incertitudinii pe care le implică. Familia joacă un rol crucial în procesul de adaptare, dat fiind faptul că sprijinul emoțional și încurajările din partea părinților ajută copiii să facă față emoțiilor negative, precum frica sau anxietatea. Copiii pot manifesta comportamente de retragere și instabilitate emoțională, dar, pe măsură ce cresc și încep să își dezvolte abilități de auto-control prin educație și socializare, atât în grădiniță, cât și acasă, aceste emoții devin mai ușor de gestionat [4, p. 20].

Adaptarea copilului la mediul grădiniței constituie un proces complex și multifactorial, influențat de variabile precum vârsta, particularitățile individuale, experiențele anterioare, sistemul relațiilor interpersonale, competențele deținute etc. Majoritatea copiilor reușesc să depășească obstacolele inițiale cu care se confruntă la debutul perioadei de adaptare, fiind susținuți de maturii preocupați să asigure progres și echilibrul dintre procesele de asimilare și acomodare.

În această dinamică, rolul educatorului devine esențial, acționând ca principal intermediar între copil și noul mediu educațional, în care se atestă fenomenul de transfer afectiv și de identificare, prin care antepreșcolarul/preșcolarul își îndreaptă atenția și afecțiunea către educator, perceput ca un substitut al legilor materne. Astfel, o mare parte din viața copilului se va desfășura în cadrul grădiniței, iar armonizarea interacțiunilor dintre mediul informal și cel formal va influența semnificativ dezvoltarea viitoare a acestuia.

Achizițiile dobândite de copil în respectiva perioadă au ca fundament deschiderea către lume, stadiul fiind deosebit de important întrucât oferă o orientare în și către lume, conturând limitele receptivității ulterioare a subiectului și construind primul univers al copilului ca univers de semnificații și ca realitate pe care el o interiorizează, făcând-o a sa [6, p. 99].

V. Mîslîchi susține că adaptarea exprimă calitatea și eficiența realizării concordanței dintre personalitatea subiectului și cerințele mediului educațional din instituția de învățământ. Adaptarea la noi medii educaționale implică compatibilitatea eforturilor, a dificultăților cu performanța fiecărui subiect ca individualitate umană de a rezolva sarcini specifice vârstei; presupune prezența capacității subiectului de a face față, de a răspunde pozitiv solicitărilor și exigențelor anturajului, implicându-se plenar în asimilarea informațiilor despre mediul respectiv, iar ulterior în acomodarea optimală la condițiile mediului determinat [5, p. 18].

U. Șchiopu și E. Verza evidențiază șase tipuri de adaptare a copilului la noi medii educaționale ce reflectă diverse niveluri ale adaptabilității: adaptare foarte bună; adaptare bună; adaptare dificilă; intermitent tensională; adaptare tensională continuă; neadaptare [apud 5, p. 167].

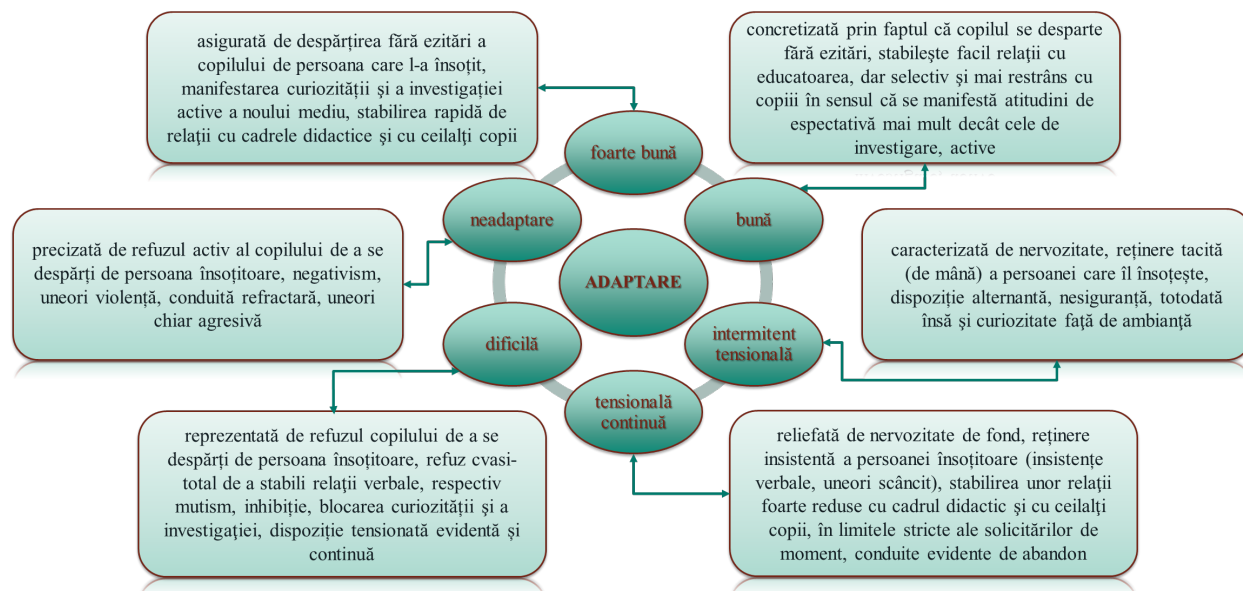


Figura 1. Tipuri de adaptare a copilului la noi medii educaționale după U. Șchiopu și E. Verza [apud 5, p. 167]

În contextul clasificării propuse de U. Șchiopu și E. Verza, prezentată în Figura 1, se poate observa gama variată a nivelurilor de adaptare a copiilor la noile contexte educaționale. Particularitățile specifice fiecărui nivel de adaptabilitate precizate de autorii U. Șchiopu și E. Verza au fost valorificate de către agenții educaționali din Instituția de Educație Timpurie „Tic-Pitic Mioveni” din satul Măgdăcești, raionul Criuleni, pentru a identifica dificultățile cu care se confruntă copii la intrarea în grădiniță și au direcționat ulterior intervențiile psiho-socio-pedagogice realizate

de familie și instituția de învățământ preșcolar, implementate în sprijinul asigurării progresului potențialului adaptativ al copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară mică.

În perioada anului de învățământ 2021-2022, în IET „Tic-Pitic Mioveni” din satul Măgdăcești, raionul Criuleni, s-au urmărit asigurarea adaptabilității la mediul educațional din instituția de învățământ a 100 de copii cu vârsta cuprinsă între 1,5-3,5 ani.

Observațiile sistematice realizate de agenții educaționali privind comportamentul adaptativ/dezadaptativ al copiilor în instituția de învățământ și în familie, conversația cu părinții, cadrele didactice, asistenții de educator, asistentul medical a permis identificarea nivelului adaptabilității copiilor la instituția de educație timpurie, care indică o distribuție variată a răspunsurilor de adaptare la noul mediu social.

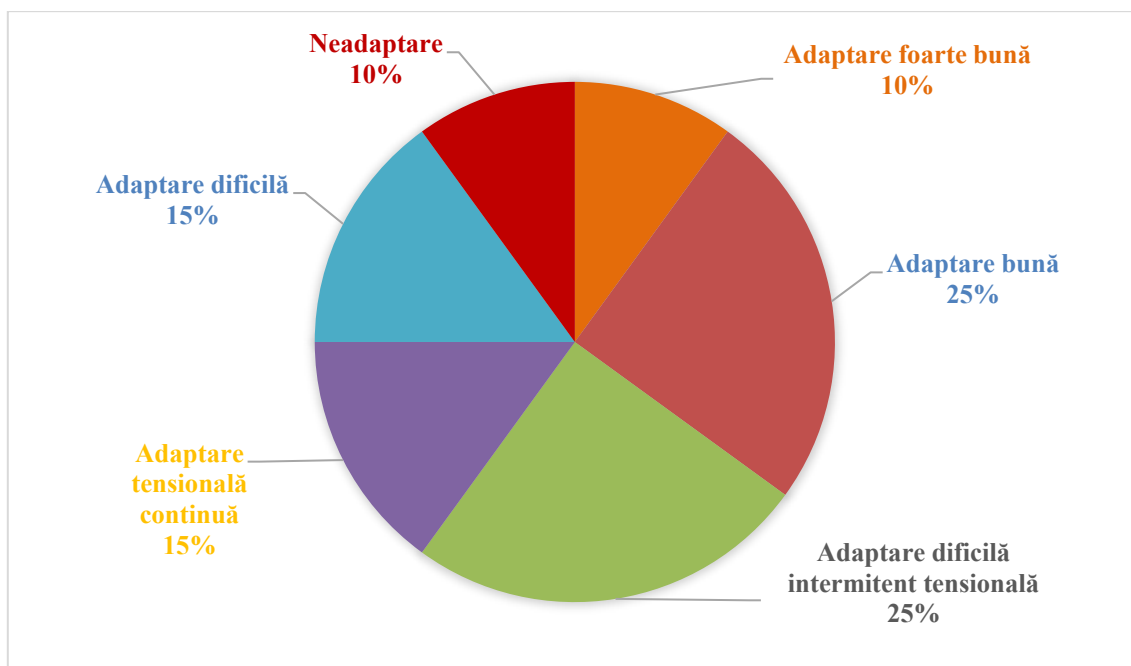


Figura 1. Rezultatele (%) atestate de copii privind nivelul de adaptabilitate la mediul educațional din instituția de educație timpurie

În funcție de nivelul de adaptare al copiilor, datele investigației evidențiază următoarea situație:

- **Adaptare foarte bună (10%):** copiii din acest grup se caracterizată prin tranziție rapidă și fără dificultăți în despărțirea de persoana însoțitoare, ceea ce indică un nivel ridicat de securitate emoțională, disponibilitate crescută de explorare. Copiii manifestă curiozitate și implicare activă în noul mediu, stabilind rapid relații interpersonale pozitive atât cu personalul instituției, cât și cu ceilalți copii, fapt ce evidențiază o acomodare optimă, capacitate înaltă de integrare socială.
- **Adaptare bună (25%):** copiii se despart fără ezitări de persoana însoțitoare și stabilesc cu ușurință relații cu educatoarea, dar sunt mai selectivi în ceea ce privește interacțiunea cu ceilalți copii. Deși manifestă atitudini de investigare, acestea sunt mai reținute, copiii arătând o tendință de a observa mai mult decât de a participa activ. Aceasta sugerează un proces de adaptare progresiv, cu o integrare socială relativ bună, dar care necesită mai mult timp pentru a atinge un nivel optim de implicare în activități.
- **Adaptare dificilă, intermitent tensională (25%):** copiii experimentează o nervozitate moderată și reținerea față de despărțirea de persoana însoțitoare, ceea ce reflectă un nivel ridicat de nesiguranță. Totuși, aceștia își manifestă curiozitatea față de noul mediu, deși prezintă o dispoziție alternantă, oscilând între curiozitate și anxietate. Adaptarea este fluctuantă, ceea ce indică nevoia de suport suplimentar în procesul de acomodare pentru a consolida stabilitatea psiho-emoțională.

- ▪ *Adaptare tensională continuă* (15%): copiii manifestă nervozitate constantă și insistență clară asupra menținerii contactului cu persoana însoțitoare. Relațiile stabilite cu cadrul didactic și ceilalți copii sunt limitate, iar copilul răspunde doar la solicitări de moment. Comportamentul de abandon indică o dificultate pronunțată în gestionarea stresului asociat cu separarea și acomodarea la noul mediu educațional, cu necesitatea unor intervenții susținute pentru a reduce tensiunea psiho-emoțională.
- ▪ *Adaptare dificilă* (15%): copiii prezintă un refuz aproape total de a se despărți de persoana însoțitoare, manifestând tăcere și inhibiție în interacțiunile sociale. Blocarea curiozității și a activităților de explorare, nivelul crescut de tensiune, reticența la interacțiuni indică faptul că acești copii se confruntă cu situații stresante, care împiedică dezvoltarea comportamentelor adaptative.
- ▪ *Neadaptare* (10%): copiii se remarcă prin negativism activ față de despărțirea de persoana însoțitoare, manifestând adesea comportamente agresive; se confruntă cu dificultăți majore în a accepta mediul educațional, exprimând un comportament refractar pronunțat, care poate include refuz verbal și uneori violență; se atestă nivelul înalt de rezistență la schimbarea condițiilor de mediu, persistența dezechilibrului constant între procesele de asimilare și acomodare, indicând necesitatea implementării intervențiilor psihopedagogice pentru facilitarea tranziției la noul mediu educațional.

Analiza datelor experimentale privind nivelul adaptabilității copiilor la mediul educațional din instituția de educație timpurie reliefează diversitatea modurilor de adaptare manifestate de copii, reflectând diversele grade de securitate emoțională, capacități de socializare și mecanisme de gestionare a separării de persoanele de referință afectivă, de care s-au atașat. Rezultatele relevă o gamă largă de comportamente adaptative și dezadaptative, de la o tranziție armonioasă și activă în mediul educațional, până la dificultăți majore de integrare și reacții tensionate sau chiar refractare.

Datele evidențiază faptul că un procent semnificativ al copiilor (în medie, 55%) prezintă dificultăți de adaptare de la ușoare, moderate la severe, prin dificultăți de interrelaționare, nervozitate intermitentă, refuz activ de integrare etc., fapt ce subliniază necesitatea implementării strategiilor educaționale și de intervenție psihologică care să vizeze sprijinul maturilor oferit constant copiilor pentru a reduce dezechilibrul asociat cu tranziția la noul mediu educațional.

Totodată, 35% dintre copii manifestă o adaptare bună sau foarte bună, ceea ce indică prezența echilibrului dintre asimilare și acomodare, atestă sporirea potențialului adaptiv în condiții educaționale favorabile, confirmând importanța unui mediu stimulant și susținător pentru o tranziție eficientă, accentuând importanța unui cadru bio-psihopedagogic orientat spre nevoile de ordin fiziologic, psihologic, social, pedagogic ale fiecărui copil.

Adaptabilitatea copiilor este influențată atât de particularitățile individuale, cât și de suportul oferit de maturi, de calitatea relațiilor sociale stabilite în noul mediu, ceea ce subliniază necesitatea unor intervenții personalizate și flexibile pentru a sprijini acest proces complex.

Adaptarea copiilor la mediul educațional din instituția de învățământ preșcolar este strâns legată de cooperarea eficientă între grădiniță și familie. Valorificarea parteneriatului dintre părinți și specialiștii din instituția de educație timpurie permite înțelegerea complexă a nevoilor individuale ale fiecărui copil, creează un mediu de sprijin reciproc, iar prin implicarea activă, coerentă a agenților educaționali se facilitează o tranziție armonioasă, fără dificultăți majore pentru copil, consolidându-se sentimentul de siguranță și încredere necesar pentru incluziunea educațională de succes.

Aderăm la opinia cercetătoarelor D. Antoci și V. Birtok-Andrasciuc, în accepțiunea cărora parteneriatul educațional constituie demersul educațional care prin comunicare, conformitate, creativitate, coeziune, coerență și eficiență, asigură socializarea și cooperarea partenerilor în soluționarea unei probleme de interes comun și creează o stare de siguranță și confort [1, p. 154].

Considerăm că pentru a se optimiza interacțiunea autentică, eficientă a agenților educaționali și pentru a se asigura progresul adaptiv al copiilor este necesar să existe:

- confruntare de idei, opinii și concepții divergente, confruntare de argumente;
- schimb de experiențe și bune practici între partenerii educaționali;

- deschidere către strategii pedagogice inovative;
- implicare activă și continuă a părinților în procesul educațional și în luarea deciziilor legate de dezvoltarea copilului;
- evaluare constantă și ajustare a intervențiilor educaționale, bazată pe feedback-ul oferit de ambele părți, pentru a răspunde nevoilor specifice ale copiilor.

Demersurile interacționiste reflectate în parteneriatul educațional grădiniță-familie axat pe adaptarea copiilor la mediul educațional din grădiniță pun accentul pe cooperarea continuă și activă dintre agenții educaționali în vederea asigurării contextelor relevante eficientizării adaptabilității copiilor la noi medii educaționale. În această ordine de idei, un element esențial este promovarea comunicării deschise și transparente, care se realizează prin diverse forme de parteneriat educațional, de la ședințe și consultații, până la seminare, training-uri și utilizarea tehnologiei pentru a menține o rețea de comunicare eficientă.

Un alt aspect fundamental este schimbul reciproc de informații despre progresul copilului, interesele și nevoile sale educaționale, ceea ce permite adaptarea intervențiilor educative și înțelegerea profundă a fiecărui copil, promovează legătura strânsă între grădiniță și familie, esențială pentru succesul copilului în noul mediu.

De asemenea, implicarea activă a părinților în activitățile didactice și extradidactice contribuie semnificativ la procesul de adaptare a copilului, implicare ce consolidează cooperarea dintre familie și instituția preșcolară, creând un mediu de dezvoltare holistic, în care resursele și valorile ambelor medii educaționale se împletesc pentru a susține evoluția copilului.

O componentă importantă este și promovarea respectului și egalității între partenerii educaționali, recunoscând rolul fiecărei părți, fie că este vorba de părinți, cadre didactice sau alți specialiști implicați în optimizarea adaptabilității copilului la noi medii sociale și educaționale (psihopedagogi, psihologi, cadre didactice de sprijin, logopezi, asistenți sociali, medici etc.).

Totodată, implicarea părinților în procesul decizional al grădiniței, prin participarea în consilii consultative sau în elaborarea politicilor instituționale, întărește parteneriatul și sprijină crearea mediului educațional colaborativ, stimulat, armonios, incluziv.

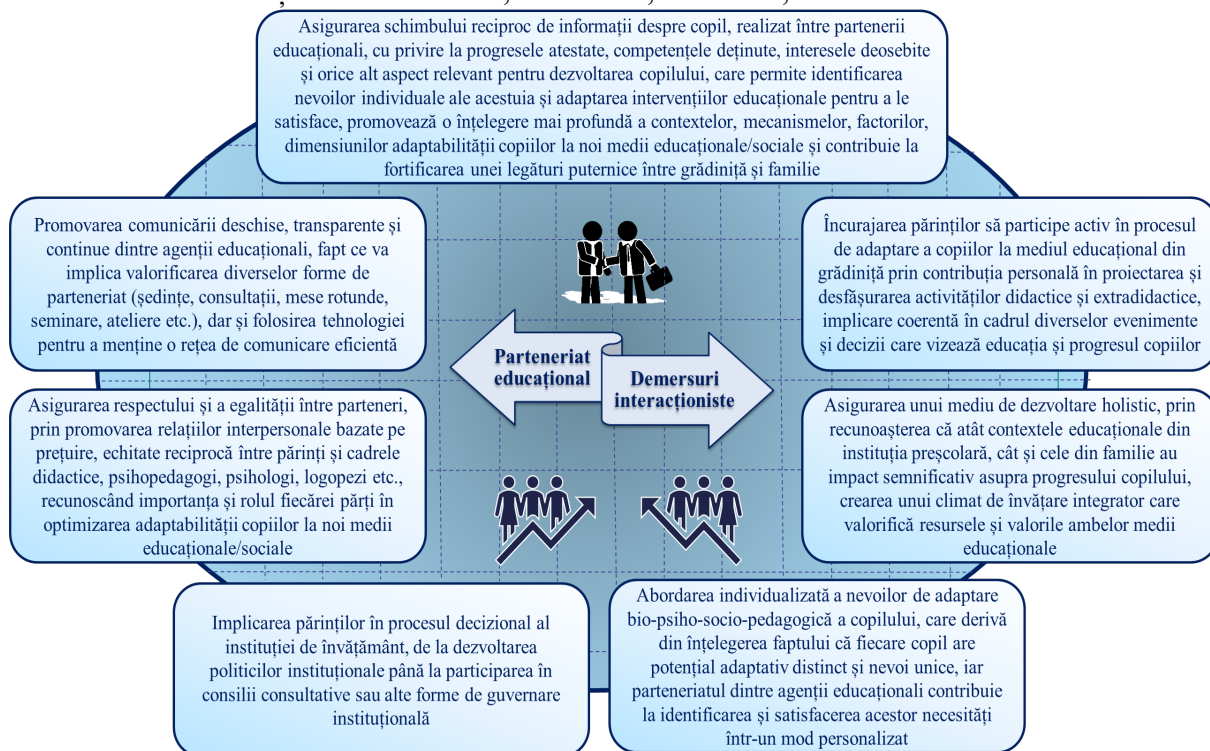


Figura 2. Demersuri interacționiste definitorii parteneriatului educațional grădiniță-familie axat pe eficientizarea adaptabilității copiilor la noi medii educaționale (după V. Mîslîțchi)

Precizăm faptul că în cadrul IET „Tic-Pitic Mioveni”, în contextul realizării parteneriatului educațional grădiniță-familie axat pe asigurarea adaptabilității copiilor la noi medii educaționale/sociale, am ținut cont de anumite condiții psiho-socio-pedagogice [2, p. 122], printre care nominalizăm:

- *Acceptarea diferențelor și a opțiunilor distincte:* În cooperarea cu părinții și ceilalți membri ai comunității educaționale ne-am angajat să acceptăm și să respectăm diversitatea de opinii și valori, creând astfel un mediu incluziv și deschis.
- *Egalizarea șanselor de participare la o acțiune comună:* Ne-am asigurat că toți partenerii au acces la resursele și oportunitățile necesare pentru a facilita adaptarea optimă a fiecărui copil, luând în considerare nevoile și capacitățile individuale ale acestora.
- *Interacțiuni acceptate de toți partenerii:* Am promovat comunicarea și interacțiunile pozitive între părinți, cadre didactice, copii și membrii comunității, creând un climat de încredere și respect reciproc, schimburi și relații între partenerii educaționali care sunt mutual agreeate, respectând necesitățile și așteptările fiecărei părți implicate.
- *Comunicare eficientă între parteneri:* Ne-am angajat să menținem canale deschise și eficiente de comunicare între toți actanții implicați în educația copilului, pentru a asigura codificarea și decodificarea eficientă a mesajelor educaționale, feedback-ul constant și clarificarea oricăror neînțelegeri, toți partenerii fiind informați și implicați activ în procesul de adaptare a copiilor.
- *Colaborare și cooperare:* Lucrăm împreună în echipe multidisciplinare, în care fiecare membru își aduce contribuția în vederea îndeplinirii obiectivelor educaționale și rezolvării dificultăților specifice fiecărui copil. Parteneriatul este, astfel, perceput drept modalitatea relevantă de comunicare, cooperare și colaborare între toți agenții implicați în procesul educațional, în vederea asigurării unei adaptări de calitate, a dezvoltări armonioase și integrate a copilului. Această abordare încurajează o viziune holistică și comunitară asupra educației, în care toți factorii implicați lucrează împreună pentru a sprijini evoluția fiecărui copil.

În cadrul atelierelor de lucru, a seminarelor s-a discutat despre necesitatea deținerii de către cadrele didactice a calităților personale și a competențelor profesionale care să asigure dezvoltarea holistică a copiilor și să faciliteze adaptarea acestora la noile contexte educaționale, în parteneriat cu părinții. Printre aspectele definitorii în acest sens, s-au nominalizat cele precizate de M. Dumitrana [3, p. 117-121], a căror sinteză și completare o prezentăm în conținuturile care urmează:

- *Afinitate față de copii:* este esențial ca educatorul să ateste o veritabilă plăcere în interacțiunea cu copiii, să-i aprecieze așa cum sunt, să fie un model de toleranță, corectitudine, bunăvoință etc., să fortifice acțiunile de combatere împreună cu părinții a stereotipurilor și prejudecăților;
- *Model de conduită:* educatorul trebuie să servească drept model de comportament pentru copil, oferindu-i un exemplu de conduită etică. De asemenea, trebuie să fie conștient că și părinții sunt influențați de exemplul său, astfel că relația cu aceștia trebuie să fie una de cooperare bazată pe respect reciproc, empatie, profesionalism, etalon de dedicare și competență;
- *Cunoștințe teoretice și abilități practice:* este necesar ca educatorul să aibă o înțelegere profundă a copilului și a practicilor de adaptare, valorificând cunoștințele deținute cu referire la procesul de adaptare pentru a crea un mediu propice echilibrului dintre asimilare și acomodare, a valoriza factorii și mecanismele adaptabilității, a ține cont de dimensiunile adaptării: fiziologică, psihologică, socială, pedagogică.
- *Atitudine pozitivă față de familie:* educatorul își asumă rolul de a lucra împreună cu familia copilului, având în vedere contextul familial și influențele acestuia asupra copilului. Aceasta implică sprijinirea și încurajarea părinților în nevoile și dificultățile cu care se confruntă, favorizând comunicarea deschisă, asertivă și empatică, adaptarea strategiilor educaționale la specificul fiecărei familii, conlucrare constantă pentru a dezvolta un mediu educațional coerent și stabil pentru copil, transparență în comunicarea despre progresul copilului și tehnologiile educaționale utilizate, sprijin activ în oferirea de soluții și sugestii pentru dezvoltarea copilului, compasiune în relațiile cu copiii și părinții, oferind sprijin emoțional și înțelegere, integritate în acțiuni și decizii, demonstrând corectitudine și onestitate, responsabilitate față de educația și bunăstarea copilului.

În vederea asigurării adaptabilității copiilor la specificul procesului educațional din grădiniță, obiectivele strategice pe care ne-am axat au vizat acțiuni realizate cu varii categorii de beneficiari, având intenția de a fortifica un parteneriat educațional viabil și solid (Tabelul 1).

Tabelul 1. Intervenții de eficientizare a adăpării copiilor la mediul educațional formal în contextul valorificării parteneriatului grădiniță-familie

<i>Acțiuni</i>	<i>Obiective</i>	<i>Indicatori de succes</i>
Dezvoltarea unui mediu educațional sigur și primitiv pentru preșcolari	Asigurarea unui mediu familiar și atractiv care să reducă anxietatea față de mediu nou prin vizite progresive la grădiniță și activități de familiarizare	Numărul copiilor care se adaptează rapid la programul zilnic; scăderea anxietății și a rezistenței față de separarea părinților
Crearea parteneriatului educațional eficient între familie și grădiniță	Consolidarea relației dintre părinți și educatori prin scop, activități comune, pentru a sprijini împreună adaptabilitatea copiilor la noi medii educaționale	Participarea activă a părinților la diverse forme de parteneriat axate pe problema adăpării copiilor la grădiniță, feedback pozitiv de la părinți privind cooperarea cu instituția de învățământ preșcolar
Promovarea unei tranziții armonioase, coerente între mediul familial și cel formal	Asigurarea continuității intervențiilor educaționale din instituția de învățământ preșcolar și familie în vederea asigurării tranziției optime a copiilor și adaptarea eficientă la mediul educațional formal	Consolidarea relației dintre părinți și educatori prin realizarea activităților tematice comune, pentru a sprijini împreună adaptabilitatea copiilor
Asigurarea dezvoltării emoționale a copiilor în procesul de adaptare	Încurajarea copiilor să exprime emoții și să gestioneze schimbările prin activități de jurnal emoțional și discuții cu părinții și educatorii	Copiii care exprimă stările afective într-un mod sănătos și primesc sprijin emoțional adecvat din partea adulților
Îmbunătățirea competențelor de comunicare între copii, părinți și educatori	Asigurarea comunicării deschise între toți subiecții implicați (copii, părinți, educatori etc.) pentru a aborda orice provocări în procesul de adaptare și a facilita soluții constructive, viabile	Creșterea numărului de interacțiuni pozitive între copii și educatori, feedback-ul constant din partea părinților și educatorilor privind progresul copilului
Promovarea stilului parental democratic ce evidențiază un părinte implicat în procesul educațional, sensibil la nevoile copilului	Formarea psihopedagogică a părinților cu privire la importanța sprijinirii copiilor și a menținerii unei atitudini pozitive față de grădiniță prin implicarea constantă în activități educative comune	Gradul de confort al copiilor în mediul educațional, observat prin interacțiuni pozitive cu educatoarele și colegii; sporirea implicării părinților în evenimentele organizate în mediul educațional formal

Crearea unui program educațional personalizat pentru adaptabilitate	Adaptarea activităților educative la nevoile individuale ale copiilor prin colaborarea cu părinții pentru a monitoriza și evalua progresul fiecărui copil în parte	Sporirea motivației părinților de a-și aduce contribuția în implementarea planurilor educaționale individualizate pentru copiii care întâmpină dificultăți majore în adaptare

În conținuturile care urmează prezentăm și alte exemple din intervențiile realizate în cadrul IET „Tic-Pitic Mioveni” în vederea asigurării adaptării eficiente a copiilor la mediul educațional din grădiniță:

● *Crearea unui mediu inclusiv, empatic, coeziv:*

1. Jocuri de rol: copiii au jucat roluri în diferite scenarii pentru a învăța să înțeleagă și să răspundă la emoțiile altora (Puișorul curios, Motănașul prietenos, Cățelușul Tărcuș, Vulpea cea șireată etc.).
2. Citirea poveștilor: am lecturat împreună cu copiii povești care pun accent pe empatie, susținere reciprocă etc., urmate de discuții ulterioare despre cum se simt, acționează personajele.
3. Cercul de împărtășire: am participat împreună cu copiii în sesiuni zilnice în care au împărtășit sentimentele și experiențele, încurajând ascultarea activă și empatia.

● *Feedback pozitiv constant:*

1. Jurnalul de realizări: avem pentru fiecare copil un jurnal unde notăm realizările și comportamentele pozitive.
2. Carduri de laude: oferim carduri speciale pe care copiii le primesc pentru comportamente pozitive, care pot fi luate acasă pentru a le arăta părinților.
3. Panoul de apreciere: pe panoul valorizării afișat în grupă plasăm informații despre realizările, conduitele prosoziale, adaptative ale copiilor.

● *Modelarea comportamentelor prosoziale prin exemplul personal:*

1. Ziua Modelului: am demonstrat comportamentul pozitiv în diferite situații, explicându-le copiilor motivele din spatele acțiunilor.
2. Activități de consolidare a grupului: valorificăm implicarea copiilor în jocuri de echipă, exerciții de cooperare, discuții în cerc, activități creative comune, proiecte de grup, demonstrând colaborare și respect reciproc.
3. Momente de reflecție: educatorii își împărtășesc propriile experiențe de auto-îmbunătățire și învățare continuă, reflectate în cadrul *Jurnalului de Reflecție* unde sunt notate zilnic observațiile privind comportamentele adaptative/dezadaptative ale copiilor manifestate în activitățile desfășurate.
4. Sesiuni de feedback: am organizat întâlniri, consultații individuale și de grup cu educatorii, unde am discutat despre comportamentele observate, intervențiile educaționale implementate.
5. Workshop-uri de dezvoltare profesională: am participat în diverse cursuri și workshop-uri în cadrul cărora am urmărit dezvoltarea competențelor profesionale pe problema adaptabilității sociale a copiilor de vârstă antepreșcolară și preșcolară.

● *Asigurarea transferului inovativ în practica educațională:*

1. Proiecte de artă: am combinat și implementat diverse activități artistice, ținând cont de abilitățile preșcolarilor.
2. Jocuri de construcție: am pus la dispoziția copiilor diverse mijloace de învățământ pentru a-și dezvolta abilitățile motorii, percepția spațiului, creativitatea, capacitatea de a interrelaționa eficient cu ceilalți.
3. Jocuri dinamice: am pus în practică diverse activități fizice adaptate vârstei în care am valorificat diverse jocuri dinamice pentru a dezvolta copiii abilitățile motorii, coordonarea, orientarea în spațiu etc.
4. Ateliere de inventică: am organizat spații unde copiii creează noi jucării, îmbină forme și culori în mod creativ, identifică soluții la probleme simple.

5. Proiecte de explorare: am organizat activități în care copiii explorează diferite materiale, am abordat diverse tematici care încurajează curiozitatea și investigarea, cum ar fi experimentele științifice adaptate vârstei;
6. Teatrul de păpuși: am creat și prezent spectacole cu păpuși pentru a stimula imaginația, flexibilitatea și expresivitatea vorbirii, a asigura starea de bine a copiilor.
- *Implementarea formelor de parteneriat grădiniță-familie axate pe asigurarea adaptabilității copiilor la mediul educațional din instituția de învățământ preșcolar:* Masa Rotundă „Familia și grădinița – parteneri egali în facilitarea adaptării preșcolarilor la noi medii educaționale”; activități de mentorat valorificate în perioada de adaptare a copiilor la grădiniță; vizite; Seminarul „Împreună găsim cheia spre inima copilului”; Ședința cu părinții „Adaptarea preșcolarilor la grădiniță: provocări și soluții prin parteneriat educațional”; **Atelierul „Cunoaște-ți grădinița!”**; Seminarul „Seri de lectură împreună cu părinții”; Atelierul „Povestea – instrument relevant în adaptarea copiilor la grădiniță” etc.;

Parteneriatul educațional grădiniță-familie axat pe eficientizarea adaptării copiilor la mediul educațional formal s-a realizat prin:

- întâlniri periodice: am desfășurat întâlniri cu părinții pentru a discuta progresul și dificultățile cu care se confruntă împreună cu copii în procesul de adaptare, elucidarea soluțiilor viabile etc.;
- newsletter lunar: am creat un jurnal cu informații, fotografii despre activitățile realizate cu copiii în grădiniță, oferindu-le sugestii părinților pentru a continua intervențiile în mediul familial;
- valorificarea platformelor online: am folosit diverse platforme online în comunicarea cu părinții, oferindu-le acces la resurse educaționale;
- organizarea grupurilor de suport: am creat grupuri de suport pentru părinți în cadrul cărora s-au împărtășit experiențe și bune practici, sugestii relevante pentru eficientizarea adaptării copiilor la noi medii educaționale/sociale.
- implementarea diverselor forme de parteneriat: am organizat mese rotunde, lectorate, ateliere de lucru, seminare etc., în cadrul cărora s-a pus accent pe formarea competențelor parentale în vederea asigurării susținerii copiilor în procesul de adaptare la grădiniță.

Printre cele mai semnificative forme de cooperare dintre agenții educaționali specificăm:

1. Vizite progresive la grădiniță (înainte de începe frecventarea)
 - Scop: familiarizarea copilului cu mediul educațional nou, cadrele didactice.
 - Detalii: părinții și copiii au realizat vizite de scurtă durată, în cadrul cărora copiii au explorat spațiile grădiniței, jucându-se cu jucăriile și interacționând cu educatoarele într-un cadru educațional empatic, protector, sigur.
 - Implicarea părinților: părinții au participat la activități alături de copii, discutând cu educatorii despre așteptările și temerile lor.
2. Atelier „Cunoaște-ți grădinița!”
 - Scop: crearea unui cadru de siguranță prin activități creative.
 - Detalii: a fost organizat un atelier creativ unde copiii, împreună cu părinții, au desenat și au construit modele cum arată grădinița; s-au pus în discuție activitățile relevante din mediul educațional al grădiniței.
 - Implicarea părinților: părinții au discutat constructiv cu copiii despre activitățile care se derulează într-o zi obișnuită la grădiniță, astfel încât să reducă anxietatea.
3. Întâlniri/consultații tematice pentru părinți și educatori
 - Scop: împărtășirea experiențelor autentice și consolidarea parteneriatului educațional.
 - Detalii: s-au organizat întâlniri în care părinții au discutat despre provocările și soluțiile legate de adaptarea copiilor la grădiniță; s-au oferit recomandări, sugestii practice și resurse pentru gestionarea eficientă a tranziției copiilor din mediul educațional informal în cel formal.
 - Implicarea părinților: părinții au coîmpărtășit modalitățile optime care au facilitat adaptarea copiilor la grădiniță.

4. Ateliere care să sprijine valorificarea de către agenții educaționali a jocurilor de rol cu referire la mediul educațional din grădiniță

- Scop: familiarizarea copiilor cu rutina zilnică și activitățile din grădiniță.
- Detalii: părinții au organizat acasă jocuri de rol în care se simulează activitățile de la grădiniță, precum activitățile didactice, servirea mesei, ora de poveste, pregătirea pentru plimbare etc., asigurând continuitatea intervențiilor educaționale și crearea mediului psiho-emoțional propice adaptării copiilor.
- Implicarea părinților: părinții și-au încurajat copiii să se joace „de-a grădinița” acasă, consolidând astfel rutina și regulile învățate.

5. Activitatea „Ziua Părinților la Grădiniță”

- Scop: implicarea activă a părinților în activitățile educaționale.
- Detalii: am organizat o zi specială în care părinții participă la activitățile zilnice alături de copii, experimentând direct provocările și bucuriile din rutina zilnică a copiilor, consolidând relațiile interpersonale pozitive, valorificând oportunitățile de a observa progresul copiilor etc.
- Implicarea părinților: părinții au participat activ la activitățile didactice și extradidactice, au observat interacțiunile copilului cu ceilalți copii și educatorii.

6. Jurnalul de adaptare – spațiul psiho-emoțional

- Scop: monitorizarea emoțiilor copilului și sprijinirea exprimării constructive a acestora.
- Detalii: părinții au lucrat împreună cu copiii la elaborarea unui jurnal al emoțiilor, în care au notat cum se simt în primele săptămâni de frecventare a grădiniței. Am creat în grupă un „colț al emoțiilor”, în care copiii să vorbească deschis despre cum se simt, iar acasă părinții de asemenea au discutat cu copiii despre stările emoționale legate de grădiniță, colegi, activități realizate etc. .
- Implicarea părinților: părinții și-au încurajat copiii să discute deschis și să exprime emoțiile despre experiențele lor zilnice de la grădiniță.

7. Serile de lectură împreună cu părinții

- Scop: valorificarea poveștilor în sporirea confortului emoțional și familiarizarea copiilor cu mediul educațional din grădiniță.
- Detalii: am organizat seri de lectură acasă, unde s-au citit povești despre grădiniță, prietenie, reguli ce necesită a fi respectate, asigurându-se colaborarea copiilor cu părinții inclusiv la alegerea poveștilor.
- Implicarea părinților: părinții au citit copiilor povești, oferindu-le oportunitatea de a discuta despre diferite emoții, situații legate de grădiniță.

Prin implementarea formelor de parteneriat dintre agenții educaționali am urmărit crearea unui mediu de cooperare constructiv, dinamic, persistent, solidar între părinți, copii, educatori, care să fortifice încrederea reciprocă și sprijinul între toți partenerii implicați și să favorizeze adaptarea optimă a copiilor la noul cadru educațional formal.

Concluzii:

1. Parteneriatul educațional grădiniță-familie reprezintă un factor esențial în asigurarea adaptării optime a copiilor la mediul educațional din instituția de învățământ preșcolar și a succesului pe termen lung în procesul de dezvoltare.
2. Prin cooperarea constructivă, sistematică și durabilă între agenții educaționali se creează un mediu stimulant, susținător, unitar, care încurajează o tranziție coerentă și eficientă a copiilor la grădiniță și contribuie la obținerea performanțelor scontate.
3. Comunicarea deschisă, împărtășirea obiectivelor și a așteptărilor, participarea activă a părinților și susținerea continuă a eforturilor copiilor, a educatorilor constituie elemente cheie care contribuie la succesul copilului în procesul complex de adaptare la noi medii educaționale/sociale.
4. Demersurile interacționiste desfășurate în contextul parteneriatului educațional grădiniță-familie evidențiază importanța unei colaborări eficiente între toți actorii implicați pentru a asigura adaptarea optimă a copilului la noi medii educaționale. Prin menținerea unei comunicări

constante și transparente, atât părinții, cât și cadrele educaționale contribuie la o înțelegere profundă a nevoilor copilului, ceea ce facilitează adaptarea intervențiilor educaționale și creează un mediu de dezvoltare holistic, în care copilul se simte în siguranță și susținut. Participarea activă a părinților în activități educative și decizionale întărește relația dintre grădiniță și familie, iar recunoașterea reciprocă a rolurilor și competențelor fiecărui partener contribuie la colaborarea, cooperarea, comunicarea continuă, persistentă, bazată pe respect și egalitate. Cooperare constructivă, caracterizată prin interes, scopuri și valori comune, bazată pe caracterul benevol și persistența în timp a relațiilor, cu asumarea responsabilităților tuturor părților față de rezultatul obținut fortifică relațiile parteneriale și creează o bază solidă pentru asigurarea succesului adaptativ al copiilor în noile contexte educaționale. Astfel, parteneriatul educațional se dezvoltă ca un proces dinamic, centrat pe susținerea adaptabilității și dezvoltării multispectuale a copilului.

5. Conjugarea eforturilor comune a tuturor agenților educaționali în asigurarea adaptabilității preșcolarilor la noi medii educaționale/sociale atestă multiple avantaje: recunoașterea și aprecierea reciprocă între parteneri, îmbunătățirea rezultatelor partenerilor în soluționarea problemei de interes comun ce vizează sporirea potențialului adaptativ al copiilor, încurajarea responsabilității parteneriale, dezvoltarea unei comunități coezive, adaptarea la nevoile individuale ale beneficiarilor direcți și indirecti ai proiectului de parteneriat, sporirea satisfacției agenților educaționali, construirea unei relații parteneriale solide în realizarea scopului și a obiectivelor comune, promovarea și dezvoltarea practicilor parteneriale de succes.

Bibliografie:

1. BIRTOK-ANDRASCIUC, V. *Socializarea preșcolarilor în contextul parteneriatului educațional grădiniță-familie*: tz. de doct. în științe ale educației. Chișinău, 2023. 172 p.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6.
3. DUMITRANA, M. *Copilul, familia și grădinița*. București: Editura Compania, 2000. 124 p. ISBN:973-8119-09-X.
4. GLAVA, A., GLAVA C. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj-Napoca: Dacia Educațional 2002. 276 p. ISBN 973-35-1471-3.
5. MÎSLIȚCHI, V. *Adaptarea școlară: suport de curs*. Chișinău: Pulsul Pieței, 2024. 425 p. ISBN 978-9975-3674-2-4.
6. STĂNCIULESCU, E. *Sociologia educației familiale*. Iași: Polirom, 1997. 280 p. ISBN 973-681-126-3.
7. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*. HG nr. 114/2023 **cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025**. In: Monitorul Oficial Nr. 134-137, Art. 289, 20-04-2023. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

PECULIARITIES OF COMMUNICATION STYLES MANIFESTATION AMONG ADOLESCENTS

PARTICULARITĂȚILE MANIFESTĂRII STILURILOR DE COMUNICARE ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR

Valentina MÎSLIȚCHI, PhD, Associate Professor,
Department of Psychopedagogy and Special Psychopedagogy,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-7868-4439

CZU: 159.922.8:316.6

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p130-136

Abstract. *The article highlights some particularities of various styles of communication of teenagers: assertive, non-assertive, aggressive, manipulative.*

The use of assertive and non-aggressive styles in communication facilitates the successful social inclusion of adolescents, contributes to building solid interpersonal relationships, reduces the risk of social isolation, maladaptive and deviant behaviors.

The predilected adoption of aggressive and manipulative styles by adolescents in communicating with those around them, can lead to the emergence of tensions, conflicts, difficulties in managing emotions, can generate negative perception from those they interact with, affecting social inclusion and the harmonious development of skills of assertive and empathic communication, that are essential for establishing balanced and constructive interpersonal relationships.

Keywords: *communication style, adolescents, characteristics, assertive communication style, non-assertive style, aggressive style, manipulative style*

Adolescența este vârsta la care comunicarea verbală se manifestă nuanțat, în funcție de situație, de interlocutor, de relațiile cu acesta; comunicarea nonverbală este mai nuanțată și mai bogată; crește considerabil expresivitatea privirii.

Adolescenții manifestă o plăcere caracteristică pentru dialog, pentru discuții în contradictoriu pe teme mai generale, cum ar fi: inteligența, cultura, justiția, dreptatea etc.

Discursul verbal se caracterizează prin premeditare, organizare unitară, coerența ideilor, control logic și gramatical, apelul la limbaj literar, exprimare fluentă, expunere adecvată, însoțită de un patos caracteristic, adaptare la tema abordată, la contextul de comunicare, la auditoriu.

Vorbirea devine plastică, nuanțată; se dezvoltă debitul verbal, fluența, flexibilitatea, sunt elaborate stereotipii și algoritmi verbali folosiți în soluționarea diferitelor situații; se consolidează stereotipurile verbale de receptare, de codificare și de pronunție; poate să apară folosirea cuvintelor de argou și jargon, care indică, în general, blazare și dorința de a ieși în evidență; *stilul exprimării* este îngrijit, controlat de normele gramaticale [3, p. 290].

Stilul se referă la caracteristicile semnificative și specifice prin care se exprimă unicitatea personalității, se proiectează, în mod special, caracteristicile identității cu tendința de a se manifesta la nivel de statut personal conturat.

D.-Ș. Săucan precizează că stilul se prezintă ca un sistem mediator în care se combină și se organizează variat elemente cognitive, afective, modalități de explorare, fapt ce îi conferă consistență internă și îi permite să funcționeze ca o structură de influență și de acțiune.

Stilul se asociază unui repertoriu de comportamente, la nivelul stilului fiind evidențiate un ansambluri de însușiri, care se conturează ca o sinteză unică, originală între experiența personală

acumulată și caracteristicile personalității. Analiza stilului nu se poate face separat de structura de personalitate și de interacțiunile acesteia cu lumea exterioară, atenția fiind orientată asupra a ceea ce diferențiază comportamentele și motivele care stau la baza lor [4, p. 147].

I.-O. Pânișoară afirmă: „Așa cum modul de a gândi al fiecărei persoane este unic, și modul de a vorbi este unic. Această unicitate a limbajului legată de fiecare persoană în parte poate fi înglobată sub denumirea de stil verbal. De altfel, stilul este un indicator (acționând ca un revelator ori, dimpotrivă, ca un frenator) al persoanei în integralitatea sa.” [2, p. 80].

Adolescența este o perioadă de tranziție marcată de schimbări majore în structura personalității, iar stilurile de comunicare adoptate în această perioadă relevă impactul semnificativ asupra relațiilor interpersonale, a integrării cu succes în grupuri sociale, a adaptării la diverse contexte formale, informale, nonformale.

Determinarea particularităților manifestării stilurilor de comunicare în rândul adolescenților reprezintă un aspect esențial în înțelegerea modului în care aceștia interacționează și relaționează cu cei din jur, influențându-le progresul psiho-social. În această ordine de idei, scopul cercetării realizate de noi a vizat identificarea la adolescenți a stilurilor de comunicare manifestate predilect în interrelaționarea cu cei din jur, pe dimensiunea tipurilor: non-asertiv, agresiv, manipulator, asertiv.

De asemenea, identificarea și analiza specificului de manifestare a stilurilor de comunicare precum cel non-asertiv, agresiv, manipulator sau asertiv devine semnificativă pentru implementarea intervențiilor psihopedagogice relevante, care să sprijine adolescenții în dezvoltarea comunicării eficiente și constructive, empatică și asertive, coerente și dinamice.

Eșantionul implicat în studiul realizat de noi a fost constituit din 106 adolescenți cu vârsta cuprinsă între 15-17 ani, în cadrul căruia se atestă 54 de fete (51%) și 52 de băieți (49%).

În ceea ce privește vârsta adolescenților, precizăm implicarea în cercetare a 33 de adolescenți cu vârsta de 15 ani (25 de fete și 8 băieți), 39 adolescenți de 16 ani (12 fete și 27 de băieți), 34 adolescenți de 17 ani (17 fete și 17 băieți).

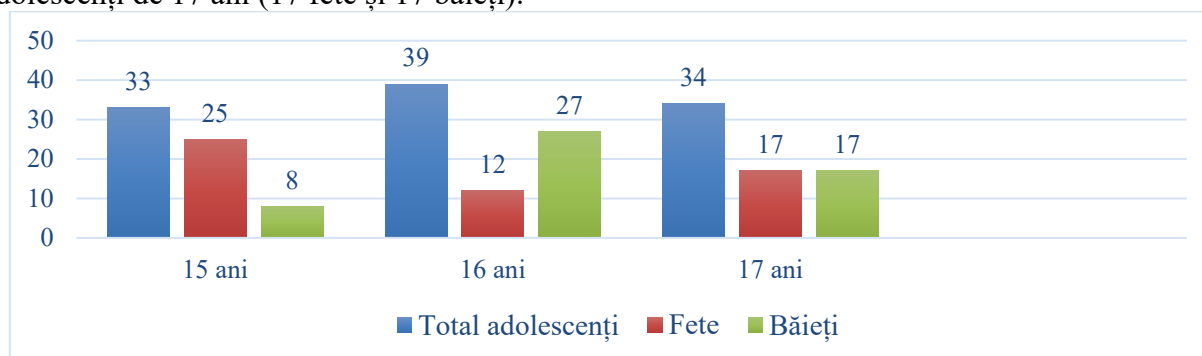


Figura 1. Caracteristica eșantionului experimental conform criteriilor vârstă și gen (nr.)

Instrumentul aplicat în cercetarea realizată de noi în perioada septembrie-decembrie 2021 a vizat Chestionarul „Stilul de comunicare” elaborat de S. Marcus, în accepțiunea căruia *stilul de comunicare* se referă la ansamblul particularităților de manifestare caracteristice unei persoane în actul comunicativ, care desemnează: modalitățile specifice de recepționare/decodificare a mesajului; modalitățile personale de prelucrare/interpretare a mesajelor; modalitățile specifice de exprimare a răspunsului, particularitățile personale de feed-back.

Chestionarul „Stilul de comunicare” de S. Marcus a permis determinarea a 4 stiluri fundamentale de comunicare: non-asertiv, agresiv, manipulator și asertiv. În prelucrarea datelor obținute s-a acordat câte un punct răspunsurilor „adevărat” la cele 60 de afirmații propuse, apoi s-au însumat punctele pe stiluri de comunicare.

Stilul la care s-a obținut numărul maxim de puncte indică atitudinea dominantă în comunicare, caracteristicile relativ stabile și previzibile ale comportamentului comunicativ.

Când la două stiluri se obțin punctaje identice sau asemănătoare, stilul manifest de comunicare este încă neconturat, dar sunt conturate la nivel subdominant, latent, două atitudini concurente dintre care una sau alta poate deveni oricând dominantă în funcție de împrejurări.

Când punctajele sunt apropiate la trei-patru stiluri, este vorba de lipsa unui stil de comunicare, ceea ce indică un comportament comunicativ pendular, oscilant, nematurizat, legat de un comportament ambiguu și greu de prevăzut.

Stilul non-asertiv de comunicare se referă la modul de a comunica în care subiectul nu își exprimă deschis și clar gândurile, sentimentele, nevoile sau dorințele. Adolescenții care adoptă acest stil tind să fie pasivi și evită confruntările sau exprimarea directă a punctelor lor de vedere; își pot subestima propriile nevoi în favoarea altora și pot avea dificultăți în a spune „nu” sau în a solicita ceea ce doresc.

Datele studiului atestă manifestarea preponderentă a stilului non-asertiv de comunicare la 59 dintre adolescenți (55,6%), care preferă să evite orice situație de conflict sau confruntare; pot să tacă, să ezite în a-și exprima dezacordul sau să nu se implice în discuții care ar putea duce la tensiuni. De obicei, își supun dorințele și nevoile lor dorințelor și nevoilor altora; pot ceda ușor în fața cererilor celorlalți, chiar dacă acest lucru nu este în interesul lor; se abțin să își exprime sentimentele, gândurile sau opiniile deschis, fie din frica de a fi judecați, fie pentru a evita respingerea; ignoră să vorbească despre ceea ce îi deranjează; găsesc dificil să refuze cererile, chiar dacă acestea sunt nerezonabile sau le creează disconfort; pot accepta cereri pe care nu le pot îndeplini cu ușurință, de teama de a nu-i dezamăgi pe ceilalți. Stilul non-asertiv este adesea asociat cu o stimă de sine scăzută. Adolescenții pot să nu aibă încredere în dreptul lor de a-și exprima nevoile sau de a cere respect.

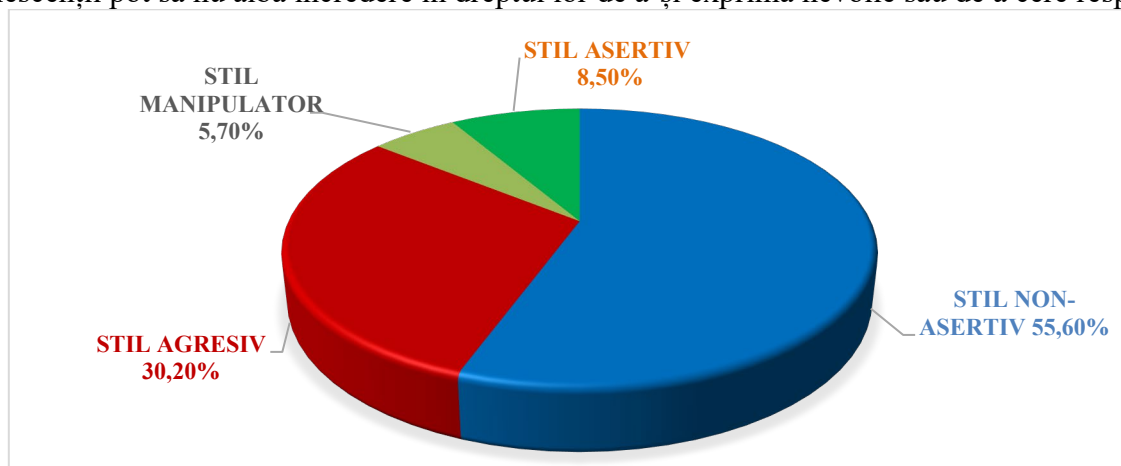


Figura 2. Rezultatele (%) atestate de adolescenți privind stilul dominant de comunicare manifestat în interrelaționarea cu cei din jur

Consecințele aplicării în comunicare a stilului non-asertiv sunt variate. Neexprimarea nevoilor și dorințelor poate duce la acumularea de frustrare și resentimente, atât față de sine, cât și față de ceilalți. Efortul de a evita conflictele, de a menține în aparență armonie în relațiile cu cei din jur crește nivelul de stres și anxietate. Adolescenții care comunică non-asertiv pot fi percepuți ca fiind slabi sau ușor de manipulat, ceea ce poate duce la lipsa de respect sau la abuz din partea celorlalți. Neexprimarea nevoilor și emoțiilor generează dificultăți în construirea și menținerea unor relații interpersonale solide. În concluzie, stilul non-asertiv de comunicare poate proteja temporar adolescentul de conflicte, dar pe termen lung revelează efecte negative asupra stării emoționale și a relațiilor interpersonale. În asemenea circumstanțe, cultivarea unui stil de comunicare predominant asertiv, care permite exprimarea clară și respectuoasă a nevoilor și dorințelor, este importantă pentru a asigura bunăstarea emoțională și succesul relațional.

Stilul de comunicare non-asertiv se atestă la 29 de fete (27,35%) și 30 de băieți (28,3%), dintr-un total de 59 de adolescenți care manifestă preponderent respectivul stil în interrelaționarea cu cei din jur, reprezentând 55,6% din numărul de 106 adolescenți implicați în experiment, fapt ce evidențiază o distribuție aproape egală între genuri. Datele obținute relevă că atât fetele, cât și băieții întâmpină provocări similare în exprimarea directă și fermă a nevoilor și opiniilor. Prezența unui

număr semnificativ de adolescenți care adoptă acest stil indică posibile dificultăți în gestionarea emoțiilor, impedimente în interrelaționarea optimă cu cei din jur, bariere în exprimarea propriilor necesități și idei, obstacole în comunicarea eficientă în situații de conflict, ceea ce poate afecta pe termen lung calitatea relațiilor interpersonale și adaptabilitatea socială.

Comunicarea agresivă vizează ansamblul proceselor interumane în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, fără a ține cont de trăirile interlocutorului; aceste procese pot presupune încălcarea regulilor de comunicare, acuzarea și blamarea interlocutorilor, lipsă de respect, violență, furie și atitudine ostilă.

Comunicarea agresivă este rezultatul acțiunii unui sistem de atitudini interpersonale și de comportamente interpersonale indezirabile, care, pe termen lung conduc la degradarea relațiilor sociale [1, p. 236].

Stilul agresiv adoptat predominant în comunicare reflectă tendința subiecților de a-și impune punctul de vedere prin forță, ignorând sau subminând emoțiile și nevoile celorlalți, manifestând o lipsă de flexibilitate în abordarea conflictelor, folosind adesea tonuri ridicate sau acuzatoare, generând un climat de ostilitate și intimidare, demonstrând dificultăți în ascultarea activă și negocierea soluțiilor.

Prelucrarea datelor cercetării a permis evidențierea faptului că 32 de adolescenți (30,2%) manifestă predominant stilul agresiv în comunicarea cu cei din jur, fapt care conduce la apariția blocajelor în comunicare și deteriorarea relațiilor interpersonale, crearea unui climat tensionat și ostil în mediul social, reducerea cooperării eficiente, amplificarea conflictelor etc. Respectivul stil de comunicare, atestat la 17 fete (16%) și 15 băieți (14,2%), ce indică o diferență nesemnificativă între genuri, afectează negativ dezvoltarea emoțională și socială a adolescenților, limitându-le oportunitatea de a forma relații bazate pe respect reciproc, empatie, asertivitate, diplomatie, echilibru, calmitate, cordialitate etc. - valori esențiale pentru integrarea armonioasă în comunitate.

Rezultatele atestate în cercetare relevă prezența a 6 adolescenți (5,7%) care adoptă predilect *stilul manipulator* în comunicarea cu cei din jur, ce evidențiază tendința de a influența subtil și strategic comportamentele sau deciziile celorlalți în favoarea lor. Acest stil de comunicare, identificat la 5 fete (5,7%) și 1 băiat (0,94%), se caracterizează prin utilizarea persuasiunii ascunse, exploatarea vulnerabilităților celorlalți, lipsa de transparență, evitarea confruntărilor directe. Adolescenții care adoptă acest stil pot manifesta o înțelegere fină a emoțiilor și reacțiilor celor din jur, dar aleg să le folosească într-un mod interesat, orientând contextele de comunicare, relațiile interpersonale către îndeplinirea propriilor interese.

Comunicarea asertivă se referă la ansamblul proceselor interumane în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, ținând cont de reacțiile emoționale și afective ale interlocutorului fără a afecta drepturile acestuia.

Comunicarea asertivă este rezultatul acțiunii unui sistem de atitudini interpersonale și de comportamente interpersonale dezirabile, care, pe termen lung, conduc la ameliorarea relațiilor sociale, la dezvoltarea încrederii în sine, la creșterea satisfacției personale, la respectarea drepturilor personale, la intensificarea respectului față de sine și față de alții, la dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor [1, p. 236].

Stilul asertiv reprezintă modalitatea dominantă de comunicare atestată doar la 9 adolescenți (8,5%), dintre care 3 fete (2,83%) și 6 băieți (5,66%), fapt ce indică o tendință scăzută de a exprima deschis și echilibrat propriile opinii și emoții, respectând totodată punctele de vedere ale celorlalți. Această constatare sugerează că majoritatea adolescenților întâmpină dificultăți în gestionarea conflictelor într-un mod constructiv și în menținerea unor relații bazate pe respect reciproc, evidențiind necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare asertivă, pentru a facilita interacțiuni sociale armonioase și constructive.

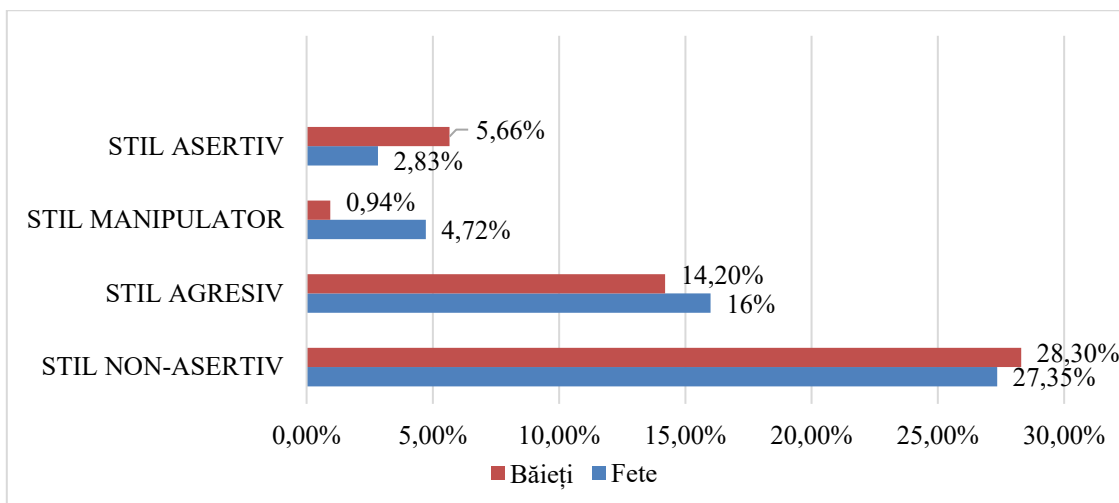


Figura 3. Diferențe de gen atestate la adolescenți în manifestarea stilului predilect de comunicare (%)

Diferențele de gen în manifestarea de către adolescenți a stilurilor de comunicare relevă o distribuție relativ echilibrată între fete și băieți pentru stilul non-assertiv și stilul agresiv, însă stilul manipulator este mai frecvent întâlnit la fete, în timp ce băieții manifestă un procent mai mare pentru stilul assertiv.

Diferențele de gen privind manifestarea stilurilor de comunicare la adolescenți pot fi explicate printr-o combinație de factori biologici, sociali, culturali etc. De exemplu, băieții tind să adopte mai frecvent stiluri assertive sau agresive, deoarece normele culturale tradiționale încurajează adesea comportamente mai directe și competitive în rândul lor. În schimb, fetele pot manifesta un stil mai manipulator sau non-assertiv, deoarece sunt adesea direcționate să fie mai empaticе, cooperative și să evite confruntările directe. Aceste diferențe pot reflecta și influențele familiale, așteptările sociale și modelele de comunicare cu care adolescenții interacționează în mediile lor cotidiene.

În conformitate cu *vârsta adolescenților* se atestă următoarea situație privind manifestarea stilului de comunicare:

- ✓ stil de comunicare non-assertiv: 15 ani – 15 adolescenți (14,15%); 16 ani – 25 adolescenți (23,58%); 17 ani – 19 adolescenți (17,92%);
- ✓ stil de comunicare agresiv: 15 ani – 13 adolescenți (12,26%); 16 ani – 10 adolescenți (9,43%); 17 ani – 9 adolescenți (8,49%);
- ✓ stil de comunicare manipulator: 15 ani – 4 adolescenți (3,77%); 16 ani – 0 adolescenți (0%); 17 ani – 2 adolescenți (1,89%);
- ✓ stil de comunicare assertiv: 15 ani – 1 adolescent (0,94%); 16 ani – 4 adolescenți (3,77%); 17 ani – 4 adolescenți (3,77%).

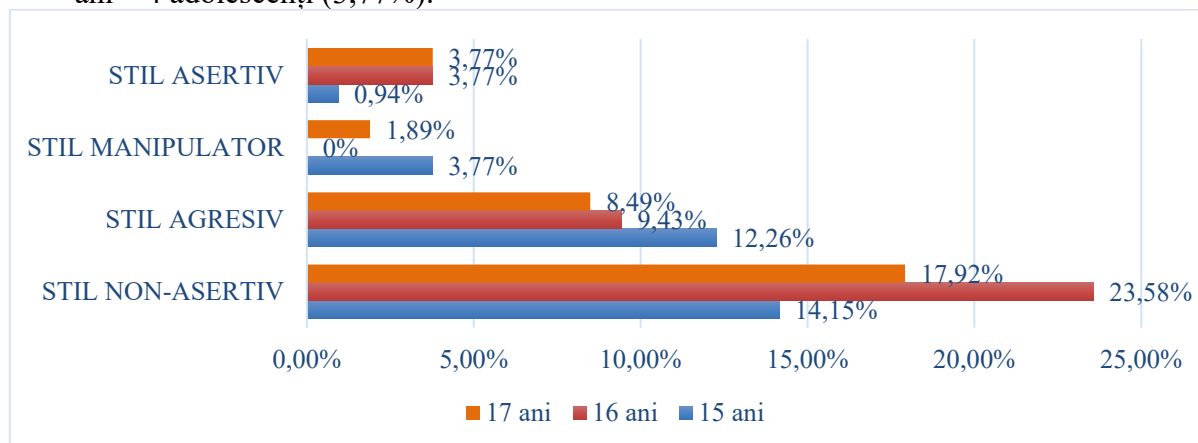


Figura 4. Manifestarea stilurilor de comunicare la adolescenți în raport cu vârsta

Analizând stilurile de comunicare ale adolescenților în raport cu vârsta, se observă că stilul non-asertiv este predominant, având 59 de adolescenți (55,7%), cu o distribuție semnificativă pe vârste: 15 ani –14,2%, 16 ani –23,6% și 17 ani –17,9%. Stilul agresiv se regăsește la 30,2% din adolescenți, majoritatea fiind la vârsta de 15 ani (12,3%), urmat de 16 ani (9,4%) și 17 ani (8,5%). Stilul manipulator este manifestat de 5,7% din adolescenți, cu o pondere mai mare la 15 ani (3,8%), iar stilul asertiv este cel mai puțin întâlnit, fiind prezent doar la 8,5% dintre adolescenți, cu o distribuție echilibrată între 16 ani și 17 ani (3,8%). Astfel, datele permit a concluziona că stilurile non-asertiv și agresiv sunt mai frecvente în rândul adolescenților de 15 și 16 ani, în timp ce stilul asertiv rămâne subreprezentat, iar stilul manipulator se manifestă în special la adolescenții de 15 ani.

Prelucrarea datelor studiului realizat de noi a permis evidențierea a 49 de adolescenți (46,2%), care atestă manifestarea stilurilor combinate de comunicare în interrelaționarea cu cei din anturajul din care fac parte:

- stil non-asertiv și agresiv: 27 adolescenți (25,47%), 12 fete (11,32%) și 15 băieți (14,15%);
- stil non-asertiv și manipulator: 14 adolescenți (13,21%), 13 fete (12,26%) și 1 băiat (0,94%);
- stil agresiv și manipulator: 8 adolescenți (7,55%), 8 fete (7,55%) și 0 băieți (0%).

Rezultatele indică faptul că un număr semnificativ de adolescenți (46,2%) adoptă *stiluri combinate de comunicare*, ceea ce sugerează complexitatea interacțiunilor și dificultățile în gestionarea relațiilor interpersonale, accentuează faptul că stilul manifest de comunicare este încă neconturat, însă la nivel latent, coexistă două atitudini concurente, dintre care una poate deveni predominantă în funcție de circumstanțe.

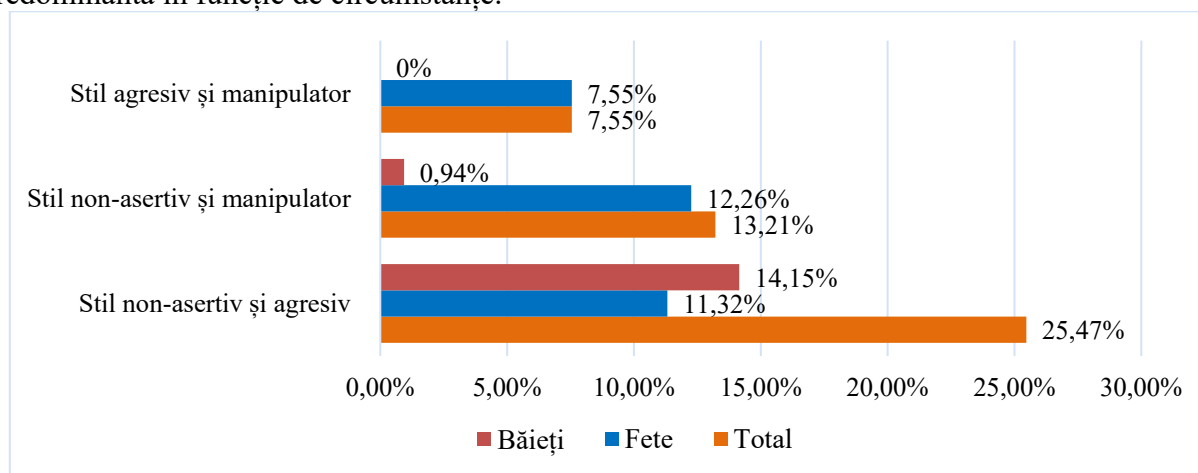


Figura 5. Diferențele de gen în adoptarea de către adolescenți a stilurilor combinate de comunicare (%)

În mod particular, stilul non-asertiv combinat cu cel agresiv este cel mai frecvent întâlnit, desemnat la 25,47% dintre adolescenți, cu o ușoară predominanță a băieților (14,15% față de 11,32% fete). De asemenea, stilul non-asertiv și manipulator este prezent în rândul unui număr semnificativ de fete (12,26%) comparativ cu cel al băieților (0,94%), iar combinația stilurilor agresiv și manipulator, deși mai puțin frecventă, este întâlnită în rândul fetelor (7,55%), fără a fi remarcată la băieții implicați în studiul realizat de noi.

Analizând diferențele de gen, se observă că băieții tind să adopte mai des o combinație între stilurile non-asertiv și agresiv, în timp ce fetele prezintă o tendință mai mare de a combina stilurile non-asertiv și manipulator.

Datele relevă necesitatea implementării intervențiilor educaționale focalizate pe dezvoltarea competențelor de comunicare empatică și asertivă, care să ajute adolescenții să își îmbunătățească interacțiunile sociale, să avertizeze și să reducă conflictele generate de stiluri de comunicare mai puțin eficiente.

Concluzii:

Prelucrarea și interpretarea datelor investigației realizate de noi pe un eșantion de 106 adolescenți, relevă faptul că adolescenții manifestă în mare măsură stilurile non-asertiv și agresiv în

relațiile interpersonale. Peste jumătate dintre adolescenții implicați în studiu, adică 55,6%, adoptă în comunicare stilul non-asertiv, ceea ce sugerează o tendință de evitare a confruntărilor și o dificultate în exprimarea nevoilor, fapt ce poate conduce la relații dezechilibrate, frustrare, scăderea stimei de sine, dificultăți în gestionarea conflictelor, cu efecte pe termen lung asupra adaptabilității sociale. Pe de altă parte, 30,2% dintre adolescenți folosesc un stil agresiv, ceea ce indică o exprimare forțată a ideilor, uneori asociată cu conflicte și dorința de a domina.

Stilul manipulator, ales de 5,7% dintre adolescenți, reflectă o abordare indirectă, ce poate afecta autenticitatea și transparența relațiilor interpersonale.

Doar 8,5% dintre adolescenți adoptă preponderent în comunicarea cu cei din jur stilul asertiv, deși acesta ar contribui substanțial la stabilirea relațiilor echilibrate, constructive, sustenabile, fapt ce subliniază necesitatea dezvoltării competenței de comunicare asertivă.

Diferențele de gen în manifestarea stilurilor de comunicare arată o distribuție relativ echilibrată pentru stilul non-asertiv între fete și băieți (27,35% fete și 28,30% băieți). Totuși, stilul agresiv este ușor mai frecvent întâlnit la fete (16% față de 14,2% la băieți), iar stilul manipulator se regăsește mai des la fete (5,7% față de 0,94% la băieți). În schimb, băieții mai mult manifestă predilecție pentru stilul asertiv (5,66% băieți, comparativ cu 2,83% fete). Datele sugerează diferențe în preferințele de exprimare a mesajelor în varii contexte de interrelaționare și gestionare a comunicării în funcție de gen, explicate printr-o combinație de factori biologici, sociali, culturali etc.

Stilurile de comunicare la adolescenți sunt relativ influențate de vârstă, cu o prevalență mai mare a stilului non-asertiv în rândul adolescenților de 16 ani, a stilului agresiv și manipulator la cei de 15 ani. Totodată, stilul asertiv rămâne mai puțin adoptat în intervalul 15-17 ani, ceea ce subliniază necesitatea de a sprijini adolescenții în dezvoltarea competenței de comunicare asertivă.

Un procent semnificativ de 46,2% dintre adolescenți adoptă stiluri combinate de comunicare, majoritatea manifestând îmbinarea stilurilor non-asertiv, agresiv și manipulator, iar diferențele de gen sugerează că băieții tind să adopte mai frecvent mixarea stilurilor non-asertiv și agresiv, în timp ce fetele manifestă o predilecție mai mare pentru amalgamarea stilurilor non-asertiv și manipulator.

Prin urmare, este esențială promovarea unui mediu educațional și social care să sprijine dezvoltarea competențelor de comunicare, prin intervenții specifice psiho-socio-pedagogice care să direcționeze adolescenții să adopte un comportament asertiv, non-agresiv, să îmbunătățească capacitatea de rezolvare a conflictelor, să prevină posibilele efecte negative pe termen lung asupra echilibrului emoțional și interrelațional.

Bibliografie:

1. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Coord. M.-D. BOCOȘ. Vol. 1: A-D. Pitești: Paralela 45, 2015. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
2. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă*. Ed. a III-A. Iași: Polirom, 2008. 430 p. ISBN 978-973-46-0979-6.
3. SĂLCEANU, C. *Psihologia dezvoltării umane*. Craiova: Sitech, 2016. 530 p. ISBN 978-606-11-4604-8.
4. SĂUCAN, D.-Ș. *Comunicarea didactică*. București: Atos, 2003. 240 p. ISBN 973-8375-02-9.

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MAINSTREAM EDUCATION

INCLUDEREA ELEVILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Adriana-Elena NEGRILĂ, primary education teacher
Economic College, Romania
ORCID ID: 0009-0009-8495-8702

CZU: 376-056.36:373

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p137-141

Abstract. *The inclusion of students with Special Educational Needs in mainstream education is a challenge that requires coordinated efforts from the entire educational system, as well as from society as a whole. The benefits of this approach, in terms of the personal and social development of students with SEN, as well as their peers, are undeniable. With adequate resources, continuous training, and an openness to diversity, Romania can build a truly inclusive educational system where every child has the chance to reach their full potential.*

Keywords: *inclusion, student with special needs*

Includerea elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) în învățământul de masă reprezintă un subiect de actualitate și importanță crescută în sistemul educațional din România. Această abordare presupune integrarea elevilor cu dizabilități sau alte nevoi speciale într-un mediu educațional comun, alături de colegii lor fără astfel de nevoi, în loc să fie separați în școli sau clase speciale.

Aceasta aduce multiple avantaje, dar și provocări semnificative pentru elevi, cadre didactice și întreaga comunitate școlară.

Avantajele includerii elevilor cu CES în învățământul de masă

Includerea elevilor cu CES în școli obișnuite aduce numeroase beneficii, atât pentru elevii cu nevoi speciale, cât și pentru colegii lor:

1. Dezvoltarea socială și emoțională:

Interacțiunea constantă cu colegii fără CES îi ajută pe elevii cu nevoi speciale să își dezvolte abilitățile sociale și să se simtă parte din comunitate.

2. Reducerea stigmatizării:

Integrarea în învățământul de masă poate contribui la reducerea prejudecăților și a discriminării, deoarece colegii lor învață să-i accepte și să-i sprijine pe elevii cu CES.

3. Îmbunătățirea rezultatelor academice:

Elevii cu CES pot beneficia de un curriculum mai variat și de metode de predare adaptate, care să le îmbunătățească rezultatele școlare.

4. Creșterea competențelor cadrelor didactice:

Profesori care lucrează cu elevi cu CES își dezvoltă competențele pedagogice, devenind mai flexibili și mai creativi în abordarea educațională.

Provocările includerii elevilor cu CES

Cu toate avantajele pe care le oferă, includerea elevilor cu CES în învățământul de masă vine cu o serie de provocări:

1. Lipsa resurselor:

Multe școli din România nu dispun de suficiente resurse materiale sau umane pentru a sprijini adecvat elevii cu CES. Aceasta include lipsa asistenților educaționali, a terapeuților și a echipamentelor specializate.

2. Formarea insuficientă a cadrelor didactice:

Mulți profesori nu au o pregătire adecvată pentru a lucra cu elevii cu nevoi speciale, ceea ce poate duce la dificultăți în integrarea acestor elevi în clasă.

3. Curriculum rigid:

Unele programe școlare nu sunt suficient de flexibile pentru a răspunde nevoilor variate ale elevilor cu CES, ceea ce poate duce la inegalități în accesul la educație.

4. Rezistența din partea comunității:

În unele cazuri, părinții sau colegii elevilor fără CES pot manifesta rezistență față de includerea elevilor cu nevoi speciale, din cauza unor prejudecăți sau a temerii că aceasta ar afecta calitatea educației.

Soluții pentru o incluziune eficientă

Pentru a asigura o incluziune eficientă a elevilor cu CES, este esențială adoptarea unor măsuri concrete:

1. Formarea continuă a cadrelor didactice:

Profesorii ar trebui să participe la cursuri de specializare pentru a dobândi competențele necesare în lucrul cu elevii cu CES.

2. Dezvoltarea resurselor educaționale:

Investițiile în materiale didactice adaptate și în angajarea de personal specializat sunt cruciale pentru susținerea procesului de învățare.

3. Crearea unui curriculum flexibil:

Programele școlare ar trebui să permită personalizarea educației în funcție de nevoile fiecărui elev, inclusiv prin introducerea unor module opționale sau ajustarea cerințelor academice.

4. Promovarea unui mediu școlar incluziv:

Școlile trebuie să încurajeze o cultură a acceptării și a respectului pentru diversitate, atât prin activități educative, cât și prin implicarea activă a comunității școlare.

Rolul Părinților și al Comunității în Procesul de Incluziune

Implicarea părinților și a comunității este esențială pentru succesul incluziunii elevilor cu CES în școlile de masă. Părinții joacă un rol crucial în educația copiilor lor, iar colaborarea strânsă între școală și familie poate facilita adaptarea și progresul elevilor cu nevoi speciale.

Implicarea Părinților

1. Parteneriatul cu școala:

Părinții ar trebui să fie considerați parteneri egali în procesul educațional. Comunicarea constantă între profesori și părinți poate ajuta la identificarea celor mai bune strategii de suport pentru elevii cu CES.

2. Suport emoțional și motivațional:

Părinții pot oferi un suport emoțional esențial pentru copiii lor, încurajându-i și motivându-i să participe activ la viața școlară. De asemenea, pot contribui la crearea unui mediu acasă care să susțină învățarea și dezvoltarea personală.

3. Participarea la decizii:

Este important ca părinții să fie implicați în luarea deciziilor privind adaptările educaționale necesare pentru copilul lor, cum ar fi planurile educaționale individualizate (PEI) sau alte măsuri de suport.

Rolul Comunității

1. Conștientizarea și educația publicului:

Campaniile de informare și sensibilizare pot ajuta la reducerea stigmatizării și a prejudecăților legate de CES. Comunitatea trebuie să fie informată despre nevoile acestor copii și despre beneficiile incluziunii.

2. Suport din partea ONG-urilor și instituțiilor locale:

Organizațiile non-guvernamentale, bisericile și alte instituții locale pot juca un rol important în sprijinirea familiilor cu copii CES, oferind resurse, consiliere și alte forme de ajutor.

3.Voluntariat și mentorat:

Implicarea voluntarilor din comunitate, care pot oferi sprijin educațional suplimentar sau mentorat pentru elevii cu CES, poate face o diferență semnificativă în viața acestora.

Facilitarea participării elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) la examenele naționale reprezintă o prioritate în asigurarea egalității de șanse și a accesului echitabil la educație. Pentru a răspunde nevoilor acestor elevi, sunt implementate o serie de măsuri și adaptări specifice:

Adaptarea condițiilor de examen

1.Timp suplimentar:

Elevii cu CES pot beneficia de prelungirea timpului de examen pentru a compensa dificultățile cauzate de dizabilități sau de alte nevoi speciale. De regulă, se acordă un procent suplimentar de timp (de exemplu, 30% sau mai mult) în funcție de tipul de CES.

2.Spații de examen adaptate:

Examenul poate avea loc într-o sală special amenajată, mai liniștită, cu un număr redus de elevi, pentru a minimiza factorii de stres și a asigura un mediu confortabil.

Suport tehnic și asistență personală

1.Utilizarea tehnologiei asistive:

Elevii care au dificultăți de vedere, de auz sau de mobilitate pot folosi dispozitive tehnologice speciale, cum ar fi cititoare de ecran, amplificatoare de sunet sau tastaturi adaptate.

2.Asistenți personali:

În unele cazuri, elevii pot fi însoțiți de un asistent personal care să îi ajute cu aspecte fizice ale examenului, cum ar fi scrierea răspunsurilor dictate sau manipularea materialelor de examen.

Adaptarea subiectelor și a materialelor de examen

1.Subiecte adaptate:

Pentru elevii cu deficiențe cognitive sau de învățare, subiectele pot fi adaptate pentru a corespunde nivelului lor de înțelegere și pentru a evita formulările care ar putea cauza confuzii.

2.Format alternativ:

Materialele de examen pot fi furnizate în formate alternative, cum ar fi braille pentru nevăzători sau în limbaj ușor de citit pentru cei cu dificultăți de înțelegere a textului scris.

Asistență psihologică și consiliere

1.Suport psihologic:

Înainte și în timpul examenului, elevii cu CES pot beneficia de consiliere psihologică pentru a-i ajuta să gestioneze anxietatea și stresul asociat cu examenul.

2.Consiliere și orientare:

Elevii și familiile acestora pot primi consiliere pentru a înțelege drepturile de care dispun și pentru a se pregăti corespunzător pentru examene.

Pregătirea profesorilor și personalului implicat

1.Formarea cadrelor didactice:

Profesorii și evaluatorii sunt instruiți pentru a recunoaște și a răspunde adecvat nevoilor elevilor cu CES în contextul examenelor naționale, asigurând astfel o evaluare corectă și echitabilă.

2.Colaborarea cu specialiști:

În procesul de organizare a examenelor, se colaborează cu psihologi, logopezi, și alți specialiști care pot oferi recomandări pentru adaptarea corespunzătoare a condițiilor de examen.

Legislație și reglementări

Reglementări specifice:

Ministerul Educației și alte autorități relevante au elaborat reglementări clare care stipulează drepturile elevilor cu CES la adaptări și măsuri speciale în cadrul examenelor naționale. Aceste reglementări sunt actualizate periodic pentru a răspunde nevoilor emergente și pentru a se alinia la standardele internaționale.

Aceste măsuri sunt menite să asigure că toți elevii, indiferent de nevoile lor speciale, au șanse egale de a participa și de a performa la examenele naționale. Scopul final este acela de a promova o educație incluzivă și de a permite tuturor elevilor să își atingă potențialul maxim.

Exemple de bune practici în incluziunea elevilor cu CES

Pentru a ilustra cum pot fi aplicate principiile incluziunii, este util să analizăm câteva exemple de bune practici, atât din România, cât și din alte țări:

1. Școli incluzive de succes:

Unele școli din România au reușit să creeze medii educaționale incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice, adaptarea curriculumului și colaborarea strânsă cu specialiști în educația specială. Aceste școli devin exemple de urmat pentru alte instituții care doresc să îmbunătățească integrarea elevilor cu CES.

2. Programe educaționale adaptate:

În alte țări, cum ar fi Finlanda sau Danemarca, sistemul educațional pune accent pe personalizarea învățării, oferind elevilor cu CES planuri educaționale personalizate care țin cont de nevoile lor specifice. Aceste programe sunt susținute de profesori specializați și resurse adecvate.

3. Utilizarea tehnologiei:

În multe țări, tehnologia joacă un rol esențial în sprijinirea elevilor cu CES. Dispozitivele asistive, aplicațiile educaționale personalizate și platformele online de învățare adaptivă sunt doar câteva exemple de instrumente care pot facilita învățarea și integrarea acestor elevi.

Viitorul Educației Incluzive în România

Pentru ca România să devină un model de incluziune în educație, este necesară o schimbare de paradigmă care să implice toți actorii relevanți: Ministerul Educației, cadrele didactice, părinții, comunitatea locală și societatea civilă.

Politici Educaționale Coerente

1. Elaborarea și implementarea unor politici educaționale clare:

Este esențială adoptarea unor politici coerente care să sprijine incluziunea elevilor cu CES, inclusiv prin finanțarea adecvată a programelor de formare și a resurselor necesare.

2. Monitorizarea și evaluarea procesului de incluziune:

Implementarea unor mecanisme de monitorizare și evaluare constantă a gradului de incluziune poate ajuta la identificarea punctelor slabe și la ajustarea măsurilor educaționale în timp util.

3. Crearea unei rețele de suport:

Înființarea unei rețele naționale de centre de resurse și suport pentru profesori și familii ar putea facilita accesul la informații și resurse necesare pentru o educație incluzivă de calitate.

Implicarea Activă a Cadrelor Didactice

1. Sprijin și consiliere continuă:

Profesorii ar trebui să aibă acces la suport pedagogic continuu, prin consiliere și parteneriate cu specialiști în educație specială.

2. Promovarea unor practici pedagogice inovatoare:

Învățarea colaborativă, utilizarea unor metode didactice interactive și crearea unui mediu de clasă incluziv sunt esențiale pentru integrarea cu succes a elevilor cu CES.

Concluzii

Includerea elevilor cu CES în învățământul de masă este o provocare care necesită eforturi coordonate din partea întregului sistem educațional, dar și a societății în ansamblu. Beneficiile acestei abordări, în ceea ce privește dezvoltarea personală și socială a elevilor cu CES, dar și a colegilor lor, sunt incontestabile. Cu resurse adecvate, formare continuă și o deschidere către diversitate, România poate construi un sistem educațional cu adevărat incluziv, în care fiecare copil are șansa de a-și atinge potențialul maxim.

Includerea elevilor cu CES în învățământul de masă nu este doar un imperativ moral, ci și o necesitate pentru dezvoltarea unui sistem educațional echitabil și de calitate. Prin colaborarea tuturor părților implicate și prin adoptarea unor măsuri concrete și bine fundamentate, România poate asigura fiecărui elev șansa de a-și dezvolta potențialul maxim, într-un mediu școlar care promovează respectul, toleranța și solidaritatea. O educație incluzivă nu este doar despre a integra elevii cu CES, ci despre a crea o societate în care fiecare individ este valorizat și respectat pentru unicitatea sa.

Bibliografie:

1. CRETU, C. Educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale. Editura: Polirom, Iași, 2009.
2. GHERGUȚ, A. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Editura Polirom, Iași, 2011.
3. STAN, L. Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școala de masă. Editura: Universității "Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2013.
4. VRASMAS, E. Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2005.

Valentina OLĂRESCU, PhD, Full Professor

„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, RM

ORCID ID: 0000-0001-8019-8907

CZU: 376.3

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p142-147

Abstract. *The article represents a theoretical sequence, combined with some practical examples from speech therapy rhythmicity. Speech therapy rhythmicity is a component of speech therapy, the science whose object of study is language disorders and their remedy. Rhythmic speech therapy is accessible in all problematic language situations, at all ages; it is a combination of movement, music and words. It starts from certain principles, conditions and deployment methodology. The speech therapy rhythmic sessions offer ample possibilities for the development of optical-spatial representations and skills, visual orientation towards the person speaking, special attention is paid to the rhythm of speech, accent, expression. The therapy of language disorders is carried out taking into account both the motor and acoustic possibilities of people with language disorders, as well as the appropriate choice of verbal material for the logarithmic sessions.*

Keywords: *therapy rhythmicity, language disorders, logarithmic*

Ritmica logopedică este unul dintre compartimentele logopediei și pedagogiei speciale.

Cea mai importantă sarcină ce determină semnificația generală a ritmicii logopedice ca unul dintre elementele terapiei logopedice este formarea și dezvoltarea la persoanele cu patologii de limbaj a unor abilități senzoriale și motorii ca bază pentru educarea și reeducarea vorbirii și eliminarea tulburărilor de limbaj [2,3].

În toate formele de organizare a ședințelor logoritmice, atenția logopedului și instructorului muzical este orientată asupra dezvoltării copilului, asupra dezvoltării sau restabilirii limbajului.

Ritmica logopedică se dezvoltă și se îmbogățește cu noi cunoștințe în rezultatul cercetării diferitelor sisteme funcționale ale persoanelor cu patologii de limbaj, a ontogenezei și dezvoltării lor în funcția de tulburările prezente.

Dezvoltarea mișcărilor, corelate cu muzică și cuvinte reprezintă un proces educativ-corecțional integru. Reeducarea funcțiilor afectate și dezvoltarea în continuare a funcțiilor intacte solicită de la copil sau adult concentrarea atenției, reprezentări concrete, gândire activă, dezvoltarea memoriei, atât a celei emoționale (dacă procesul de instruire îi trezește interesul și, respectiv, o reacție emoțională), cât și a celei reproductive (în cazul perceperii unui model intuitiv al mișcărilor), verbal-logice (la înțelegerea sarcinii și la reținerea succesiunii care trebuie respectate în sarcinile logoritmice), motorii (în legătură cu realizarea practică a sarcinilor) și spontane (în absența căreia este imposibilă executarea conștientă, autonomă a exercițiilor).

Putem determina următoarele particularități ale ritmicii logopedice. Ea oferă:

- 1) condiții favorabile pentru antrenarea procesului de inhibare sau excitare la persoanele cu patologii de limbaj, cu perturbări în echilibrul sistemului nervos și ritmul proceselor sistemului nervos central;
- 2) influență favorabilă asupra pacienților prin dozarea exactă a stimulilor: tempo, ritm, dinamică a muzicii și cuvântului. Muzica și cuvântul contribuie fie la realizarea activă a mișcării, fie la inhibarea reacției motorii;
- 3) posibilitatea de a identifica ritmul individual al persoanei și ritmul colectivului, permițând ca, prin varietatea manifestărilor mimico-motorii să se stabilească o

corespondență între ritmul individului și ritmul biologic optim al persoanelor de aceeași vârstă și același sex cu acesta;

- 4) punerea în ordine și perfecționarea proceselor motorii, ritmice ale persoanei, dezvoltând capacitatea de concentrare.

În educația logoritmă pot fi identificate două elemente esențiale [2, 3]:

- dezvoltarea, educarea și ameliorarea și remedierea proceselor non-lingvistice ale persoanelor cu tulburări de limbaj: a percepției auditive, memoriei auditive, reprezentărilor optico-spațiale, orientării vizuale spre interlocutor, coordonării mișcărilor, simțului ritmului mișcării, educarea și reeducarea personalității;
- dezvoltarea vorbirii și depășirea tulburărilor de limbaj: educarea tempoului și ritmului, respirației și vorbirii, praxisului oral, prozodiei, auzului fonematic etc., în funcție de etiologia, mecanismele, simptomatologia și metodele de înlăturare a tulburărilor de limbaj.

Să examinăm conținutul primului element al ritmicii logopedice:

1. Dezvoltarea percepției, atenției auditive și memoriei auditive începe prin diferențierea unor sunete separate ale instrumentelor muzicale pentru copii, ale jucăriilor muzicale și se încheie printr-o ulterioară percepție senzorială integrală a înălțimii sunetului, ritmului, încărcăturii dinamice a muzicii. În rezultat, persoana își cultivă muzicalitatea – percepția unitară a muzicii sub aspect emoțional și auditiv.

Majoritatea copiilor de vârstă preșcolară mică au un nivel destul de înalt de dezvoltare a elementului perceptiv al auzului, dar elementul reproductiv al acestuia este la un nivel inferior. Astfel, copiii obțin inițial capacitatea de a recunoaște melodiile și doar mult mai târziu cea de a le reproduce.

Puțini dintre copii de vârstă preșcolară au un simț al muzicalității bine dezvoltat. Acest lucru poate fi explicat prin dezvoltarea insuficientă, la unii dintre copii, a principalelor capacități auditive muzicale, fapt care, la rândul său, se explică printr-un nivel insuficient de educație muzicală oferită acestor copii în primii trei ani de viață.

Muzicalitatea este o trăsătură individual-personală, ce reprezintă un sistem în care elementele structurale se subordonează ierarhic. Principalele elemente ale structurii muzicalității sunt: auzul muzical (ritmic, armonic, melodic), imaginația creatoare, sensibilitatea, simțul întregului.

În cadrul muzicalității, imaginația creatoare se manifestă prin capacitatea de a pătrunde în conținutul imaginii muzicale, de a o interpreta, de a improviza, de a compune muzică etc.

Prin „simțul întregului” se are în vedere trăirea formei muzicale ca proces dinamic.

În cazul majorității elevilor de clasa întâi, percepția muzicii are un caracter imagistic sau dezmembrat, predominând cel imagistic. Auzul ritmic receptiv este bine dezvoltat la toți copiii, iar cel reproductiv – destul de slab. El depinde de nivelul de kinestezie și al sferei motorii a copilului, de orientarea în spațiu și în timp.

Imaginația creatoare este dezvoltată la 80% dintre copii. Tipurile de activitate creatoare ale copiilor sunt destul de diverse: desen, compunere de povești, cântece, jocuri etc. E important să subliniem că în cazul copiilor primează percepția de tip imagistic și imaginația de tip creator, iar în cazul adulților – percepția de tip analitic (dezmembrat) și imaginația de tip reproductiv.

2. Ședințele de ritmică logopedică oferă posibilități ample pentru dezvoltarea reprezentărilor și deprinderilor optico-spațiale, a orientării vizuale spre persoana care vorbește.

Caracteristica spațială a mișcării include poziția inițială, dispunerea corpului și a părților lui în mișcare, traiectoria mișcării. Poziția inițială este poziția relativ imobilă, adoptată înainte de începerea exercițiului. Mișcările se realizează în spațiu, în direcții determinate. Direcțiile esențiale de mișcare ale corpului uman sunt considerate, în mod tradițional, următoarele: în sus-în jos, înainte-înapoi, în stânga-în dreapta. Rolul central în controlul asupra direcției mișcării, în orientarea spațială, îl are vederea, iată de ce mișcarea capului anticipează puțin mișcarea celorlalte părți ale corpului.

În exercițiile de mișcare însoțite de muzică, factorul organizator al mișcării în timp este muzica. Principalele elemente ale exercițiilor de mișcare în spațiu sunt vorbirea, cu ritmul ei natural, mișcările și gesturile de dans. Copilul (adultul) combină în mod natural cântatul cu mișcarea improvizată liberă în jocuri și dansuri. Dezvoltarea reprezentărilor optico-spațiale este deosebit de importantă pentru copiii timizi. Inițial, acești copii sunt implicați în compoziții ludice comune. Însuși faptul participării la joc este deja ceva pozitiv, deoarece elimină bariera timidității, a atitudinii negative față de joc. În cadrul compoziției, o atenție specială se acordă ritmului vorbirii, accentului, exprimării melodiei.

La început, copiii fac greșeli la redarea anumitor elemente, dar, pe măsură ce compoziția este prelucrată, apar tot mai puține greșeli.

Exercițiul ritmic-spațial (temă pentru întreaga grupă)

Copiii își leagă mâinile, numărând în ritm, la „unu”, schimbând direcția mișcării la fiecare tact.

Ei merg și, în același timp, repetă un text. La tactul 1, ei sar de două ori, cu picioarele împreună, la tactul 2 – se învârt în jurul propriei axe, în patru pași, la tacturile 3 și 4, fac patru pași înainte.

3. Ritmica logopedică facilitează dezvoltarea coordonării mișcărilor generale, a motricității fine spontane și a mimicii feței.

Dezvoltarea coordonării mișcărilor presupune asimilarea, de către copil sau adult, a deprinderilor și abilităților motorii. Mișcările se perfecționează însoțite de muzica ce influențează calitatea executării – se îmbunătățesc expresivitatea, ritmicitatea, exactitatea, plasticitatea. Coloratura emoțională, în urma percepției muzicii, face ca mișcările să fie energice sau line, ample sau reținute, libere și degajate; crearea, cu ajutorul muzicii și a mișcării, a anumitor imagini contribuie la dezvoltarea mimicii și pantomimicii [1].

Exemple de exerciții pentru dezvoltarea coordonării. Copiii mărșăluiesc în ritmul muzicii, cu săculețe pe capete. Un copil mărșăluiește fără să aibă vreun obiect pe cap. La semnalul „hop”, copiii își iau săculețele de pe capete și le pun pe jos. Schimbare de muzică: copiii fug sau sar printre săculețe. Schimbare de muzică (din nou marș) – semnal spre a lua cel mai apropiat săculeț și a-l pune pe cap. Cel căruia nu i-a ajuns săculeț se așază într-o parte.

4. Prin ritmica logopedică se educă simțul timpului și ritmului mișcării.

Omul are o predispoziție înăscută, naturală spre mișcare ritmică. Copilul mic știe să se miște în conformitate cu ritmul muzicii, ca o reacție spontană. Conform lui K. Orff, la perceperea ritmului muzical, copiii efectuează spontan mișcări precum bătăi din degete, din picioare, lovituri cu mâinile în coapse, toate fiind mijloace naturale de expresie. Copilul, organizându-și cu ajutorul ritmului mișcările naturale, le perfecționează coordonarea motorie. Efectele acustice ale mișcării pot fi chiar transpuse în note spre a fi apoi reproduse.

Ritmul reprezintă o succesiune consecutivă de sunete de înălțime și durată diferită. Conform cercetătoarei K. Tarasova, simțul ritmului are trei elemente componente de bază:

- 1) tempoul – capacitatea de a percepe și reproduce tempoul succesiunii sunetelor de bază;
- 2) metrul – capacitate de a percepe și reproduce sunetele accentuate și cele neaccentuate;
- 3) conturul ritmic – capacitatea de a percepe și reproduce raporturile de durată dintre sunete și pauze.

Pentru a-și dezvolta simțul ritmului, omul trebuie să fie învățat să-l perceapă, să-și coordoneze corect mișcările cu muzica percepută auditiv sau cu conturul ritmic. Pentru aceasta, este necesară integritatea aparatului motor sau a anumitor părți ale acestuia. Să examinăm elementele componente ale simțului ritmic.

Tempoul reprezintă frecvența repetării ciclurilor de mișcări sau cantitatea de mișcări pe o unitate de timp, de exemplu, tempoul mersului este de 120-140 pași pe minut. Tempoul mișcării depinde de masa părții corpului ce efectuează mișcarea: de exemplu, degetele mâinilor pot efectua 8-10 mișcări pe secundă, iar trunchiul – 1-2 mișcări pe secundă. Deseori, odată cu modificarea tempoului se modifică calitativ întreaga structură a mișcării. Fiecare om își are tempoul său individual de efectuare a mișcării; în cazul patologiilor acesta se poate modifica, de exemplu, la copiii bătăiți, cu vârsta de 5-11 ani se remarcă accelerarea tempoului la efectuarea mișcărilor; la

pacienții cu bradilalie și afazie frontală se remarcă încetinirea tempoului; perturbări ale ritmului imposibilitatea de a trece de la o mișcare la alta se remarcă la pacienții cu alalie motorie eferentă și afazie și la cei a căror principală tulburare este apraxia kinetică.

Metru (de la grecescul *metron*, măsură) este un principiu de organizare a materialului muzical, care-i ordonează și îi marchează cursul ritmic cu ajutorul accentelor. În rezultatul grupării unităților muzicale, apar *tacturile*.

Tactul este un segment al textului muzical ce conține o sumă strict determinată de valori ale notelor și pauzelor. În notația muzicală, tacturile sunt separate printr-o linie verticală.

Simțul conturului ritmic se educă pe baza ritmului. Ritmul este îmbinarea în timp a părților puternice accentuate ale mișcării cu unele slabe, pasive. Partea accentuată a mișcării se efectuează cu cea mai mare intensitate a efortului muscular, iar cea pasivă – cu cea mai mică, după inerție. Succesiunea în timp a efortului muscular și a relaxării este unul dintre indicii care confirmă că mișcarea este efectuată corect. Dacă mișcărilor sunt construite corect sub aspect ritmic, ele se efectuează ușor, fără a provoca oboseală dacă sunt repetate un timp îndelungat.

O pulsație ritmică determinată, corelată cu mișcări, provoacă o reacție coordonată a întregului organism – a sistemului respirator, cardiovascular, muscular, precum și o stare emoțională pozitivă a psihicului, fapt ce contribuie la sănătatea generală.

Un mijloc eficient de perfecționarea a mișcării îl reprezintă muzica. Ca și mișcarea, muzica decurge în timp. Partea ei puternică organizează mișcarea. Sub influența exercițiilor muzical-ritmice, se creează o interacțiune armonioasă a funcțiilor psihice și fizice. Încă E. Jacques-Dalcroze sublinia că în muzică, ritmul are un rol la fel de esențial ca și sonoritatea și, prin educarea și dezvoltarea ritmului mișcărilor putem dezvolta și dragostea față de muzică.

În cadrul ședințelor, pe baza unui contur muzical-ritmic dezvoltat pot fi create studii muzical-ritmice. Acestea reprezintă mici scene, acompaniate de muzică. Muzica ajută persoana să simtă ritmul necesar, îi stimulează fantezia.

În rezultatul executării unor contururi muzical-ritmice, oamenii obțin deprinderi de a-și dirija aparatul muscular. Dezvoltarea simțului tempoului și ritmului obține gradul maxim de perfecțiune în compozițiile muzical-ritmice.

Pentru studiile muzical-ritmice trebuie aleasă muzică bogată în conținut, cu nuanțe intense, formă clară, caracter sugestiv și, cel mai important, melodică, deoarece melodia este unul dintre cele mai emoționale elemente ale expresivității muzicale.

5. Activitățile desfășurate în cadrul ședințelor logoritmice ajută persoanelor cu tulburări de limbaj se-și educe calități precum capacitatea de a imita, atitudinea activă, autonomia, colectivismul, curajul, persistența, hotărârea, consecvența.

Aceste calități se formează atât sub influența exemplului personal al pedagogului, cât și prin alegerea consecventă a exercițiilor muzicale și de vorbire ce intră în componența unor compoziții creative. În baza muzicii propuse, pornind de la propriile reprezentări, copiii elaborează povestiri fantastice, cântece însoțite de dans etc. În cazul copilului, asemenea fantezii sunt manifestarea necesității interne de a-și exprima starea psihică. Un copil ce se dezvoltă în mod normal își manifestă la cel mai înalt grad capacitățile creatoare. Odată cu vârsta, dorința copilului de a fantaza, de a improviza începe să fie corelată cu un tip determinat de activitate (constructivă, ludică, de desen etc.). Dacă se remarcă perturbări în dezvoltarea copilului, această dorință devine limitată sau dispare cu totul. Dereglarea capacităților creative poate fi eliminată cu ajutorul unor exerciții special concepute pentru a o dezvolta, precum improvizația motorică liberă sub muzică, înscenarea motorie a cântecelor, jocuri în cadrul cărora pe primul plan trece improvizația și creativitatea. Lucrul cu exercițiile creative solicită de la pedagog cunoașterea unor tehnici și metode speciale. În cadrul acestor exerciții, nu se poate prevedea nivelul de implicare a copiilor în procesul creator și, din acest motiv, recomandăm să se atragă atenție următoarelor aspecte [1]:

1) copiilor inhibați, timizi trebuie să li se propună exerciții ce includ un număr cât mai mare de elemente creative, pentru a le dezvolta creativitatea;

2) toate ideile copiilor trebuie aprobate de pedagog, compozițiile nereușite nu trebuie criticate;

3) compozițiile creatoare trebuie introduse doar după ce copilul va asimila deprinderile motorii elementare;

4) diapazonul temelor creatoare trebuie comunicat tuturor copiilor. Doar atunci ne putem aștepta ca toți copiii să participe la crearea schemelor motorii. Poate fi admisă improvizația individuală, astfel încât copilul să-și poată crea propria imagine motorie. Ceilalți copii pot utiliza această idee, imitând-o și îmbogățindu-și propria experiență. Copii imită cel mai ușor mișcările animalelor, activitatea cotidiană a membrilor familiei, activitățile școlare obișnuite, precum și mișcările adulților;

5) propunându-le copiilor teme pentru improvizație, trebuie să se țină cont de vârstă, interese, posibilități motorii. Inițial, tema trebuie realizată fără muzică. În cazul în care capacitățile creative motorii ale copilului sunt limitate, pedagogul introduce ilustrații muzicale, care îi pot ajuta pe copii să dea o formă ideilor.

Activitățile colective facilitează și ele dezvoltarea personalității în cadrul ședințelor logoritmice. Inițial, pedagogul creează relații de egalitate, în cadrul cărora fiecare să-și poată aduce contribuția, ulterior – relații ce facilitează găsirea unui lider ce să dirijeze executarea mișcării. Toți participanții la compozițiile muzical-ritmice (în cazul adulților – studii) acționează în același timp sub aceeași muzică. Fiecare exprimă în felul său starea ritmică dată, dar toți sunt cuprinși de un sentiment ce depinde de dezvoltarea gândului muzical și a sarcinii motorii. Calitățile personale și trăsăturile de caracter se educă și în procesul jocurilor mobile, jocurilor-dramatizări cu diverse roluri.

A doua verigă a influenței logoritmice o constituie dezvoltarea vorbirii și remedierea, ameliorarea, depășirea tulburărilor de limbaj. Această verigă se realizează cu ajutorul diferitor activități, în funcție de tulburarea concretă de limbaj și presupune [2, 3]:

1. Educarea și dezvoltarea tempoului și ritmului respirației (în special la persoanele cu bâlbâială, tahilalie, bradilalie, gângăveală, rinolalie, disartrie).

Tempoul și ritmul respirației se educă în procesul exercițiilor motorii, inițial fără vorbire, ulterior cu vorbire. De exemplu, inițial se merge lent, în cerc, pe întreaga suprafață a tălpii, apoi, la semnal, se ridică mâinile în sus (inspirație), se coboară în jos (expirație); se ridică mâinile la nivelul umerilor (inspirație), se coboară (expirație); se întind mâinile în părți (inspirație), se unesc în față (expirație). Același exercițiu poate fi realizat și însoțit de vorbire, începând cu pronunțarea unor vocale separate sau combinații de vocale, cu utilizarea vorbirii ritmice, enumerării, numărării, înmulțirii, conjugării verbelor. Mergând pe cerc, la semnal, se ridică mâinile în sus (inspirație), apoi se coboară în jos, rostind prelung un sunet, de exemplu "a"; o combinație de sunete (au-au-au), numerele (unu, doi, trei, patru, cinci); zilele săptămânii; conjugarea (eu merg, tu mergi, ea merge) etc.

2. Educarea praxiei orale (în special la persoanele cu dislalie, rinolalie, disartrie, alalie, afazie, bâlbâială, însoțite de tulburări de pronunție). Pentru a perfecționa praxia orală, se cultivă executarea mișcărilor generale ale trunchiului, mâinilor, picioarelor, capului; se cultivă coordonarea motorie și senzorio-motorie, aducând la automatism executarea mișcării. Pe această bază, se perfecționează și mișcarea organelor articulatorii.

În afară de dezvoltarea indirectă a motoricii articulatorii, menționată mai sus, se utilizează și mișcări speciale pentru mușchii mimicii și linia buzelor, limbii, maxilarului inferior, palatului moale. De exemplu, se propune ca, prin mimică, să se demonstreze cum arată un om vesel sau trist; un om care a gustat o bucată de lămâie acră sau un măr dulce. Odată cu dezvoltarea mușchilor mimicii, sarcinile devin mai complexe: se propune demonstrarea durerii, furiei, bucuriei, triumfului, necazului, indiferenței, disprețului, dezgustului etc., însoțite de muzică adecvată dispoziției.

Pe măsură ce se familiarizează cu aceste aspecte, în exerciții se introduc exclamații ce exprimă bucuria (O! Ah!), mila, întristarea (Of! Vai!), uimirea (O! U! Oau!), durerea (Au!), precum și exerciții de articulație, însoțite de numărare și muzică ritmică. De exemplu, la „unu” buzele se întind în zâmbet, la „doi” – se strâng în față (muzica începe după tact, cu accent pe „unu”); „unu” – se ridică buza de sus, „doi” – se coboară; „unu” – se coboară buza de jos, „doi” – poziția inițială etc.

În cadrul orelor de logoritmă, exercițiile de articulație pot fi avantajos combinate cu mișcările mâinilor: de exemplu, întinderea mâinilor în părți, cântând sunetul „î,,: unirea lor în față în formă de cerc – sunetul „o”; din poziția cu mâinile în sus, mâinile se coboară încet, în lateral –

sunetul „a”; mâinile se ridică până la nivelul umerilor și se îndoaie în articulația cotului, cu palmele orientate una spre alta, dar fără a se atinge – sunetul „ă”.

Exercițiile de acest tip vor fi, inițial, însoțite de muzică, ulterior – doar de numărare, iar în cele din urmă, în mod autonom, în ritmul învățat, fără muzică și fără numărare.

3. Dezvoltarea prozodiei vorbirii la persoanele cu bâlbâială, copiii cu disartrie, rinolalie, precum și la persoanele cu tulburări de voce, se realizează cu mijloacele logoritmicii, pe baza educării tempoului și ritmului respirației, vocii, aparatului articulator, auzului verbal, prin diverse mijloace, în primul rând prin cânt.

4. Ritmica logopedică, facilitează dezvoltarea percepției fonematice. Perceperea muzicii cu diverse tonalități, intensități, tempouri și ritmuri creează o bază pentru perfecționarea proceselor fonematice. Educarea asocierilor legate de sunete, cum ar fi: „s” – melodia unui râuleț ce susură, „j” – zborul bondarului, „z” – bâzâitul țânțarului, „ș” – șopotul frunzelor în vânt, îmbunătățesc nemijlocit diferențierea sunetelor la auz. Rostirea sub acompaniament muzical a unor texte ce conțin sunete opuse facilitează dezvoltarea diferențierii auditiv-articulatorii a fonemelor.

5. Dezvoltarea tempoului și ritmului vorbirii cu ajutorul ritmicii logopedice ar trebui inclusă într-un compartiment special al activității de corecție, desfășurate cu persoanele ce suferă de bâlbâială, tahilalie, bradilalie, gângăveală, afazie. Acest deziderat este condiționat de faptul că activitatea logopedică normalizează tempoul și ritmul vorbirii în cazul respectivelor tipuri de patologii ale limbajului. Logoritmistul creează o bază muzical-motorie-verbală specială, pe care logopedul o perfecționează sub aspect verbal.

În cadrul orelor de logoritmă, copiii (adultii) mășcăluiesc vioi în cerc, sub acompaniamentul instrumentelor de percuție. La semnalul pedagogului, se opresc și continuă să marcheze ritmul prin bătai din palme. La următorul semnal, plescăie din limbă, în același ritm, la următorul, rostesc silabe (conform indicațiilor logopedului, care își coordonează exercițiile cu logoritmistul), de tipul „pam, pam, pam” sau „pam-pam-pam”. În cadrul altei activități, după silabe, se pronunță un text scurt, în același ritm.

Exercițiile ce educă tempoul și ritmul vorbirii se desfășoară pornind de la materialul format din denumiri de flori, copaci, animale, pronunțându-le într-un ritm corespunzător (ritmat) și modificând tempoul în cadrul acestor exerciții: piano și lent, apoi tot mai tare, forte și rapid.

6. Terapia tulburărilor de limbaj se realizează ținând cont atât de posibilitățile motorii și acustice ale persoanelor cu tulburări de limbaj, cât și de alegerea adecvată a materialului verbal pentru ședințele de logoritmă sau cele muzical-ritmice.

De exemplu, la ameliorarea bâlbâielii se ia în calcul etapa muncii asupra comportamentului și vorbirii bâlbâitului, fapt ce se reflectă în caracterul specific al structurării ședințelor de logoritmă în perioada educării vorbirii în șoaptă, concomitente, reflectate etc. La corecția disartriei, se determină vârsta, posibilitățile motorii și verbal-motorii ale persoanelor, caracterul și gradul tulburării sferei motorii și vorbirii articulate etc. La tratarea dislaliei funcționale, se acordă atenție gradului de dezvoltare a articulării sunetelor, prezența tulburărilor de percepție fonematică etc.

Pentru automatizarea sunetului, logoritmistul utilizează următoarele exerciții: 1) ascultarea și memorarea oricărui ritm în pătrimi de tact; 2) prezentarea fiecărui tact în moduri diferite: formând cerceulețe; ținând din picioare și pocnind din degete; cântând; pronunțând sunetul; 3) „dansul-canon”. Copiii sunt împărțiți în patru grupuri. Fiecare grup își începe mișcarea cu un tact mai târziu și fiecare tact este exprimat prin unul dintre mijloacele menționate mai sus.

Bibliografie:

- 1) BUICĂ, CRISTIAN. *Bazele defectologiei*, Educația XXI, Aramis, București. 2004 ISBN 973-679-161-0, 2004.
- 2) OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Logoritmica*. Tipogr „Pulsul pieței”, Chișinău, 2019. 68p ISBN 978-9975-3223-6-2
- 3) ВОЛКОВА Г.А. *Логопедическая ритмика*: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений, Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, М., 2002. 272 с

THE SPECIFICS OF SPEECH THERAPY ASSISTANCE IN THE CONTEXT OF MIGRATION

SPECIFICUL ASISTENȚEI LOGOPEDICE ÎN CONTEXTUL MIGRAȚIEI

Dorina PONOMARI, PhD, univ. lecturer
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0002-0795-3889

Veronica IOSIP, speech therapist
didactic grade II, kindergarten no 175, Chisinau
ORCID ID: 0009-0006-0596-509X

Maria HOLBAN, speech therapist
didactic grade II, kindergarten no 196, Chisinau
ORCID ID: 0009-0005-0382-6136

CZU: 376.3:314.7

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p148-153

Abstract: *Currently, the changes taking place around the world are significantly intensifying population migration processes. A radical change in the usual conditions of life, which is caused by the relocation of the family to another region or country with a different language, other cultural traditions, leads to the fact that there is a disorientation of a preschool child from a migrant family, so this issue for pedagogy becomes more and more relevant. The most vulnerable in this situation are children, who represent a huge part of the migration flow. The presence of a language disorder in migrant children will significantly disrupt their adaptation and integration. Thus, it is particularly important to address the problems of educational programs, and in particular, speech therapy assistance programs for children with global language disorders. Global language disorder (pathological disorder in which all sides of language are underdeveloped: phonetic-phonematic, lexical-semantic and grammatical in the presence of preserved intellect and hearing) is a pathology frequently encountered in preschoolers, caused by various pathogenic factors of organic origin but aggravated/accentuated by psycho-social factors. In the case of migration we can see a vicious circle, the underdevelopment of language will make it difficult for these children to adapt and integrate and this will accentuate their language problems.*

Keywords: *language disorder, preschoolers, migration, speech therapy.*

Migrația prezintă proces social complex, schimbările care au loc în întreaga lume, inclusiv în Republica Moldova și Ucraina intensifică semnificativ procesele de migrație a populației. O schimbare radicală a condițiilor obișnuite de viață, care este cauzată de mutarea familiei într-o altă regiune sau țară cu o limbă diferită, alte tradiții culturale, duce la o dezorientarea copiilor din familiile migranților, astfel încât această problemă devine din ce în ce mai relevantă pentru sistemul educațional. Migrația prezintă interes pentru diverse domenii ale științei, deoarece acest fenomen, pe de o parte, se regăsește adesea în societatea noastră, pe de altă parte, migrația are multe consecințe negative, inclusiv un impact negativ asupra dezvoltării copiilor implicați direct sau indirect în procesele de migrație [1].

Cei mai vulnerabili în această situație sunt copiii, ei prezintă o parte impunătoare din fluxul de migranți. Presupunem că un factor psiho-social atât de puternic precum migrația forțată va afecta negativ starea psiho-emoțională a copiilor cu tulburări de limbaj, pe de o parte, va duce la accentuarea unor simptome, iar pe de altă parte, va îngreui procesul de intervenție logopedică.

Tulburarea globală de limbaj este o afecțiune gravă cu subdezvoltarea tuturor laturilor limbajului: fonetico-fonematică, lexico-semantică și gramaticală în prezența intelectului și auzul păstrate. Această patologie de limbaj este frecvent întâlnită la preșcolari, cauzată de diverși factori patogeni de origine organică dar agravată/accentuată de factori psiho-sociali [6].

Consecințele migrației în ceea ce privește dezvoltarea psihică a copiilor nu au fost studiate suficient, mai cu seamă în cazurile în care ei sunt marcați deja de o anumită tulburare de dezvoltare, inclusiv subdezvoltarea limbajului. Astfel, a fost identificată următoarea *problemă științifică*: cum poate fi optimizată asistența logopedică acordată preșcolarilor cu tulburări globale de limbaj în contextul migrației.

Scopul cercetării: determinare caracteristicilor psiho-individuale ale preșcolarilor cu tulburări globale de limbaj (nivelul III) în contextul migrației și elaborarea unui program de intervenție psiho-logopedică eficient pentru această categorie de copii.

Ipoteza cercetării: considerarea tuturor caracteristicilor psiho-individuale (determinate/accentuate inclusiv și de migrație) ale preșcolarilor cu tulburare de limbaj va eficientiza asistența logopedică.

Pentru a stinge scopul enunțat a fost elaborată metodologia de evaluare a preșcolarilor care au constituit eșantionul de cercetare, evaluarea limbajului a fost realizată prin aplicare *Fișei logopedice*, ceea ce a permis determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului pe toate palierele acestuia: fonetico-fonematică, lexico-semantică, gramaticală. Pentru a studia alte particularități a dezvoltării psihice a preșcolarilor au fost aplicate și alte instrumente care vor fi succint descrise mai jos.

Metoda: Observarea relațiilor interpersonale ale preșcolarilor

Scopul acestui instrument, propus de O.E. Smirnova, V.M. Kholmogorova, este studierea caracteristicilor de interacțiune a preșcolarilor. Acest tip de examinare a relațiilor interpersonale dintre preșcolari se efectuează într-un grup, experimentatorul va acorda atenție unor indicatori ca: inițiativa, sensibilitatea/receptivitatea, fundalul emoțional predominant [5].

Testul: Anxietatea.

Scopul testului este identificarea nivelului de anxietate la preșcolari, este recomandat pentru utilizarea în evaluarea copiilor cu vârsta cuprinsă între 4-7 ani. Această metodă a fost propusă de R. Temple, M. Dorki, V. Amen, după părerea autorilor anxietatea este o caracteristică a sferei emoționale care indică nivelul de adaptare emoțională a copilului la diferite situații sociale, permite, de asemenea, identificarea atitudinii copilului față de situațiile cotidiene de comunicare, oferă informații despre relațiile copilului cu semenii și adulții. Anxietatea ridicată sau scăzută poate indica anumite probleme la nivelul sferei emoționale și necesită abordare specializată [5].

Rezultatele experimentului de constatare

Aplicarea Fișei logopedice a permis constituirea grupelor experimentale: copii cu tulburare globală de limbaj nivel III din Republica Moldova (TL md), semeni cu același diagnostic din Ucraina (TL ua) și semeni cu dezvoltare tipică (DT). Au fost identificate diferite forme de bilingvism, în cazul copiilor logopați bilingvismul prezintă un factor agravant și necesită a fi considerat în cazul elaborării strategiei de intervenție logopedică.

Este important de știut că bilingvismul în general nu prezintă factor patogen (doar agravant în unele cazuri), din potrivă poate aduce un șir de beneficii în dezvoltarea psihică a copiilor (o bună antrenare a proceselor cognitive, flexibilitate și adaptabilitate, sporirea competențelor lingvistice, etc.)

Observarea relațiilor interpersonale ale preșcolarilor.

Abilitățile de stabilire a relațiilor interpersonale depind de nivelul de dezvoltare a limbajului, de mijloacele de comunicare dobândite, precum și de trăsăturile de personalitate care se dezvoltă ca urmare a experienței sociale a copilului. Studiul relațiilor interpersonale ale preșcolarilor

s-a realizat sub formă de observare a situațiilor comunicative reale, s-a acordat atenție comportamentului preșcolarilor în baza indicatorilor semnificativi menționați mai sus.

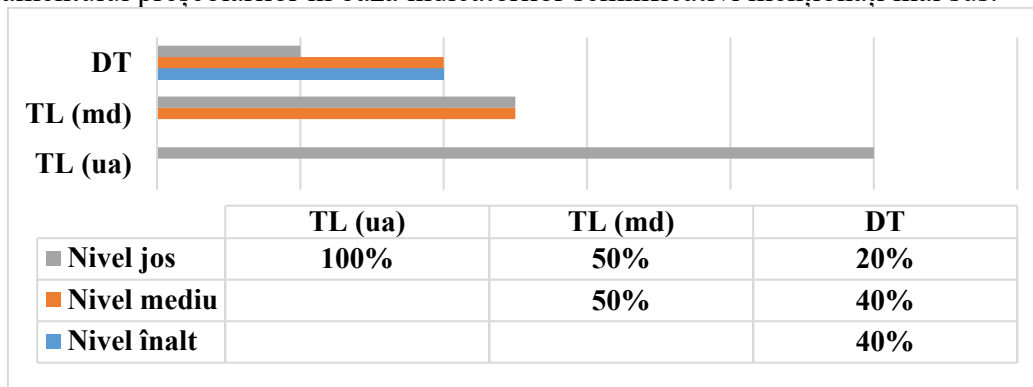


Figura 1. Rezultate Observarea relațiilor interpersonale ale preșcolarilor, criteriul Inițiativă.

Prelucrarea rezultatelor a permis identificarea nivelului de dezvoltare a relațiilor interpersonale ale preșcolarilor, distribuția preșcolarilor pe niveluri este foarte diversă și depinde de nivelul de dezvoltare a limbajului și de condițiile sociale:

- copiii din grupul TL (ua) se află la un nivel scăzut de dezvoltare a relațiilor interpersonale ale preșcolarilor conform criteriului Inițiativă, deși sunt în instituția de educației timpurii mai bine de 6 luni și au reușit să facă cunoștință cu toată lumea, nu au inițiativă sau inițiativă slab exprimată, acesta poate fi un semn de imaturitate a nevoii de comunicare, lipsă de abilități de a stabili relații cu semenii sau sunt consecințele migrației;
- copiii din grupul TL (md) prezintă o distribuție uniformă: 50% dintre preșcolarii din acest grup au prezentat un nivel mediu, ceea ce indică prezența unei nevoi de comunicare, dar pot avea complexe, temeri, timiditate care afectează negativ comunicarea cu semenii; 50% sunt la un nivel scăzut, nu au inițiativă sau au inițiativă slab exprimată;
- copiii cu DT, rezultatele lor corespund datelor normative de vârstă, ei prezintă niveluri diferite de dezvoltare a relațiilor interpersonale, predomină niveluri ridicate și medii, ceea ce dovedește dezvoltarea adecvată a nevoii de comunicare, deși unii au manifestat temeri, jenă în comunicarea cu semenii; copii cu nivel scăzut au fost identificați.

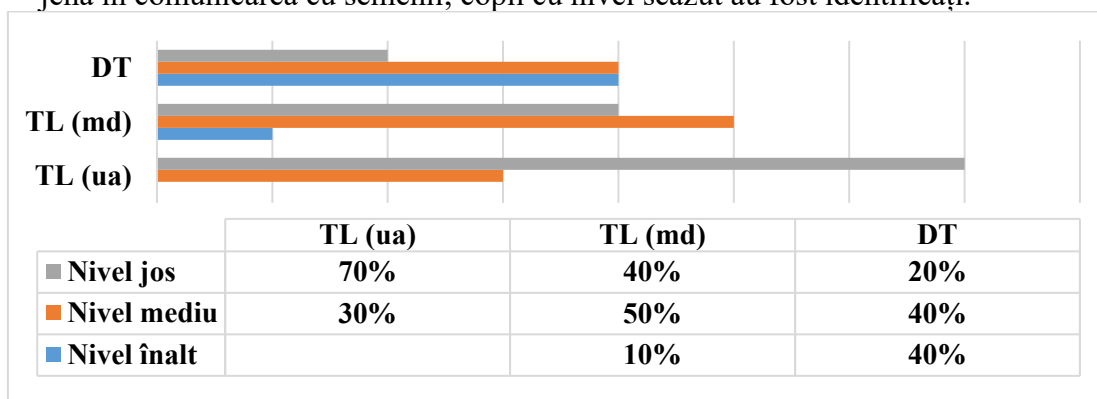


Figura 2. Rezultate Observarea relațiilor interpersonale ale preșcolarilor, criteriul Sensibilitate

Un alt parametru care a fost este sensibilitate:

- copiii cu TL (ua), ca și în cazul anterior, au prezentat rezultate slabe, iar majoritatea, respectiv 70%, au prezentat un nivel scăzut de dezvoltare a relațiilor interpersonale ale preșcolarilor, conform acestui criteriu, doar 30% dintre copii din acest grup au prezentat un nivel mediu, autorii metodei consideră că astfel de copii au "surditate comunicativă", incapacitate sau lipsă de dorință de a-i vedea și auzi pe ceilalți, ceea ce este un obstacol în interacțiunea cu din jur;

- copiii cu TL (md), deși acești copii au și unele probleme în relații, totuși au prezentat rezultate care diferă față de grupul anterior;
- copiii cu DT, dimpotrivă, majoritatea au arătat rezultate bune, 40% au atins un nivel ridicat, restul 40% - un nivel mediu, aceste rezultate indică faptul că acești preșcolari au nevoie și dorința de a interacționa cu semenii, răspund solicitărilor și dorințelor lor, pot coordona acțiuni comune etc.; doar 20% dintre copiii cu dezvoltare tipică au un nivel scăzut, acest lucru sugerează că alți factori pot afecta abilitățile de interrelaționare cu semenii.

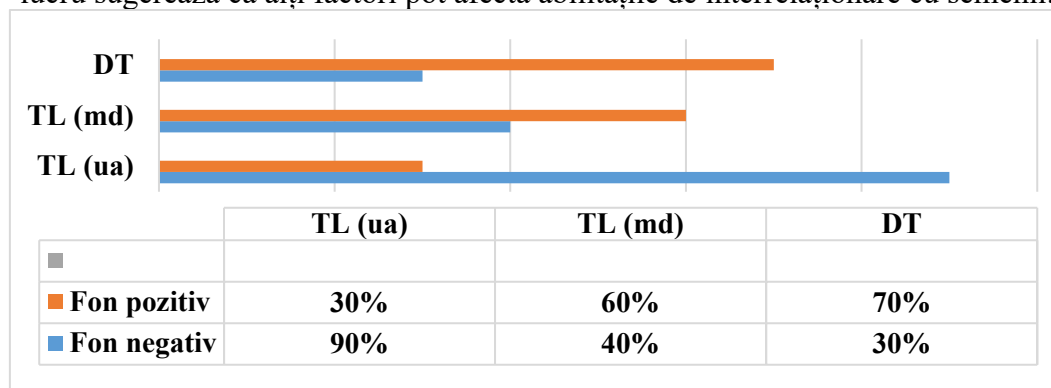


Figura 3. Rezultate Observarea relațiilor interpersonale ale preșcolarilor, criteriul Fondalul emoțional.

Fondalul emoțional al interacțiunii dintre preșcolari și colegi este o caracteristică importantă a comunicării:

- pentru majoritate copiilor cu TL (ua) – 90%, sunt specifice caracteristicile negative; au fost mai des iritați, reacționează cu plâns, au ridicat vocea în situații conflictuale, s-au certat, frecvent manifestă supărare, au reacționat dureros la critici sau chiar remarci nesemnificative, etc.;
- și la copiii cu TL (md), predomină fondalul negativ – 60%, dar preponderența în favoarea acestui fond este nesemnificativă, fond pozitiv domină la 40%, ceea ce indică faptul că, deși au probleme emoționale în relații, sunt deja pregătiți să le depășească.
- la marea majoritatea copiilor cu DT - 70% domină fondal pozitiv, desigur, sunt prezente atât emoții pozitive, cât și negative în cursul interacțiunii cu semenii, dar sunt deja capabili să gestioneze aceste manifestări emoționale, acest lucru indică maturizarea proceselor emoționale, sunt capabili să-și exprime emoțiile și să înțeleagă emoțiile partenerilor.

Rezultatele obținute la aplicarea testului Anxietatea, demonstrează impactul negativ a tulburărilor de limbaj precum și a migrației.

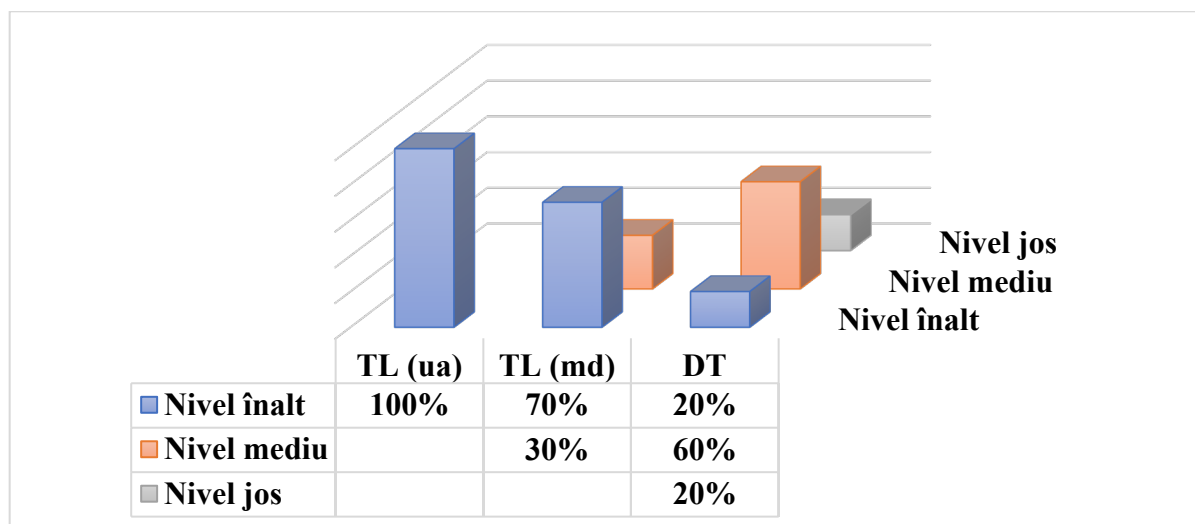


Figura 4. Rezultatele obținute la aplicare testului Anxietatea

Nivelul de anxietate trebuie monitorizat la vârsta preșcolară, în special în cazurile de tulburări de dezvoltare psihică sau în situații de risc ridicat:

- copiii cu TL (ua) au prezentat cel mai mare indice de anxietate – 100% au avut un nivel ridicat de anxietate;
- copiii cu TL (md) au prezentat rezultate oarecum distincte, deși majoritatea au prezentat și un indice de anxietate ridicat - 70%, dintre aceștia au fost preșcolari cu un indice de anxietate optim - 30%;
- copiii cu DT, majoritatea au prezentat un indice optim de anxietate – 60% au prezentat un nivel mediu; printre copiii din acest grup, există reprezentanți cu un indice de anxietate, care este considerat alarmant pentru vârsta preșcolară, 20% pentru fiecare nivel.

Starea emoțională a copilului joacă un rol important în dezvoltare, un nivel foarte ridicat, precum și un nivel foarte scăzut de anxietate este considerat de specialiști a fi o manifestare emoțională inadecvată, poate fi un semn de neadaptare.

Argumente în favoarea abordării psiho-logopedice.

În elaborarea programului de intervenție psiho-logopedică pentru a depăși tulburarea globală de limbaj, au fost considerate recomandările metodologice ale autorilor precum R.E. Levin, T.B. Filicheva, G.V. Chirkina, V. Olarescu, A. Cucer, D. Ponomari și alții [2, 4, 6].

Abordarea psiho-logopedică extinde orizontul logopediei practice, tulburările de limbaj au o natură complexă și se manifestă pe toate palierele dezvoltării psihice, potrivit lui T.N. Volkovskaya [3], ei prezintă: asincronii în dezvoltarea proceselor psihice; disfuncția întregului sistem lingvistic; subdezvoltarea abilităților și competențelor de comunicare; imaturitatea sferei emoțional-volitive;

- deficit de abilități și competențe sociale.

Pentru a crește eficacitatea intervenției logopedice, T.N. Volkovskaya [3] recomandă activizarea nevoilor cognitive, dezvoltarea competențelor comunicative, în acest scop, logopedul poate folosi așa tehnici ca: psihoterapia prin joc ca mijloc de dezvoltare a sferelor cognitive, emoționale și voliționale și a abilităților de socializare; terapia prin artă și terapia prin muzică ca mijloc de ameliorare a tensiunii emoționale și musculare; kinetoterapia ca mijloc de dezvoltare a abilităților motorii fine și grosiere; terapie de basm pentru reglarea stărilor emoționale, dezvoltarea abilităților de autoreglare și slăbirea emoțiilor negative.

Analiza literaturii de specialitate și considerarea rezultatelor obținute în cadrul cercetării experimentale ne-a permis să elaborăm și să implementăm un program de intervenție psiho-logopedică care vizează depășirea subdezvoltarea limbajului în contextul migrației, direcțiile de lucru sunt prezentate în Figura 5.

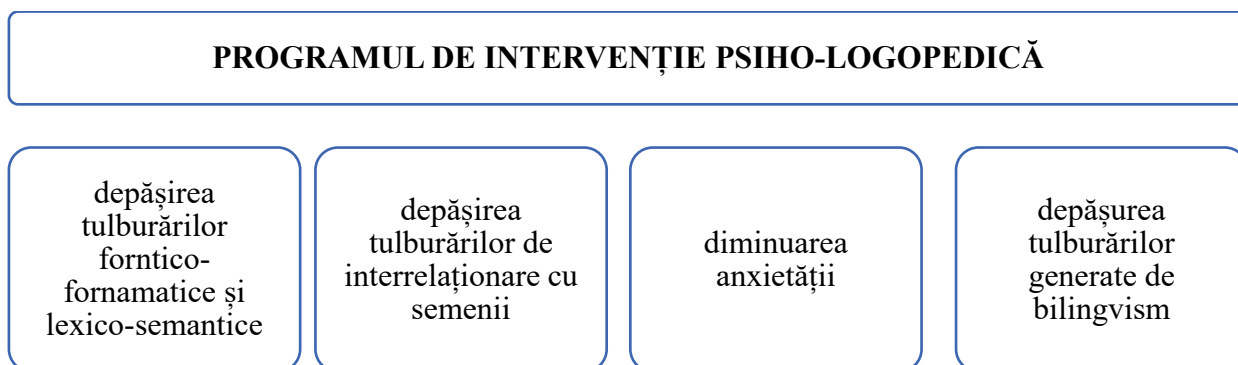


Figura 5. Direcțiile Programul de intervenție psiho-logopedică.

Aplicarea repetată a metodelor de evaluare enunțate mai sus, a demonstrat eficiența programului elaborat și implementat: preșcolarii grupului experimental spre deosebire de semenii din grupul de control, au reușit semnificativ să evolueze în planul limbajului și comunicării, au diminuat semnele alarmante (abundența de emoții negative și anxietatea ridicată).

Concluzii.

În cazul migrației putem constata un cerc vicios, subdezvoltarea limbajului va îngreuija adaptarea și integrarea acestor copii iar migrația va accentua problemele lor de limbaj. Subdezvoltarea limbajului și a comunicării la preșcolari provoacă unele probleme în ceea ce privește socializarea, în contextul migrației ele se vor intensifica. Asistența logopedică a acestei categorii de copii trebuie să fie complexă și să amelioreze dezvoltarea psiho-emoțională concomitent cu depășirea tulburărilor fonetico-fonematice și lexico-semantică.

Bibliografie:

1. Migrație, diaspora, dezvoltare: Noi provocări și perspective, coord.: Victor Moraru. Chișinău: Tipografia-Sirius., 2016. 308 p. ISBN 978-9975-57-218-7.
2. OLĂRESCU, V.; PONOMARI, D. Intervenția complexă psiho-logopedică în tulburări de limbaj: Ghid metodologic. Chișinău: S. n., Tipogr. Pulsul Pieței, 2019. 46 p. ISBN:978-9975-3223-7-9.
3. ВОЛКОВСКАЯ, Т.Н.; ЮСУПОВА, Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с ОНР. М: Национальный книжный центр, 2014. 96 с. ISBN 978–5–4441–0049–3
4. ЗНАМЕНСКАЯ, Т.А. Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность. În: Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №3. С.42-46
5. СМЕРНОВА О.Е., ХОЛМОГорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 158 с. ISBN: 5-691-00938-9
6. ФИЛИЧЕВА, Т.Б., ЧИРКИНА, Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста . М.: “Айрис-Пресс”, 2008. 224 с. ISBN: 9785811233908

SOCIAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS

INTELIGENȚA SOCIALĂ LA ADOLESCENȚI

POPESCU Maria, PhD, associate professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-5383-2121

MOSCOVICI Valentina, master student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0009-0008-7942-5541

CZU: 159.922.7:316.6

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p154-164

Abstract. *Social intelligence, being a specific complex of intellectual operations, allows a person to analyze any social situation, to adequately understand the internal state, motivations and characteristics of themselves and the people around them, to respond optimally to their actions, as well as to establish relationships of friendship, to interact effectively, to rationally resolve the conflicts that arise. Social intelligence is an extremely important quality of a person, which allows him to understand himself and others, to establish optimal relationships with people, that is, it determines the individual's ability to adapt to society and his life among people. The development of social intelligence is of great importance for the successful socialization of the adolescent's personality, it determines the efficiency of his socio-psychological adaptation to changing life conditions. The formation of the child's personality, his well-being and emotional well-being are largely determined by how his relationships with children and adults around him develop, that is, it largely depends on the development of his social intelligence.*

Keywords: *Social intelligence, adolescent's personality, socio-psychological adaptation.*

În societatea contemporană prioritate au competențele sociale ce facilitează adaptarea la mediul de viață care este în continuă și rapidă schimbare în plan social, economic și cultural.

Perioada senzitivă pentru dezvoltarea relațiilor sociale debutează în jurul vârstei de trei ani, când copilul devine din ce în ce mai conștient că este parte dintr-un grup. Mai târziu copilul se integrează în comunitatea școlară unde își dezvoltă competențele sociale gradual, trecând de la o treaptă de studii la alta. Iar în adolescență personalitatea devine duală, ea constă din Eul care cunoaște și Sinele care este cunoscut de ceilalți. W. James afirma că Sinele adolescentului este compus din trei elemente: sinele corporal, sinele spiritual și sinele social – cel care reflectă reputația sau considerația pe care o obține adolescentul în mediul în care trăiește.

Conceptul de „intelență socială” a fost formulat pentru prima dată de psihologul și profesorul american E. Thorndike în 1920, când analiza problema „prevvedere în relațiile interpersonale”. În conceptul său, Thorndike distinge trei tipuri de intelență [apud 5].

- Intelență abstractă – capacitatea de a înțelege simboluri abstracte verbale și matematice și de a efectua acțiuni cu acestea;
- Intelență concretă – capacitatea de a înțelege lucruri și obiecte din lumea materială;
- Intelență socială – capacitatea generală de a înțelege pe ceilalți oameni și de a acționa sau de a te comporta cu înțelepciune față de ceilalți.

E. Thorndike a considerat că intelență socială reprezintă o capacitate cognitivă specifică care asigură interacțiunea de succes cu oamenii, funcția principală a ei fiind de a prezice comportamentul altor oameni [apud 5].

Psihologul american H. Gardner a raportat intelență la mediul cultural, la modalitățile de dezvoltare a acesteia și a formulat o teorie a intelențelor multiple. În teoria sa privind intelențele

multiple, H. Gardner, a rezervat un loc important a două tipuri de inteligență, care permit omului o adaptare superioară la mediul social mai apropiat sau îndepărtat lui [2]:

- Inteligența interpersonală ce reprezintă abilitatea de a evalua cu rapiditate sentimentele celorlalți, de a reacționa eficient la diferite tipuri de relații interpersonale: comunicare verbală și nonverbală, deprinderi de colaborare, aptitudinea de a rezolva conflictele, de a respecta părerea altora, de a fi lider, de a-i motiva pe ceilalți în vederea atingerii unor scopuri reciproc avantajoase, dând dovadă de autoînțelegere și autoevaluare.
- Inteligența intrapersonală presupune capacitatea de autoanaliză, autodisciplină, autoînțelegere și autoevaluare. Conform opiniei savantului Gardner, „...inteligența intrapersonală depășește cu puțin capacitatea de a distinge între sentimentele de plăcere și durere, de a se implica sau a se retrage dintr-o situație, ca rezultat al acestei distincții [1].

G. Allport a descris inteligența socială ca fiind capacitatea de a judeca corect oamenii, de a le prezice comportamentul și de a asigura adaptarea lor adecvată în interacțiunea interpersonală. Autorul susține că inteligența socială este un „dar social” special care asigură „netezime” în relațiile cu oamenii, al cărui produs este adaptarea socială. El conectează inteligența socială cu capacitatea de a face judecăți rapide și precise despre oameni și de a prezice reacțiile umane probabile. Dânsul a acordat o atenție deosebită anume interacțiunii cu oamenii, iar calitățile personale, pe care le-a identificat, reflectă interacțiunea anumitor abilități sociale pentru o înțelegere mai bună a altei persoane [apud 5].

Problema inteligenței sociale este oglindită în cercetările lui G.Yu. Eysenck. Autorul a identificat diferite tipuri de inteligență: biologică, psihometrică și socială. Conceptul de „inteligență biologică” include caracteristicile de funcționare ale structurilor creierului responsabile de activitatea cognitivă. Ele determină diferențele individuale în inteligență și le conectează cu ereditatea. Inteligența socială este definită de Eysenck ca fiind capacitatea unui individ de a utiliza inteligența psihometrică pentru a se adapta la cerințele societății [apud 3].

V. Stern a definit inteligența socială ca fiind „o anumită capacitate generală de a face față noilor condiții de viață”. Adaptabilitatea presupune rezolvarea unei probleme de viață cu ajutorul intelectului - se realizează prin acțiune cu echivalentul mental al unui obiect, prin „acțiune în minte” (sau în „planul intern de acțiune”) cu rol dominant a conștiinței asupra inconștientului. Datorită acestui fapt, soluția problemei poate fi efectuată aici și acum, fără teste comportamentale externe, corect și o singură dată: testele, testarea ipotezelor sunt efectuate în „planul intern de acțiune” [apud 3].

Problema utilizării inteligenței pentru adaptarea la mediul de existență este luată în considerare în conceptul lui N. Kantor. Autorul echivalează inteligența socială cu competența cognitivă, care permite oamenilor să perceapă evenimentele din viața socială cu un minim de surprize și un beneficiu personal maxim. Structura cognitivă a individului (idei, amintiri personale și reguli de interpretare) constituie experiența individului și abordarea specifică a problemelor vieții sociale. În viziunea lui diferitele componente ale inteligenței sociale contribuie la o înțelegere mai bună a conținutului și formei cunoștințelor sociale, sarcinilor și scopurilor sociale, iar toate acestea împreună duc la rezolvarea problemelor vieții. El considera că inteligența socială conține nu numai cunoștințe despre lumea socială, despre oameni, despre sine, ci implică și capacitatea de a transforma aceste informații, de a le pune în mișcare, de a construi evenimente și a planifica acțiuni [apud 3].

Potrivit lui J. Guilford, inteligența socială reprezintă un sistem de abilități intelectuale care este independent de factorii inteligenței generale. Aceste abilități, precum și cele intelectuale generale, pot fi descrise în spațiul a trei variabile: conținut, operații, rezultate. J. Guilford a evidențiat o operație - cogniția și și-a concentrat cercetările pe cunoașterea comportamentului [apud 3].

D. Goleman a grupat elementele componente ale inteligenței sociale în două mari categorii: conștiința socială și dezinvoltura socială - care include pe lângă imaginea de sine, influența, preocuparea și sincronizarea cu ceilalți [2].

În literatura rusă, conceptul de „inteligență socială” a fost cercetat de M.I. Bobneva în 1978. În opinia ei, inteligența socială se formează în procesul de socializare, de-a lungul vieții și în procesul de comunicare cu alți oameni. Imaginația socială și inteligența socială, în opinia ei, sunt abilități și proprietăți care asigură adecvarea socială a individului. Inteligența socială se referă la capacitatea de a percepe și de a înțelege relații complexe și dependente în sfera socială. Imaginația socială presupune capacitatea unei persoane de a se plasa într-un context social real și, în conformitate cu aceasta, de a determina o anumită linie de comportament [apud 7].

Lucrările științifice ale lui V. N. Kunitsyna deschid o nouă direcție în psihologia socială – competența socială și inteligența socială în perioada schimbării sociale. În opinia ei „inteligența socială este o abilitate care ia naștere pe baza unui complex de trăsături intelectuale, personale, comunicative și comportamentale, inclusiv nivelul de aprovizionare cu energie a proceselor de autoreglare; aceste trăsături determină predicția dezvoltării situațiilor interpersonale, interpretarea informațiilor și a comportamentului, pregătirea pentru interacțiunea socială și luarea deciziilor” [apud 9].

A.L. Yuzhaninova (1984) consideră inteligența socială la egalitate cu inteligența practică și logică. De asemenea, dânsa a evidențiat că inteligența socială nu depinde de inteligența generală și a remarcat influența inteligenței sociale asupra adaptabilității subiectului: cu cât inteligența socială este mai mare, cu atât adaptabilitatea este mai mare. Autoarea susține că inteligența socială este o capacitate socială specială care există în trei dimensiuni: abilități social-perceptuale, imaginație socială, tehnici de comunicare socială [apud 8].

N.A. Kudryavtseva (1994) susține că inteligența socială exprimă capacitatea de a efectua operații mentale raționale, al cărei obiect îl reprezintă procesele de interacțiune interpersonală. Ca parte a cercetării sale, N. A. Kudryavtseva a căutat să coreleze inteligența generală și cea socială, drept urmare a ajuns la concluzia că inteligența socială este independentă de inteligența generală. O componentă importantă în structura inteligenței sociale este stima de sine a unei persoane [apud 8].

V. Ushakov clarifică faptul că sfera interacțiunii dintre cognitiv și afectiv este inteligența socială. În domeniul inteligenței sociale, se dezvoltă o abordare care înțelege o persoană nu doar ca un mecanism computațional, ci ca o ființă cognitiv-emoțională. D. V. Ushakov consideră inteligența socială ca fiind capacitatea de a înțelege lumea interioară a altor oameni, precum și comportamentul lor [apud 8].

Prin inteligență socială, E. S. Mikhailova înțelege aspectul cognitiv al abilităților de comunicare ale unui individ, care integrează procesele cognitive asociate cu reflectarea individului, în special percepția și reflecția socială. Adică, inteligența socială oferă o înțelegere a acțiunilor altor oameni, precum și a produselor lor de vorbire [8].

Prin conceptul de inteligență socială, psihologul român P. Popescu-Neveanu înțelegea o formă a inteligenței care se referă la calitatea și eficiența adaptării sociale, la priceperea în domeniul relațiilor și al acțiunilor sociale – în genere, la rezolvarea problemelor psihosociale [apud 3].

I. Platon, în teza de doctor „Formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie”, afirmă că inteligența socială este un construct multidimensional și integrat ce prezintă un complex de abilități cognitive, sociale, comportamentale, comunicaționale și trăsături personale, care tind să regleze relațiile interpersonale, să asigure adaptarea socială ce se exprimă în manifestarea performanțelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii [5].

Generalizând multitudinea definițiilor propuse în literatura de specialitate, putem spune că sunt câteva direcții pentru înțelegerea naturii inteligenței sociale [3, 5, 6, 9]:

- Inteligența socială ca unul dintre tipurile de inteligență. Aceasta înseamnă că inteligența socială este o abilitate cognitivă care este la egalitate cu tipuri de cunoaștere intelectuală precum inteligența matematică, verbală etc.
- Inteligența socială ca cunoștințe, aptitudini și abilități dobândite în procesul de socializare. Inteligența socială este prezentată aici nu ca o abilitate, ci ca realizări dobândite (resurse psihologice). Această abordare este criticată pentru faptul că dobândirea oricărei realizări și cunoștințe presupune cumva prezența capacității.
- Inteligența socială ca trăsătură de personalitate care determină succesul în interacțiunea socială.

Toți acești autori, fiecare cu propria sa viziune asupra naturii și dezvoltării inteligenței sociale, sunt unanimi în sensul că inteligența socială este o abilitate specială care asigură interacțiunea de succes a unei persoane cu alți oameni și capacitatea de a prezice comportamentul celorlalți. Inteligența socială este considerată de mai mulți dintre ei ca fiind capacitatea de a înțelege și evalua în mod adecvat comportamentul lor și comportamentul altor persoane. Această abilitate socială este o calitate practică deosebit de importantă de care o persoană modernă are nevoie pentru interacțiunea interpersonală eficientă și adaptarea cu succes în societatea mereu schimbătoare.

Componentele inteligenței sociale

Yuzhaninova, de exemplu, evidențiază următoarele componente [apud 8].

- Abilități de percepție socială - capacitatea de a se autocunoaște adecvat, de a înțelege propria poziție în lumea oamenilor și de a funcționa în ea. Include o percepție corectă a propriilor caracteristici individuale, a cursului proceselor mentale, precum și a trăsăturilor și calităților emoționale.
- Imaginația socială - capacitatea de a sintetiza semnele externe ale altor persoane și de a le modela calitățile personale pe baza acestora, precum și de a prezice comportamentul lor viitor în anumite situații.
- Tehnica comunicării sociale - flexibilitatea comportamentului în orice situație, capacitatea de a o schimba, precum și de a vedea și imagina situația din punctul de vedere al altei persoane.
- D. Ushakov susține că inteligența socială are o serie de trăsături structurale caracteristice [apud 7].
- Continuitate.
- Utilizarea reprezentării non-verbale.
- Evaluarea socială folosind verbalizarea.
- Formarea în procesul de învățare socială folosind experiența internă.
- Potrivit lui O. John și K. Kosmitsky, inteligența socială include următoarele componente [apud 9].
- Bună înțelegere a sentimentelor, gândurilor și intențiilor celorlalți.
- Abilitatea de a găsi puncte comune și de a se înțelege bine cu oamenii.
- Bună cunoaștere a normelor și regulilor relațiilor umane.
- Capacitatea de a înțelege punctele de vedere ale altora.
- Abilitatea de a se adapta bine în situații sociale.
- Căldura și atenție.
- Sensibilitate la experiențe noi.

A.I. Savenkov descrie aceste componente în detaliu. Caracterizând conceptul de inteligență socială, autorul distinge trei grupuri care descriu criteriile acestuia: cognitiv, emoțional și comportamental. Din punct de vedere al conținutului, fiecare dintre aceste grupuri poate fi prezentat astfel [apud 9]:

1. Cognitiv:

- cunoștințe sociale - cunoștințe despre oameni, cunoașterea unor reguli speciale, înțelegerea altor persoane;
- memorie socială - memorie pentru nume, chipuri;
- intuiția socială — evaluarea sentimentelor, determinarea stării de spirit, înțelegerea motivelor acțiunilor altor persoane, capacitatea de a percepe adecvat comportamentul observat în contextul social;
- previziunea socială - formularea de planuri pentru propriile acțiuni, urmărirea dezvoltării, reflectarea asupra propriei dezvoltări și evaluarea oportunităților alternative neutilizate.

2. Emoțional:

- expresivitate socială - expresivitate emoțională, sensibilitate emoțională, control emoțional;
- empatie - capacitatea de a intra în poziția altor persoane, de a se pune în locul altuia (de a depăși egocentrismul comunicativ și moral);
- capacitatea de a se auto-regla – capacitatea de a-și regla propriile emoții și propria dispoziție.

3. Comportamental:

- percepția socială - abilitatea de a asculta interlocutorul, înțelegerea umorului;
- interacțiune socială - capacitatea și dorința de a lucra împreună, capacitatea de interacțiune colectivă și ca tip cel mai înalt al acestei interacțiuni - creativitatea colectivă;
- adaptarea socială - capacitatea de a explica și convinge pe ceilalți, capacitatea de a se înțelege cu ceilalți oameni, deschidere în relațiile cu ceilalți.

Perioada adolescenței este foarte importantă din perspectiva evoluției personalității și adaptării ei sociale. Jean Jacques Rousseau considera adolescența ca fiind o „a doua naștere a personalității, o trezire” a ființei umane, o conștientizare intensă față de lucrurile abstracte ori mai puțin cunoscute [apud 5].

Abilitatea socială a unui adolescent se reflectă nu numai în relațiile directe cu semenii și adulții, ci și în acțiuni și relații indirecte (chiar împotriva voinței sale). Potrivit lui Z. I. Lavrentyeva, acest lucru duce la faptul că, în conținutul competenței, aspecte precum capacitatea de a trăi împreună și capacitatea de a trăi în general devin solicitate. Adolescentul învață să înțeleagă dorințele, așteptările și cerințele altor oameni, să cântărească și să țină cont de drepturile lor. Apare un sistem de abilități sociale complexe, se practică scenarii comportamentale în situații sociale tipice, iar mecanismele de autocontrol și autoreglare sunt îmbunătățite. Competența comunicativă și verbală determină poziția unui adolescent într-un grup de egali și în capacitatea de a construi relații cu adulții [apud 7].

Ca și în situația de a compara comportamentul adulților și cel al copiilor, adolescenții realizează diferența dintre sentimentele copiilor și sentimentele adulților. Ei se adâncesc în esența sentimentelor care înainte le erau inaccesibile. Ei devin interesați de nuanțele sentimentelor. Inteligența socială este o trăsătură care determină succesul interacțiunii sociale, iar aceasta, la rândul său, afectează autodeterminarea socială și profesională a adolescenților. În adolescență, reflexivitatea este o condiție decisivă în formarea inteligenței sociale. Reflexivitatea asigură conexiune cu mediul social. Se manifestă în conștientizarea unei persoane cu privire la modul în care este percepută de alții, ca „activitate de autocunoaștere a structurii interne a lumii spirituale, fundamentele finale ale ființei, gândirii și culturii umane în ansamblu”. Vorbind despre reflexivitate, trebuie remarcat faptul că adolescenții cu un nivel scăzut de reflexivitate nu sunt capabili să facă față normelor prezentate și manifestării forței Eului lor, experimentează conflicte interpersonale și intrapersonale, ceea ce le este aproape imposibil pentru a face față, mai ales dacă conflictele sunt deja interiorizate. Este evident că inteligența socială a unui adolescent facilitează comunicarea cu alte persoane și face posibilă luarea de decizii în afara interacțiunii directe cu aceștia, sarcini în care o condiție indispensabilă pentru obținerea rezultatului dorit este luarea în considerare a factorului uman. Mai mult, inteligența socială îi permite copilului însuși să-și evalueze propriile puncte forte și slăbiciunile, să-și coreleze acțiunile cu cerințele standardelor sale morale și profesionale stabilite [apud 4].

Ca surse de dezvoltare a inteligenței sociale, Yu. N. Emelyanov identifică [apud 7]:

- experiența de viață – rolul său principal; experiența de comunicare interpersonală este importantă. Este atât social, cât și individual în același timp: social pentru că include normele și valorile mediului social și individual pentru că se bazează pe caracteristici individuale și evenimente unice din viața personală a individului;
- arta este îmbogățirea lumii interioare a unei persoane și dezvoltarea abilităților sale de comunicare prin activitate estetică, atât în rolul de creator, cât și în rolul de perceptor al artei;
- erudiția generală este un stoc de cunoștințe umanitare fiabile și sistematizate legate de istoria și cultura comunicării umane pe care le are un anumit individ;
- metode științifice – integrarea tuturor surselor de competență comunicativă, deschizând posibilitatea de a descrie, explica și prezice interacțiunea interpersonală cu dezvoltarea ulterioară a mijloacelor practice de creștere a competenței comunicative la nivelul individului, grupurilor și echipelor, precum și al întregii societăți.

În urma studiului teoretic care pune accent pe necesitatea dezvoltării inteligenței sociale ce contribuie la o adaptare mai bună a adolescenților în noile condiții de existență și viață, am inițiat

un studiu experimental cu scopul de a scoate în evidență relația dintre nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți și relațiile interpersonale.

Ipoteza de cercetare. Am presupus că există o legătură între nivelul inteligenței sociale și tipul de relații interpersonale la adolescenți.

Subiecții cercetați. În cadrul experimentului de constatare au participat 106 de adolescenți -elevi din cl. IX și cl. X, cu vârsta cuprinsă între 14 și 16 ani, dintre care 52 fete și 54 băieți.

Metodologia cercetării. Colectarea de date privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți, precum și diagnosticarea relațiilor interpersonale interpersonale a fost efectuată prin utilizarea următoarelor metode și instrumente de cercetare:

1. Scala de inteligență socială Tromso (TSIS). Scala de inteligență socială Tromso” (TSIS), cu trei factori, a fost creată de un grup de oameni de știință de la Universitatea Norvegiană din Tromso Silvera, D.H., Martinussen, M. & Dahl, T.I. în 2001. Tehnica a fost adaptată într-un număr de țări (Italia, Turcia, Slovacia, Australia).

2. Testul relațiilor interpersonale Leary. Testul de diagnostic interpersonal este optim pentru studierea structurii relațiilor interpersonale și intrapersonale. Această metodă poate fi aplicată pentru aprecierea comportamentului subiecților, aprecierea comportamentului celor ce ne înconjoară, la autoapreciere, precum și la cunoașterea oamenilor apropiați. În studiul relațiilor interpersonale, cel mai adesea se disting doi factori: dominație-supunere și prietenie-agresivitate.

Scala de inteligență socială Tromso

Analizând datele obținute după prelucrarea rezultatelor din Scala de inteligență socială Tromso, au fost formate cinci grupe de subiecți în funcție de nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale al acestora. În tabelul 1 este prezentat numărul subiecților după cinci niveluri, exprimat în procente conform rezultatelor obținute la nivelul general al inteligenței sociale.

Tabelul 1. Gruparea subiecților în funcție de nivelul inteligenței sociale după Scala de inteligență socială Tromso

Nivelul inteligenței sociale	Număr de subiecți	Pocentaj
1 scăzut	9	8,5%
2 sub mediu	42	39,6%
3 mediu	42	39,6%
4 peste mediu	11	10,4%
5 ridicat	2	1,9%

Conform tabelului 1 au fost identificați subiecții cercetați cu un nivel de manifestare a inteligenței sociale după cum urmează; cu nivel scăzut 8,5 % (9 adolescenți), sub nivel mediu 39,6% (42 adolescenți), cu nivel mediu 42,5% (42 adolescenți), peste nivel mediu 10,4% (11 adolescenți), cu nivel înalt 1,9% (2 adolescenți), iar distribuția în procente a rezultatelor obținute au fost reflectate în figura 1, prezentată mai jos.

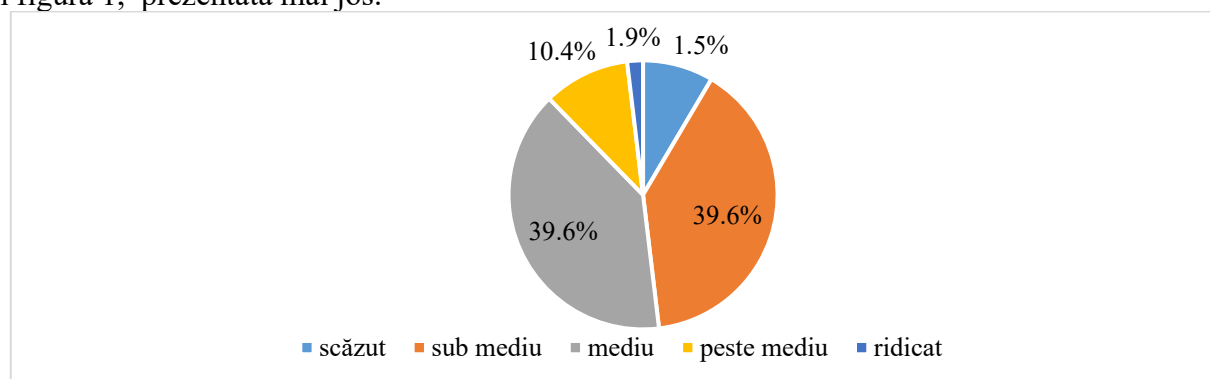


Figura 1. Distribuția în procente a subiecților în funcție de nivelul inteligenței sociale după Scala de inteligență socială Tromso

Adolescenții care manifestă un nivel scăzut 8,5 % (9 adolescenți), sub nivel mediu 39,6% (42 adolescenți) al inteligenței sociale ar putea întâmpina dificultăți la navigarea cu succes în diferite situații sociale, în recunoașterea emoțiilor și intențiilor altora, în comunicarea eficientă, de a construi relații interpersonale sănătoase și satisfăcătoare precum și funcționarea generală în societate.

Adolescenții care au obținut rezultate: nivel mediu 42,5% (42 adolescenți), peste nivel mediu 10,4% (11 adolescenți), cu nivel înalt 1,9% (2 adolescenți) la nivelul inteligenței sociale sunt capabili să interacționeze eficient cu ceilalți, să perceapă emoțiile și intențiile altor persoane, să gestioneze relațiile sociale și adaptarea cu succes la o varietate de contexte sociale.

Media aritmetică a nivelului de inteligență socială este ($M=91,00$ $SD=12,88$; $\min=56$, $\max=130$) ceea ce reprezintă limita de jos al nivelului mediu; media aritmetică a nivelului de procesare a informațiilor sociale este ($M=35,40$ $SD=5,75$; $\min=17,00$ $\max=49,00$) ceea ce reprezintă nivelul mediu; media aritmetică a abilităților sociale este ($M=29,53$ $SD=4,74$; $\min=17$, $\max=43$) și se încadrează în nivelul mediu; media aritmetică a componentei conștientizare socială este ($M=26,22$ $SD=6,87$; $\min=10$, $\max=45$) ceea ce se potrivește nivelului sub mediu, iar rezultatele au fost reflectate în figura 2.

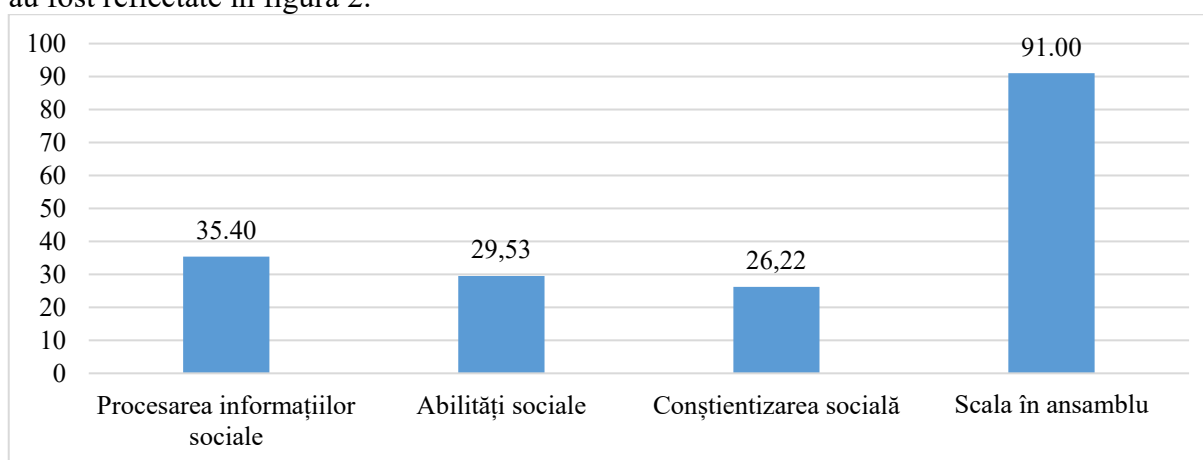


Figura 2. Mediile aritmetice obținute la aplicarea Scalei de inteligență socială Tromsø

Analiza rezultatelor obținute ne permite să apreciem gradul de formare a uneia sau alteia componente a inteligenței sociale la adolescenții din lotul de studiu.

Luând în considerare rezultatele obținute în urma studiului a inteligenței sociale la adolescenți la componenta „*Procesarea informațiilor sociale*”, care este capacitatea de a înțelege și de a prezice comportamentul și sentimentele altor persoane, s-a constatat ; nivel scăzut 0,9 %, sub mediu 9,4 %, mediu 40,6 %, peste mediu 32,1 %, ridicat 17,00 %. Conform rezultatelor obținute ($M=35,40$ $SD=5,75$). Din datele prezentate rezultă că adolescenții au cel mai mult dezvoltată această componentă care indică modul în care adolescenții stabilesc relații de succes.

La componenta „*Abilități sociale*”, cunoștințe despre diverse situații sociale, s-a stabilit: nivel scăzut -0,9 %, sub mediu 31,1 %, mediu 59,4 %, peste mediu 8,5 %. Potrivit rezultatelor obținute ($M=29,53$ $SD=4,74$) adolescenții cu abilități sociale dezvoltate la un nivel mediu ceea ce presupune că sunt capabili să interacționeze cu ceilalți, atât verbal, cât și nonverbal, într-o manieră în care le place.

Iar componenta „*Conștientizarea socială*”, capacitatea de a intra într-o nouă situație socială, adaptare socială, s-a constatat ; nivel scăzut 35,8 %, sub mediu 32,1%, mediu 22,6 %, peste mediu 8,5 %, ridicat 0,9 %, iar rezultatele obținute denotă ($M=26,22$ $SD=6,87$). La această componentă adolescenții au rezultate cu un grad de dezvoltare mai scăzut, ca rezultat sunt mai puțin capabili să țină cont de punctele de vedere ale altora și să-și aplice înțelegerea în interacțiunile lor cu ceilalți.

Concluzionăm că la subiecții cercetați a fost stabilit nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale la limita de jos al nivelului mediu, ceea ce presupune nivelul mediu al capacității unui individ de a înțelege aspectele cognitive, emoționale, motivaționale ale propriului comportament și comportamentul celorlalți în procesul de interacțiune, al capacităților de

comunicare interpersonală, care asigură adaptarea socială a persoanei, flexibilitatea în relațiile cu oamenii. De asemenea, capacitatea de a obține cât mai multă informație despre comportamentul oamenilor, de a înțelege limbajul comunicării nonverbale, de exprimare logică, rapidă și exactă despre oameni.

Testul relațiilor interpersonale Leary

În continuare vom prezenta rezultatele obținute la tipul de relații interpersonale la adolescenți, conform Testul relațiilor interpersonale Leary, care sunt prezentate în figura 3.

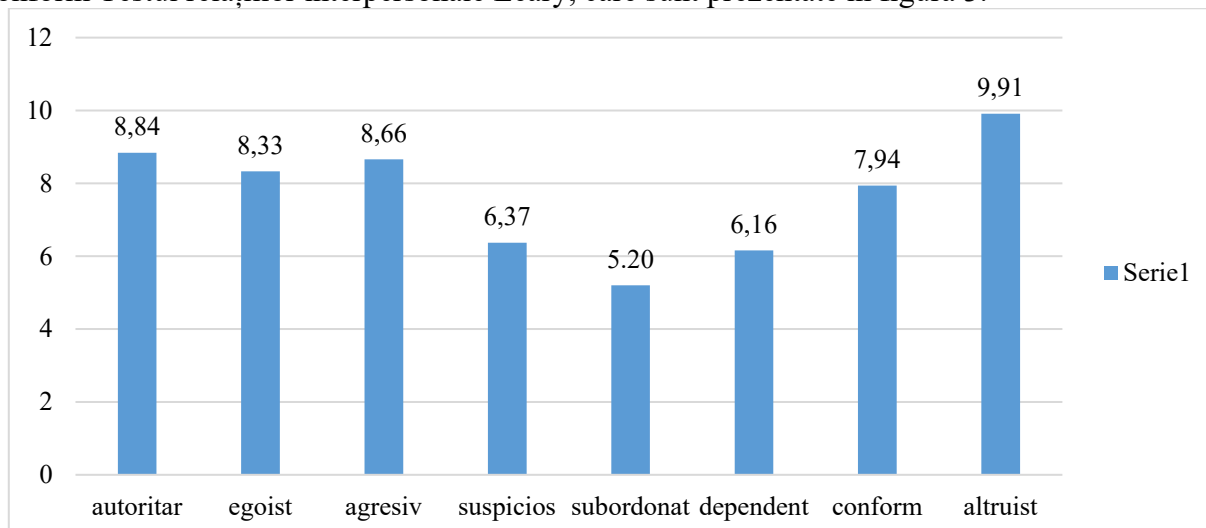


Figura 3. Mediile aritmetice a rezultatelor conform Testului relațiilor interpersonale Leary

Analizând datele obținute potrivit rezultatelor reflectate în figura 3, subiecții cercetați au următoarele tipuri de relații interpersonale: tipul *Autoritar* a obținut ($M=8,84$ $SD=$), tipul *Egoist* ($M=8,33$ $SD=2,63$), tipul *Agresiv* ($M=8,66$ $SD=2,75$), tipul *Suspicios* a indicat ($M=6,37$ $SD=2,37$), tipul *Subordonat* ($M=5,20$ $SD=1,32$), tipul *Dependent* ($M=6,16$ $SD=1,58$), tipul *Conformist/Prietenos* are ($M=7,94$ $SD=2,70$) iar tipul *Altruist* ($M=9,91$ $SD=3,48$).

Potrivit rezultatelor obținute la tipul relațiilor interpersonale a subiecților cercetați, putem constata că la adolescenți predomină următorul tip de relații interpersonale precum urmează:

Altruist - adolescenții la tipul *Altruist* au obținut cel mai înalt nivel, ceea ce ne demonstrează că acest tip de relații țin sub tutelă pe cei ce-i înconjoară, manifestă sentimentul de părinte, dar arată și tendința de mascare. Sunt persoane responsabile și conștiincioase. Manifestă empatie, îi compătimesc și susțin pe cei apropiați.

Autoritar - Adolescenții care au acumulat un nivel ridicat prezintă un tip de personalitate care se ascultă numai pe sine, contează numai părerea lor, au tendința să cunoască tot ce este imposibil. Sunt dominanți, expansivi la putere, doresc să aibă totul, să aibă succes în toate. Motive de luptă, agresie, de acaparare. Un tip de personalitate înfumurat.

Agresiv - adolescenții cu tip *Agresiv* manifestă multă încăpăținare, sunt insistenți în atingerea scopului, manifestă irascibilitate, sunt neprietenoși, dușmănoși, brutali, îi învinovățesc pe alții dacă nu le reușește ceva. Nu merg la compromis, sunt niște lideri autoritari, lipsiți de empatie cu tendințe sadice.

Egoist - subiecții din această categorie în relație cu alții sunt diplomați, cedează, dacă au din aceasta anumită favoare, dar se împotrivesc dacă ceva îi lezează autoritatea și confortul. Sunt lideri egocentri și orgolioși.

Conformist/Prietenos – acest tip de relații interpersonale, arată la adolescenți abundența manifestării stilului de relații interpersonale prin compromis, sunt prietenos cu toți oamenii. Interesele altora sunt mai presus decât cele personale. Se străduie să fie în relații bune cu colegii și cu cei ce-i înconjoară. Tind către colaborare, țin cont de părerea majorității, fac compromisuri. Problema lor este că doresc să fie buni cu toții, să atragă atenția tuturor. Sunt preocupați mereu de a afla atitudinea celorlalți față de ei.

Suspicios - aceste persoane sunt suspicioase, se supără pe toată lumea, nu iartă nimănui nimic. Toată lumea pentru ei este dușmănoasă și rea. Le vine greu să trăiască pentru că li se pare că toți sunt groaznici. Le este greu și persoanelor care îi înconjoară. Vede aproape totul în culori negre, ceea ce este dăunător pentru sănătatea lor.

Dependent - subiecții care au acumulat rezultate înalte reflectă confortabilitate, dependență totală de opiniile altora. Sunt foarte neîncrezători în sine, neliniștiți, îngrijorați, nu se iubesc pe sine din cauza că le este frică de toți. Sunt receptivi la problemele celor din jur, se acomodează la situații. Sunt ascultători, fricoși, neputincioși, dependenți de opiniile celorlalți. Ei cred sincer că ceilalți au întotdeauna dreptate. Sunt ușor de influențați de alți oameni.

Subordonat - caracterizează persoana cu autoapreciere scăzută, inadaptare socială, lipsită de inițiativă, sentimentul vinovăției este foarte înalt, cu tendințe de autocritică și autodistrugere. În general, acest tip se caracterizează prin modestie, timiditate, conformare și reținere emoțională. Acest tip este capabil să se supună altor oameni, nu are propria părere, își îndeplinește cu ascultare și onestitate îndatoririle.

Adolescenții care au acumulat rezultate ridicate la tipul autoritar, egoist, agresiv și suspicios sunt caracterizați printr-o tendință spre leadership și dominație, independență de opinie, persistență și apărarea propriei persoane și propriului punct de vedere.

Rezultatele înalte la tipurile supus, dependent, subordonat și altruist ne indică predominanța atitudinilor conforme, congruență în contact cu ceilalți, flexibilitate față de opiniile celorlalți, tendință spre compromis.

Corelația dintre Scala de inteligență socială Tromso și Testul relațiilor interpersonale Leary

În scopul determinării specificului legăturii dintre nivelul inteligenței sociale și tipul relațiilor interpersonale a subiecților cercetați, vom prezenta rezultatele administrării coeficientului de corelație Pearson pentru determinarea relațiilor de asociere între nivelul inteligenței sociale și tipul relațiilor interpersonale după Scala de inteligență socială Tromso. Rezultatele sunt reflectate în tabelul 2 de mai jos.

Tabelul 2. Corelația dintre Scala de inteligență socială Tromso (scala în ansamblu) și Testul relațiilor interpersonale Leary

CORELAȚIA		autoritar	egoist	agresiv	suspicios	subordonat	dependent	conform	altruist
Scala în ansamblu	Pearson	-,694**	-,655**	-,708**	-,269**	-,169	-,045	,571**	,816**
	Correlația								
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,005	,084	,649	,000	,000
	N	106	106	106	106	106	106	106	106

Studiul corelației dintre nivelul inteligenței sociale și tipul relațiilor interpersonale a subiecților cercetați, a scos în evidență corelație semnificativă la următoarele variabile: *Conformist/Prietenos* $r=,571$ $p=,000$, *Altruist* $r=,816$ $p=,000$. Putem presupune că cu cât inteligența socială are un nivel mai ridicat cu atât este mai pronunțat tipul *Altruist* al relațiilor interpersonale. Sunt persoanele care muncesc cu dăruire de sine, sunt responsabile și conștiincioase. Nivelul ridicat al inteligenței sociale are o asociere cu tipul *Conformist/Prietenos*, sunt persoanele care se străduie să fie în relații bune cu colegii și cu cei ce-i înconjoară. Tind către colaborare, țin cont de părerea majorității, fac compromisuri. De asemenea, s-a constatat și o corelație de asociere negativă între nivelul inteligenței sociale și tipul de relații Autoritar $r=-,694$ $p=,000$ Egoist $r=-,655$ $p=,000$ Agresiv $r=-,708$ $p=,000$ și Suspicios $r=-,269$ $p=,005$ acest fapt sugerează că, cu cât nivelul inteligenței sociale este mai scăzut cu atât subiecților le sunt caracteristice tipurile autoritare, egoiste, agresive și suspecte de relații interpersonale.

Am presupus că există o relație între componentele inteligenței sociale și tipul relațiilor interpersonale, rezultatele sunt reflectate în tabelul 3.

Tabelul 3. Corelația între componentele inteligenței sociale după Scala de inteligență socială Tromso și Testul relațiilor interpersonale Leary

CORELAȚIA		autorita	egoist	agresiv	suspicio	subordon	depende	confor	altruist
	r				s	at	nt	mist	
pis	Pearson Correlation	-,422**	-,384**	-,476**	-,137	-,040	-,065	,391**	,543**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,162	,684	,508	,000	,000
	N	106	106	106	106	106	106	106	106
absoc	Pearson Correlation	-,497**	-,485**	-,543**	-,253**	-,082	-,043	,465**	,626**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,009	,405	,665	,000	,000
	N	106	106	106	106	106	106	106	106
consoc	Pearson Correlation	-,622**	-,579**	-,570**	-,224*	-,208*	,006	,428**	,651**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,021	,032	,951	,000	,000
	N	106	106	106	106	106	106	106	106

Corelația dintre componenta *Procesarea informațiilor sociale*, ca abilitate de a înțelege și de a prezice comportamentul și sentimentele altor oameni și tipul relațiilor interpersonale, evidențiază o relație de asociere semnificativă la tipul *Conformist/Prietenos* $r=,391$ $p=,000$ și tipul *Altruist* $r=,543$ $p=,000$. Totodată avem și o corelație de asociere negativă cu tipul de relații *Autoritar* $r=-,422$ $p=,000$, *Egoist* $r=-,384$ $p=,000$, *Agresiv* $r=-,476$ $p=,000$ ceea ce presupune că cu cât capacitatea de a înțelege și prezice comportamentul altor oameni este mai scăzută cu atât relațiile au un caracter mai autoritar, egoist și agresiv.

S-a constatat asociere semnificative între componenta *Abilități sociale*, ca capacitatea de a intra în noi situații sociale și adaptare socială cu succes și tipul *Conformist/Prietenos* $r=,465$ $p=,000$ și *Altruist* $r=,626$ $p=,000$. În același timp avem o corelație de asociere negativă cu tipul de relații *Autoritar* $r=-,497$ $p=,000$, *Egoist* $r=-,485$ $p=,000$, *Agresiv* $r=-,543$ $p=,000$, *Suspicios* $r=-,253$ $p=,009$ ceea ce presupune că cu cât abilitatea de a intra în noi situații sociale are un nivel mai scăzut cu atât mai pronunțat este tipul de relații autoritar, egoist, agresiv și suspicios.

Rezultatele obținute au mai stabilit și asociere semnificativă între componenta *Conștientizarea socială*, care determină cât de receptivă sau insensibilă este o persoană la reacțiile și situațiile sociale, sau dacă sunt surprinși de reacțiile celorlalți și tipul *Conformist/Prietenos* $r=,428$ $p=,000$ și *Altruist* $r=,651$ $p=,000$. Paralel s-a constatat și o corelație de asociere negativă cu tipul relațiilor interpersonale *Autoritar* $r=-,622$ $p=,000$, *Egoist* $r=-,579$ $p=,000$, *Agresiv* $r=-,570$ $p=,000$, *Suspicios* $r=-,224$ $p=,021$, *Subordonat* $r=-,208$ $p=,032$ ceea ce presupune că cu cât o persoană este mai autoritară, egoistă, agresivă, suspicioasă și subordonată cu atât este mai puțin receptivă la reacțiile situațiilor sociale.

Prin urmare, ipoteza precum că există o legătură între nivelul inteligenței sociale și tipul relațiilor interpersonale s-a confirmat.

Concluzii. Cercetarea de constatare a avut drept scop determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți și relația dintre inteligența socială și tipul de relații interpersonale la adolescenți. Astfel, totalizând rezultatele obținute și analizate putem constata următoarele: adolescenții au demonstrat capacități moderate de a prevedea comportamentul oamenilor, de a stabili relații de succes, de a interacționa cu ceilalți precum și adaptarea socială cu succes. Limita

de jos al nivelului mediu de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți ar însemna și capacități limitate în recunoașterea stărilor emoționale și al intențiilor oamenilor în majoritatea cazurilor.

Studiul cu privire la legătura dintre nivelul inteligenței sociale și tipul relațiilor interpersonale a scos în evidență corelație semnificativă la următoarele variabile ca: *Altruist* și *Conformist/Prietenos*. Putem presupune că cu cât inteligența socială are un nivel mai ridicat cu atât este mai pronunțat tipul *Altruist* și *Conformist* al relațiilor interpersonale și cu cât nivelul inteligenței sociale este mai scăzut cu atât subiecților le sunt caracteristice tipul *Autoritar*, *Egoist*, *Agresiv* și *Suspicios* al relațiilor interpersonale.

Bibliografie:

1. GARDNER, H. Inteligențe multiple – noi orizonturi. București: Sigma, 2006. ISBN (10) 973-649-320-2
2. GOLEMAN, D. Inteligența socială. Noua știință a relațiilor umane. Curtea veche, 2018. ISBN 978-606-44-0092-5
3. ILICIEV, M. Particularități ale inteligenței sociale la studenți din perspectiva profilului profesional de personalitate. Chișinău, 2023, cu titlu de manuscris C.Z.U 316.613+378
4. OPRE, A., BALICA, M., BUZDUGAN, R. Dezvoltare socială și emoțională, București, 2020. ISBN 978-973-0-31959-0
5. PLATON, I. Formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2020 Cu titlu de manuscris C.Z.U 316.61:159.922.8
6. POPESCU, M., COJOCARU, I. Inteligența emoțională și socială. În materialele conferinței științifice internaționale: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Chișinău, 2020, pp. 71-83. ISBN 978-9975-46-450-5
7. ЛУНЕВА, О. Основные модели социального интеллекта // Cyberleninka, 2012. УДК 159.923
8. МИХАЙЛОВА, Е. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. С.-Петербург: Изд-во СПб, 2007, 266 с.
9. ПОТАПОВА, Е. Анализ понятия «социальный интеллект» в зарубежной и отечественной психологии. Журнал «Актуальные исследования» Актуальные исследования, 2023. №16 (146), с. 80-83, ISSN 2713-1513

HISTORICAL DIMENSIONS IN THE CONTEXT OF SOCIAL INCLUSION

DIMENSIUNILE ISTORICE ÎN CONTEXTUL INCLUZIUNII SOCIALE

Aurelia RACU, Doctor Habilitatus, Full Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-5116-867X

Natalia (MUNTEANU) BOLOGAN, PhD student,
Doctoral School of Social Sciences
Moldova State University.
ORCID ID: 0000-0003-4816-4410

CZU: 376

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p165-170

Abstract. *Under the acceleration, democratization and globalization of the modern world, more and more attention is being paid to the problem of social inclusion of individuals, which is one of the main issues in sociology. The article presents the periodization of the formation and development of inclusive education of typical children and children with special educational needs. The factors influencing the success of inclusive education are highlighted and the prospects of development of this educational phenomenon are analyzed.*

Keywords: *inclusive education, stages of inclusive development, children with disabilities, segregation, integration, inclusion.*

Complexitatea perioadei moderne de dezvoltare a societății noastre, amploarea și acuitatea problemelor sale sociale, culturale și economice determină relevanța căutării modalităților optime de extindere a sferelor de incluziune socială, de reducere a riscurilor de excluziune socială, în special a grupurilor social vulnerabile. Educația este una dintre acele sfere ale societății în care punerea în aplicare a proceselor incluzive are o importanță strategică, deoarece în procesul de educație se formează valorile și modelele comportamentale care permit punerea în practică a ideilor incluzive. Trebuie remarcat faptul că incluziunea socială este mult mai largă decât incluziunea educațională, iar educația incluzivă este instrumentul acesteia.

Termenii „incluziune” și „educație incluzivă” sunt relativ recenti. În ultimele decenii, problemele legate de educația incluzivă a copiilor cu dizabilități au fost discutate în mod activ nu numai de către oameni de știință, pedagogi, profesori, ci și de către comunitatea internațională.

Problemele legate de educația incluzivă a copiilor cu dizabilități au fost discutate în mod activ în ultimele decenii nu numai de oameni de știință, pedagogi, psihologi, reprezentanți medicali, ci și de părinți ai copiilor cu dizabilități care doresc să își educe și să își crească copiii în școlile obișnuite pentru a le oferi posibilitatea de a deveni persoane cu drepturi depline și abilitate.

Incluziunea se bazează pe ideea unei societăți incluzive. Ceea ce presupune că orice persoană (de altă rasă, religie, cultură, dizabilitate) poate fi inclusă în societate. Este important ca incluziunea să promoveze interesele tuturor membrilor societății, capacitatea lor de a trăi independent și egalitatea de șanse. drepturile lor în toate tipurile de activități.

Abordările privind sprijinirea copiilor cu dizabilități în orice epocă istorică reflectă în primul rând atitudinea societății față de aceste persoane. Schimbările care au avut loc pe parcursul a aproape două secole sunt, în general, comune majorității țărilor lumii. Analiza surselor științifice străine ne permite să identificăm anumite etape, „momente culminante”, care reflectă cel mai clar atitudinile sociale dominante față de persoanele cu dizabilități în Europa și SUA [1, 2].

Pentru a înțelege cum să dezvoltăm incluziunea în societate în prezent și în viitor, este necesar să ne întoarcem la originile incluziunii în lume. De asemenea, luarea în considerare a istoriei

formării educației incluzive în lume, va ajuta la înțelegerea conținutului său actual, a conceptelor și a obiectivelor de implementare. În continuare prezentăm etapele de formare a educației pentru persoanele cu dizabilități.

Prima etapă. Educația și-a început formarea în lumea antică. Pe baza lucrărilor medicilor, filosofilor, oamenilor de știință și pedagogilor antici, posibilitatea educării persoanelor cu dizabilități fizice și psihice a căpătat amploare. De asemenea, în perioada secolelor IV-VI, atitudinea statului și a cetățenilor față de persoanele cu dizabilități exprimate s-a schimbat de la agresiune și neacceptare la toleranță și la primele încercări de educare și ajutorare a acestora.

Cu privire la numărul de persoane cu dizabilități în perioada antichității, academicianul N.N. Malofeev raportează următoarele: „în prezent, este imposibil să indicăm numărul real de persoane cu dizabilități pronunțate în lumea antică, dar putem presupune că acestea nu erau mai puține și poate mult mai multe decât în zilele noastre. Cu toate acestea, în ciuda abundenței lor relative, aceste persoane au fost percepute de societate ca o minoritate inferioară timp de mii de ani” [6, 7].

Există trei piloni ai civilizației în lumea antică: *Egiptul, Grecia Antică, Roma Antică*. Aceste societăți dezvoltate au fost cele care, la început, au refuzat să accepte persoane cu orice fel de „anomalii”, ceea ce a dus la expulzarea și distrugerea lor completă. Dar, odată cu dezvoltarea relațiilor dintre oameni și nașterea pedagogiei, atitudinea față de persoanele cu necesități speciale s-a schimbat treptat: de la nerecunoașterea acestor persoane, la coexistența tolerantă comună.

În Egiptul Antic, medicii studiau afecțiunile din diferite nosologii, descriind în studiile lor surditatea, deficiențe mintală și epilepsia. Cetățenii cu dizabilități fizice aveau, de asemenea, posibilitatea de a locui în temple, învățând arte, tehnici de vindecare și ajutând la organizarea evenimentelor.

În Grecia antică existau două sisteme educaționale, cel spartan și cel atenian. Desigur, aranjamentele sociale din Atena și Sparta au influențat particularitățile sistemelor educaționale și, în consecință, atitudinile față de persoanele cu dizabilități.

Sistemul de stat din Sparta urmărea unitatea, puterea, standardizarea educației și autoritarismul. Scopul educației spartane era de a crea un războinic cu voință puternică, puternic, puternic și rezistent. Dar sub astfel de regimuri stricte, care sunt cunoscute în istoria lumii, atitudinea față de persoanele cu dizabilități era evidentă, iar soarta lor era lipsită de ambiguitate: ucidere sau existență insignifiantă. În Atena, însă, atitudinea față de persoanele cu dizabilități era mai umană, deoarece talentul pentru creativitate era de o importanță capitală într-o persoană. De aceea, în școlile speciale de la temple, orbii erau învățați să cânte muzică, să cânte și să compună poezii. Cu toate acestea, filosofi și medicii din acea vreme nu acceptau categoric persoanele surde, crezând că acestea erau ființe mistice care fuseseră pedepsite de zei. Cetățenii îi tratau pe orbi cu milă, ajutându-i să trăiască și oferindu-le pentru cântat și poezie. Dar orbii erau evitați și persecutați. O astfel de atitudine a durat până în perioada antică inclusiv, de aceea multe secole surzii au fost alungați de pretutindeni și nu au fost percepuți ca oameni.

În Roma antică, dacă se naștea un copil bolnav, capul familiei avea dreptul de a-l abandona, respinge sau ucide. Marele filosof roman Seneca Lucius Annaeus (c. 4 î.Hr.-65 d.Hr.) a descris soarta copiilor născuți bolnavi: „îi ucidem pe cei urâți și înecăm copiii care se nasc slabi și desfigurați. Facem acest lucru nu din furie și enervare, ci în conformitate cu regulile rațiunii: pentru a-i separa pe cei nepotriviți de cei sănătoși”. Sistemul de educație roman avea ca scop crearea unui mare războinic, iar cei bolnavi și slabi doar împiedicau, nu contribuiau la prosperitatea armatei și a imperiului. Persoanele cu dizabilități erau displăcute și batjocorite, fiind expuse în cuști ca animalele.

Rezumând cele menționate mai sus, putem afirma cu certitudine că, în perioada antică, prima prioritate pentru oameni era educația unui membru puternic, educat și disciplinat al societății, care să fie capabil să-și apere patria și să continue glorioasa familie de războinici. Doar orbii, conform gânditorilor antici, puteau fi învățați ceva primitiv, care ar putea fi benefic societății: meșteșuguri, creativitate și ajutor la temple. Iar deficienții mintali și surzii erau considerați nepotriviți pentru existență, creaturi asemănătoare animalelor.

A doua etapă. Statele și știința s-au bazat în mare măsură pe lucrările filosofilor antici cu privire la persoanele cu dizabilități. Dar religia, care a câștigat greutate în societate, a înmuiat într-un fel atitudinea față de persoanele cu dizabilități. Prin urmare, educația acestora, a fost mai frecventă, dar persoanele surde nu au fost, de asemenea, recunoscute, ceea ce a încetinit semnificativ studiul acestei abateri, crearea de metode de lucru cu surditatea, abordări în educație și socializare.

În ciuda unei atitudini mai umane față de persoanele cu dizabilități, religia nu a putut schimba însăși esența percepției persoanelor cu dizabilități, astfel încât aceste persoane nu au putut exista pe picior de egalitate cu cetățenii obișnuiți.

A treia etapă. Apar noi teorii și metodologii privind percepția și educația persoanelor cu dizabilități. Societatea se confruntă cu necesitatea de a recunoaște toți oamenii ca fiind egali.

Autorul „Marii Didactici”, filosoful și pedagogul Jan Amos Comenius (1592-1670) a prezentat în lucrările sale o poziție importantă cu privire la creșterea și educarea copiilor cu dizabilități: „Se pune întrebarea: este posibil să recurgem la educația surzilor, orbilor și deficienților mintali, cărora, din cauza defectelor fizice, este imposibil să le insuflăm suficient cunoștințe? - Eu răspund: nimeni în afară de non-umani nu poate fi exclus din educația umană”. Trebuie remarcat faptul că J.A. Comenius avea în vedere învățarea copiilor cu dizabilități împreună cu ceilalți elevi, care ar trebui să-i ajute pe prietenii lor.

Comenius a introdus conceptul de învățare prin cooperare pentru toate categoriile de copii, care se bazează acum pe pedagogia bazată pe natură și ia în considerare nevoile tuturor, este inclus în pedagogia specială și se află în centrul conceptului de educație incluzivă.

Educația alfabetizată și creșterea copiilor cu dizabilități au necesitat noi metode și abordări pentru predarea copiilor cu dizabilități de auz, văz și cu dizabilități mintale.

Wolfgang Rathke (1571-1635). Acesta și-a expus ideile pedagogice în „Memorialul pedagogic”, care include următoarele dispoziții referitoare la persoanele cu cerințe educaționale speciale: educația ar trebui să fie universală, indiferent de sexul copiilor; gândul călăuzitor ar trebui să fie ideea de armonie deplină cu natura; toată predarea în prima etapă ar trebui să se facă în limba maternă. „Recomandările pentru pedagog” sunt în armonie cu natura copilului și îi oferă acestuia o libertate considerabilă în căutarea metodelor de predare. Putem concluziona că inovațiile lui W. Rathke au deschis calea pentru învățământul special.

Johann Pestalozzi (1746-1827) a pledat pentru educația copiilor cu dizabilități psihofizice și pentru posibilitatea de a adapta instituția de învățământ, profesorii și programele educaționale la nevoile fiecărui copil.

John Locke (1632-1704) a dezvoltat conceptele de „libertate naturală a oamenilor” și „egalitate naturală” a acestora, în care educația ar trebui să fie organizată pentru nevoile fiecărui copil, este imposibil să se folosească orice violență și să se acționeze împotriva cererilor și nevoilor fiecărui elev.

Prin urmare, cea de-a treia etapă a constituit fundamentul și un impuls puternic pentru dezvoltarea tehnicilor pedagogice și pentru predarea competentă în raport cu copiii cu dizabilități. Această perioadă a pus bazele studiului și aplicării ulterioare a educației incluzive.

Etapa a patra. Nevăzătorilor și persoanelor cu deficiențe de vedere li s-a oferit o șansă în creștere și educație. Filosoful-iluminist francez Denis Diderot (1713-1784) a creat un tratat „Scrisoare despre orbi pentru văzători”, în care a descris în detaliu lumea interioară a unui orb, percepția sa asupra lumii înconjurătoare, psihologia, dezvoltarea sentimentelor, observațiile sale cu privire la viața și educația orbilor. Cu aceasta a pus bazele unei atitudini atente și a unui studiu aprofundat al lumii orbilor, al nevoilor și posibilităților acestora.

Ideile lui Diderot au fost încorporate de colegul său și membru al cercului, pedagogul Valentin Gayoui (1745-1822), care a întâlnit-o în mod special pe pianista Paradis, oarbă și talentată, și a observat modul în care aceasta învăța și cânta muzică. V. Gayoui a stabilit principiile și metodele inițiale ale tiflopedagogiei și a deschis primele școli pentru nevăzători în Franța, Germania și Rusia în 1784-1806.

Epoca Iluminismului a început o fază nouă și importantă în studiul orbirii. Știința, optica și cercetarea au fost puse pe primul loc. Semnificația acestei perioade constă în faptul că a permis un nou mod de a studia persoanele nevăzătoare, contribuind la integrarea lor în viața socială.

Dezvoltarea educației speciale este asociată cu începutul educației surdo-muților în prima instituție de învățământ în 1770, iar orbii - din 1784 în Franța [22]. Ulterior, în Germania și Marea Britanie au fost deschise școli pentru educația copiilor cu dizabilități psihofizice. În cele trei centre ale Europei Occidentale, educația persoanelor cu dizabilități s-a dezvoltat în forme diferite, în fiecare țară profesorii creându-și propriile concepte și metode.

În Germania, au apărut clasele suplimentare, care permiteau copiilor surzi și orbi să fie educați prin metode speciale. Acestor elevi li se predau într-o mai mare măsură abilități de muncă, deoarece era important pentru stat ca aceștia să poată fi utili societății și să aibă un loc de muncă în viitor.

Până la începutul secolului al XX-lea, Germania a dezvoltat teorii privind tiflopedagogia și pedagogia surzilor, a deschis școli auxiliare și orfelinate pentru educația și îngrijirea copiilor cu dizabilități, a educat copii cu deficiențe mintale, a format cadre didactice și a scris lucrări privind pedagogia specială, și a aprobat drepturile persoanelor cu dizabilități la nivel de stat. Aceștia au avut posibilitatea de a lucra, de a învăța o meserie și au fost percepuți ca membri ai societății.

În Franța, dezvoltarea educației pentru persoanele nevăzătoare a fost importantă. Persoanele cu astfel de dizabilități erau acceptate cu mai multă bunăvoință în societate, primind tot felul de ajutoare. În secolul al XVIII-lea exista o rețea destul de extinsă de instituții de învățământ pentru nevăzători și persoane cu deficiențe de vedere.

Începutul dezvoltării metodelor de predare a surzilor și crearea de școli pentru aceștia a fost pus în 1770, odată cu deschiderea „Institutului pentru surzi din Paris”. De fapt, institutul a fost o mică școală publică în care oamenii de știință și medicii au pus bazele educației surzilor [4]. În aceea perioadă au apărut primele mijloace de predare a vorbirii orale persoanelor surde.

În 1838, a avut loc o conferință în cadrul căreia au fost formulate recomandări pentru desfășurarea lecțiilor, predarea limbajului semnelor, a expresiilor faciale și a alfabetului pentru surdo-muți. De asemenea, s-au înregistrat progrese în educația copiilor cu deficiențe mintale: în 1909 a fost adoptată o lege specială privind „Clasele școlare și de perfecționare pentru copiii cu deficiențe mintale.

În Marea Britanie, pentru prima dată, au apărut școli cu metode dezvoltate pentru copiii cu surdocecitate. La început, numai elevii din familii bogate se puteau califica pentru o astfel de educație. Dar mai târziu, datorită finanțării de stat, a crescut numărul de școli speciale pentru copiii cetățenilor obișnuți, unde educația era la fel de calificată.

În Țările de Jos, în 1947, a fost înființată prima școală din lume pentru copiii cu dizabilități motorii și alte dizabilități fizice.

Educatorii din Epoca Nouă au studiat și au depășit barierele din calea educației persoanelor cu dizabilități. Și este important în prezent să continuăm să studiem barierele și metodele de eliminare a acestora pentru o muncă competentă în domeniul educației incluzive. La urma urmei, societatea europeană a depășit un drum uriaș (și depășește) de la ură și neacceptare la o atitudine tolerantă, adecvată și egală.

Filozofii, educatorii și pedagogii au fost fondatorii primelor concepte de coeducare a persoanelor cu dizabilități, a căror valoare a devenit evidentă în secolul al XX-lea și a stat la baza educației incluzive și a includerii în învățământul superior a celor pentru care acesta a fost inaccesibil timp de secole. Aceste practici au condus la rezultate pozitive: mai mulți copii pot frecventa școala, au apărut mai multe metode de lucru cu copiii cu dizabilități, toleranța a crescut ș.a..

A cincea etapă. În cursul secolului al XX-lea, în țările europene, la toate nivelurile sistemului educațional pentru persoanele cu dizabilități a avut loc o tranziție de la segregare la integrare și apoi la incluziune.

Segregarea a fost relevantă din anii '20 până în anii '60 ai secolului al XX-lea. Deși persoanele cu dizabilități au început să primească educație și îngrijire medicală adecvată, acestea erau încă separate de societate, fiind plasate în instituții speciale. Acest sistem a avut un impact

negativ asupra persoanelor cu dizabilități din cauza lipsei de comunicare cu alte persoane, a imposibilității de a trăi o viață deplină, ceea ce a complicat și mai mult procesul de incluziune a persoanelor cu dizabilități în societate.

Segregarea din anii 60-80 ai secolului XX a fost înlocuită de o strategie de integrare în mediul social. Datorită acestei strategii, elevii cu dizabilități puteau frecventa instituțiile de învățământ împreună cu elevii tipici. Cu toate acestea, elevii erau împărțiți în grupuri diferite, împiedicând interacțiunea deplină. Segregarea a permis mai multor persoane cu dizabilități să frecventeze instituțiile de învățământ, ceea ce a dus la creșterea numărului de studenți din instituțiile de învățământ.

Etapa a șasea. Iar strategia finală este incluziunea. Acesta este un domeniu relevant și care se dezvoltă rapid în toate direcțiile societale. Ea răspunde cel mai exact nevoilor persoanelor cu dizabilități. Incluziunea ajută la crearea condițiilor necesare pentru fiecare persoană cu dizabilități, instituțiile de învățământ sunt ajustate la nevoile fiecărei persoane, fără a împărți oamenii în grupuri. Prin această strategie, se acordă o mare atenție valorii fiecărui individ, individualității sale. Incluziunea nu înseamnă divizarea și separarea unor persoane de altele, ci reconectarea fiecărei persoane prin adaptarea la specificul său. Egalizarea sistemului și a abordărilor în educație [3].

Analiza posibilităților reale ale educației naționale de a introduce educația incluzivă a oferit cercetătorilor naționali temeiul pentru a ajunge la concluzia că caracteristicile sociale, economice și de reglementare ale Republicii Moldova nu permit reproducerea și transferul direct al modelelor străine de incluziune și vor necesita o perioadă lungă de implementare a educației incluzive, în timpul căreia țara trebuie să creeze toate acele condiții fără de care existența unei educații incluzive obișnuite este imposibilă.

Fenomenele de criză din economia mondială și experiența semnificativă de implementare a proceselor incluzive au forțat comunitatea mondială a multor țări dezvoltate să reconsidere în multe privințe ideologia și strategiile educației incluzive, ceea ce a devenit începutul unei noi etape în dezvoltarea educației incluzive în străinătate. Din ce în ce mai multe țări devin convinse că educația incluzivă are propriile limite și granițe, condiționate atât de posibilitățile economice ale sistemului educațional al unei țări în condițiile crizei economice, cât și de înțelegerea faptului că școala are propriile sarcini și limite ale posibilităților de a crea condiții speciale pentru copiii care au dizabilități pronunțate de și necesită schimbări costisitoare și adesea ineficiente în întreaga infrastructură școlară, în ritmul și conținutul educației. Devine general acceptat faptul că, educația incluzivă nu este potrivită pentru fiecare copil cu cerințe educaționale speciale și mai ales pentru cei cu dizabilități multiple. Prin urmare, majoritatea țărilor dezvoltate ajung la un echilibru rezonabil între educația de masă și cea specială, bazat pe înțelegerea capacităților reale ale copilului, pe de o parte, și pe înțelegerea limitelor și posibilităților sistemului de educație, pe de altă parte.

În sistemul învățământului străin, există o convingere tot mai mare că educația incluzivă este doar una dintre diversele oportunități pentru un copil cu dizabilități și doar o parte a sistemului de învățământ, nu întregul sistem. În multe țări europene, în SUA, Japonia, China, doar copiii cu dizabilități intelectuale ușoare care au beneficiat de asistență pedagogică obligatorie timpurie și preșcolară sunt educați în sistemul de educație incluzivă.

Prin urmare, cea mai bună soluție pentru dezvoltarea în continuare a proceselor incluzive este de a lua în considerare tendințele globale și de a trece treptat la etapa în care educația incluzivă în țară este pusă în aplicare nu în versiune cantitativă, ci calitativă, bazată pe respectarea clară a principiilor sale fundamentale și a condițiilor economice.

Bibliografie:

1. OLIVER, M., BARNES, C. *Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion*. L.: Longman, 1994. 187 p.
2. PRITCHARD, D.G. The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century. In: *History of Education Quarterly*. 1963. Vol. 3. № 4. P. 215-222.

3. RACU, A., POPOVICI, D.V., POPA VELEA, O. [et al.]. *Incluziunea socială în mediul academic: provocări, oportunități, soluții contemporane: Suport didactic*. Chișinău: Pontos, 2019 (Tipogr. "Print-Caro"). 132 p.
4. RACU, A., VERZA, F.E., RACU, S. *Pedagogia Specială*. Î.S. F.E.-P. Tipografia Centrală, Chișinău, 2012.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Основы дефектологии. В: *Собрание сочинений в б. т. Т. 5*. под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.
6. МАЛОФЕЕВ, Н.Н. *Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии*. М.: Издательство «Экзамен», 2003. 256 с.
7. МАЛОФЕЕВ, Н.Н. *Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч.* М.: Печатный двор, 1996. Ч. 1. Западная Европа. 182 с.

PEDAGOGICAL ACTION RESEARCH: FINDINGS AND PERSPECTIVES

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ACȚIONALĂ: CONSTATĂRI ȘI PERSPECTIVE

Albina SCUTARU, university assistant,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-4157-2286

Diana ANTOCI, Doctor Habilitatus, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-7018-6651

CZU: 37.013:001.891

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p171-178

Abstract. *The present article theoretically approaches the concept of action research through the prism of the opinions of native and foreign researchers and reviews the current meanings of the given notion, the perspectives of analysis and exploration. In the context of contemporary educational policies, we note the innovativeness of the concept without which it would be impossible to appreciate the activity of teachers and researchers in the field of education. Emerging from the given statement, an important directive is the identification of the specifics of action pedagogical research for teaching staff in the contemporary educational system.*

The article highlights experimental particularities of pedagogical action research (PAR) of teachers based on the eight components of PAR: the potential of teachers to conceptualize PAR, the ability of teachers to organize research actions, the ability of teachers to evaluate research results, the teachers' ability to make critical reflections, the ability of teachers to implement changes in practice, the potential of teachers to innovate the educational process, professional development validated in a pedagogical context, replanning. The analysis of the experimental results allowed us to establish the need for the approach and continuous development of the PAR. In perspective, the approach to pedagogical action research can constitute an innovative link in research, a guarantee of the progress of the national economy in the medium and long term, or action pedagogical research can have a decisive role in the sustainable evolution of society, being essential for personality development.

In this context, the promotion of training activities by and for PAR represents a primary task of both higher education and a contemporary school in a society that is constantly changing based on knowledge.

Keywords: *teaching staff, research, action, training, action research, pedagogical action research*

Introducere

Actualitatea studiului teoretico-experimental cu referire la „Cercetarea pedagogică acțională: constatări și perspective” este fundamentată de transformările profunde prin care trece sistemul educației contemporan. Într-o lume marcată de digitalizare accelerată, diversificare culturală și nevoia de adaptare rapidă la noi cerințe, la necesitatea formării variilor competențe, pedagogia tradițională nu mai răspunde pe deplin cerințelor contemporane. Cercetarea pedagogică acțională stabilește conexiuni în cadrul acestui decalaj, oferind o abordare dinamică și practică, care implică în mod direct cadrele didactice în procese de inovare și experimentare. Prin acest tip de cercetare, pedagogii devin cercetători în propriul lor mediu de lucru, identificând și testând soluții educaționale care răspund nevoilor specifice ale elevilor și studenților.

Actualitatea acestei abordări este evidentă și prin faptul că permite adaptarea continuă a procesului educațional la cerințele în schimbare ale societății, cum ar fi integrarea noilor tehnologii și promovarea unei educații incluzive. Cercetarea pedagogică acțională contribuie la dezvoltarea

competențelor profesionale ale cadrelor didactice, oferind oportunități reale de reflectare și optimizare a practicilor educaționale.

Analiza studiilor științifice

Într-o societate modernă centrată pe o permanentă schimbare și cunoaștere, cercetarea acțională a devenit un termen de renume contemporan. Această formă de cercetare este fundamentată de impactul participării directe a cercetătorilor împreună cu o societate participativă pentru îmbunătățirea calității comunității studiate.

Deci, scopul principal al cercetării-acțiune constă în schimbarea socială pozitivă, fiind una dintre puținele modalități care presupune participarea, reflecția și emanciparea grupurilor care caută să îmbunătățească situația socială. Un aport substanțial asupra definirii noțiunii de cercetare-acțiune la avut psihologul germano-american Kurt Lewin în studiul său „*Action Research and Minority Problems*”, unde sunt conturate bazele teorii a cercetării-acțiune, realizând din metoda cercetării-acțiune o metodă de cercetare acceptabilă, pornind de la ideea că pentru a înțelege și a schimba anumite practici sociale, oamenii de știință socială trebuie să includă practicieni din lumea socială reală în toate fazele de cercetare [4].

K. Lewin [4] descrie patru etape ale cercetării-acțiune, aflate în interdependență care presupun: reflecția, planificarea, acțiunea și observația. Prima etapă – *reflecția* – presupune că participanții cercetează și construiesc, apoi evaluează rezultatele obținute și reconstruiesc problemele lor pornind de la identificarea unor preocupări comune.

A doua etapă – *planificarea* – este etapa unui dialog constructiv care apare în timpul discuțiilor între participanții la cercetare unde planul de acțiune inițiat este analizat critic de fiecare participant și care cuprinde o evaluare a schimbării ce urmează a fi produsă. A treia etapă – *acțiunea* – include implementarea în aplicare a planului de acțiune care v-a fi deliberată și strategică. Această etapă a cercetării-acțiune apare diferită de alte metode de cercetare, întrucât „acțiunea sau schimbarea se întâmplă în realitate și nu apare ca un experiment de genul: „doar să vedem dacă funcționează”. Ultima etapă în cercetare-acțiune este – *observația* – atunci când acțiunile stipulate în planul de acțiune sunt observate din punctul de vedere al efectelor lor și al contextului situației analizate [*idem*]. Este etapa când se aplică instrumentele de cercetare cum ar fi chestionarele, pentru a asigura cadrul științific adecvat, de obicei observarea și acțiunea se întâmplă simultan.

Pe lângă etapele menționate ale cercetării-acțiune, mai există și principii care fac diferențe între cercetarea-acțiune și alte modalități de cercetare tradiționale. Acestea sunt: participare și colaborare, responsabilizare, cunoștințe și schimbare socială [4].

În viziunea lui D. Tripp [5] este important să recunoaștem cercetarea-acțiune („action research”) ca fiind una dintre numeroasele tipuri diferite de acțiune-solicitare („action inquiry”). „Action Inquiry” este un termen generic pentru orice proces care urmează un ciclu în care se îmbunătățește practica, oscilând sistematic între acțiunea în domeniul practicii și investigarea acesteia. Prin urmare, considerând, că „cercetarea-acțiune (fiind o formă de „action inquiry”) utilizează tehnici de cercetare recunoscute pentru a informa acțiunile întreprinse în contextul îmbunătățirii practicii” și adăugă, că tehnicile de cercetare ar trebui să îndeplinească criteriile comune altor tipuri de cercetare academică (adică să reziste evaluării specialiștilor din domeniu a procedurilor, semnificațiilor, originalității, validității etc.).

Reflectând asupra opiniilor științifice cu referire la „pedagogia cercetării acționale” M. Franco a menționat faptul că „cercetarea-acțiune ar trebui să pornească de la o situație socială specifică ce necesită schimbare și, în afară de aceasta, să se bazeze constant pe transformările și noile elemente care apar pe parcursul procesului, influențate de cercetare” [3].

Cercetarea pedagogică acțională (CPA) în viziunea D. Antoci și M. Borozan [1] facilitează dobândirea cunoștințelor științifice în domeniul pedagogiei și implementarea sistematică a inovațiilor educaționale. CPA contribuie la dezvoltarea culturii profesionale a cadrelor didactice, sprijinind avansarea în cariera pedagogică și fiind esențială pentru creșterea profesională. De asemenea, CPA stimulează creativitatea științifică a personalului didactic, aliniindu-se la necesitățile societății și la procesele de modernizare a educației.

Esența CPA constă în caracteristicile sale cheie, și anume caracterul participativ, motivația pentru schimbare, acțiunile coerente și contribuțiile simultane la cunoașterea științifică și transformările pozitive în practicile educaționale [2].

Datorită abordării multidisciplinare/holistice procesul de cercetare-acțiune poate oferi astăzi posibilitatea restabilirii și consolidării relației dintre universitate și societate.

Studiul experimental

Având în vedere preocupările comunității științifice contemporane privind cercetarea pedagogică acțională, precum și eforturile intense de promovare și implementare a inovațiilor pedagogice la nivel național, a fost inițiat un studiu experimental. În cadrul acestui studiu a fost elaborat Chestionarul de evaluare a nevoilor cadrelor didactice din învățământul general privind cercetarea pedagogică acțională, constituit din 30 de itemi și structurați în baza celor opt componente ale cercetării pedagogice acționale: potențialul cadrelor didactice de a conceptualiza CPA, capacitatea cadrelor didactice de a organiza acțiunile cercetării, capacitatea de evaluare a rezultatelor cercetării, abilitatea cadrelor didactice de a realiza reflecții critice, capacitatea de implementarea schimbării în practică, potențialul cadrelor didactice de a inova procesul educațional, dezvoltarea profesională validată în context pedagogic, replanificarea [1].

În cadrul investigației experimentale au participat 131 cadre didactice din învățământul general cu următoarea vechime în muncă în sistemul educațional: 0-5 ani (35,2%), 5-10 ani (18%), 10-20 ani (19,7%), 20-30 ani (18,9%), mai mult de 30ani (8,2%). Scopul experimentului a constatat în identificarea necesităților de formare profesională a cadrelor didactice în vederea planificării și realizării cercetării pedagogice acționale. Primele cinci întrebări ale Chestionarului aplicat au fost adresate pentru a identifica potențialul cadrelor didactice de a conceptualiza CPA, rezultatele obținute sunt expuse în Figura 1.

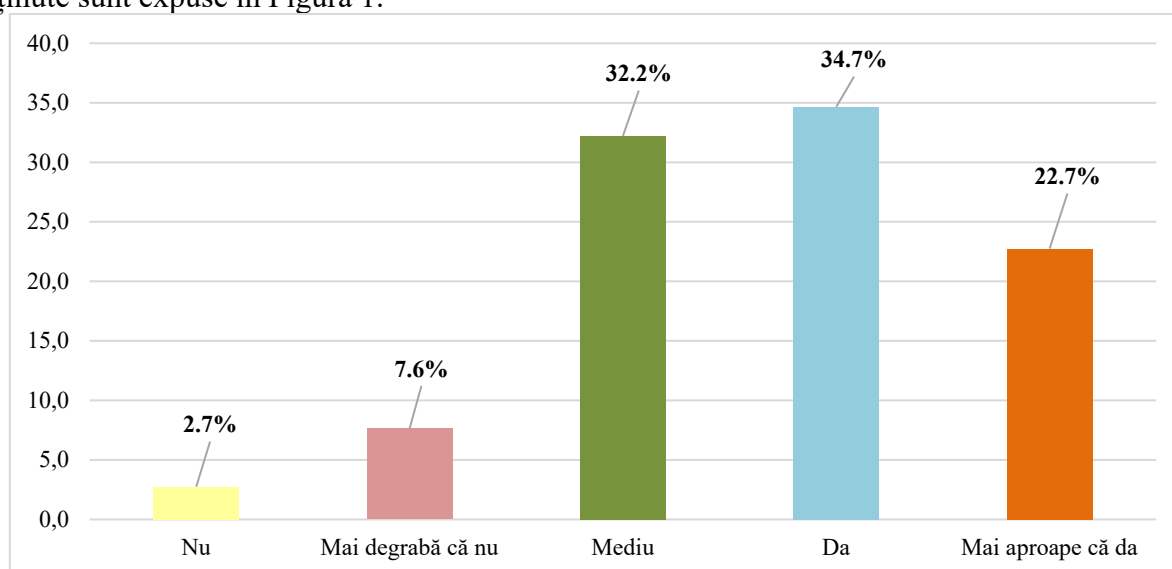


Figura 1. Potențialul profesorilor de a conceptualiza CPA

Conform rezultatelor obținute putem conchide următoarele: 34,7% și 22,7 % din cei chestionați au afirmat că *da/mai aproape că da*, întâmpină dificultăți în identificarea, analiza și conceperea unui proiect de cercetare și simt nevoia unor formări suplimentare pentru activitatea de cercetare și inovare a activității profesionale.

O altă componentă a CPA care a fost reliefată în cadrul studiului de cercetare și exprimată în următoarele șase întrebări a chestionarului este Capacitatea profesorilor de a organiza acțiunile cercetării, informațiile colectate sunt prezentate în Figura 2.

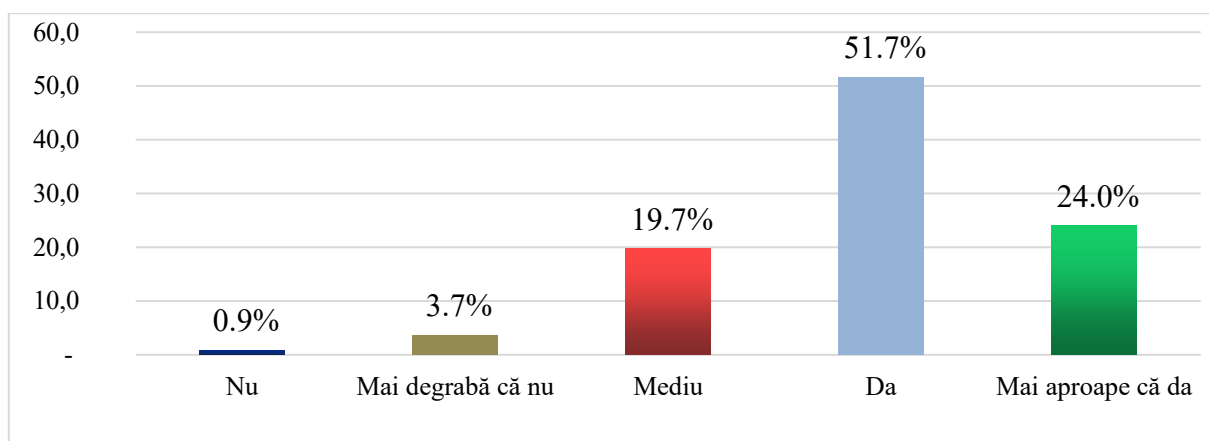


Figura 2. Capacitatea cadrelor didactice de a organiza acțiunile cercetării

Evaluarea rezultatelor din Figura 2 ne oferă posibilitatea să remarcăm următoarele: 51,7% din cei chestionați au afirmat că se simt pregătiți pentru planificarea activității pedagogice orientate spre schimbare pozitivă în sens de calitate prin indicarea răspunsului „da”, 24 % s-au expus prin „mai aproape că da” și 19,7% „în mediu”, ceea ce înseamnă, că totuși le vine greu să stabilească prioritățile în cercetare, fapt care demonstrează că formarea profesională continuă a cadrelor didactice pentru implementarea și promovarea acestui tip de cercetare este inevitabilă.

Organizarea unui proces de cercetare implică și etapa de evaluare a rezultatelor cercetării, corelarea datelor cercetării teoretice și experimentale, explicația interpretativă comparată a datelor ceea ce este reflectat în cealaltă componentă a CPA. Următoarele întrebări ale chestionarului au fost incluse pentru determinarea nivelului de capacitate a cadrelor didactice de evaluare a rezultatelor cercetării. Datele obținute sunt prezentate în Figura 3.

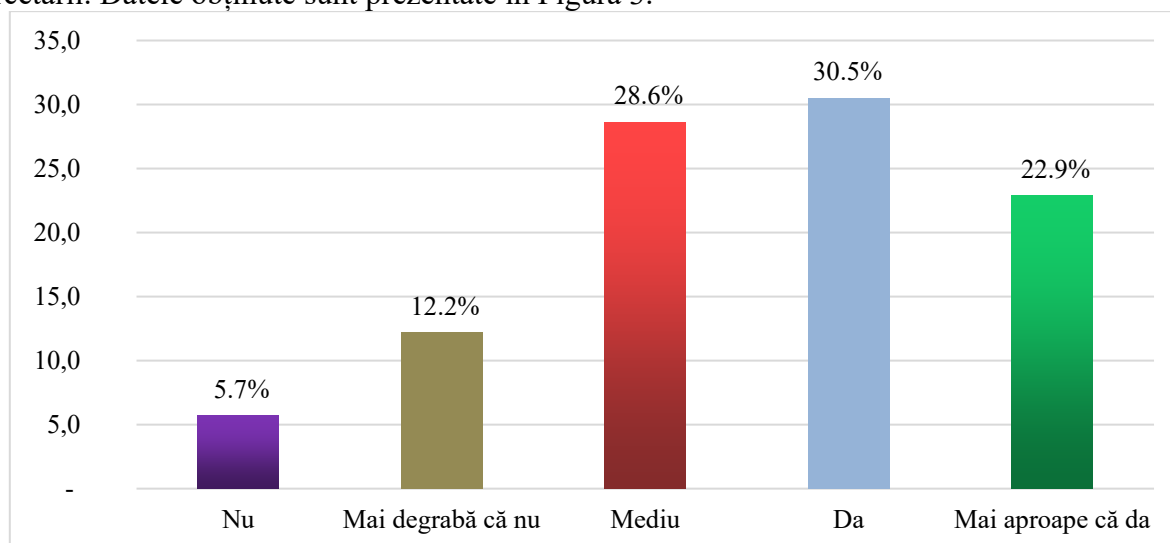


Figura 3. Capacitatea cadrelor didactice de evaluare a rezultatelor cercetării

Examinarea rezultatelor din Figura 3 ne permite să observăm că din cei chestionați 30,5% au răspuns cu „da”, 22,9% - „mai aproape că da” și 28,6% au menționat că la nivel „mediu” au tendința să evalueze permanent și să analizeze rezultatele învățării prin descoperire a elevilor, dar explicația datelor cercetării (teoretice și experimentale) constituie o problemă. Dat fiind faptul că cercetarea-acțiune presupune și un proces de reflecție, ceea ce permite cadrelor didactice să evite repetarea continuă a greșelilor, să valorifice noi experiențe, să își dezvolte abilitățile de comunicare, căpătând, astfel, o cultură profesională aparte - se necesită o formare continuă și în acest sens.

Următoarele trei întrebări ale chestionarului se axează pe a patra componentă a CPA – abilitatea profesorilor de a realiza reflecții critice. Rezultatele sunt demonstrate în Figura 4.

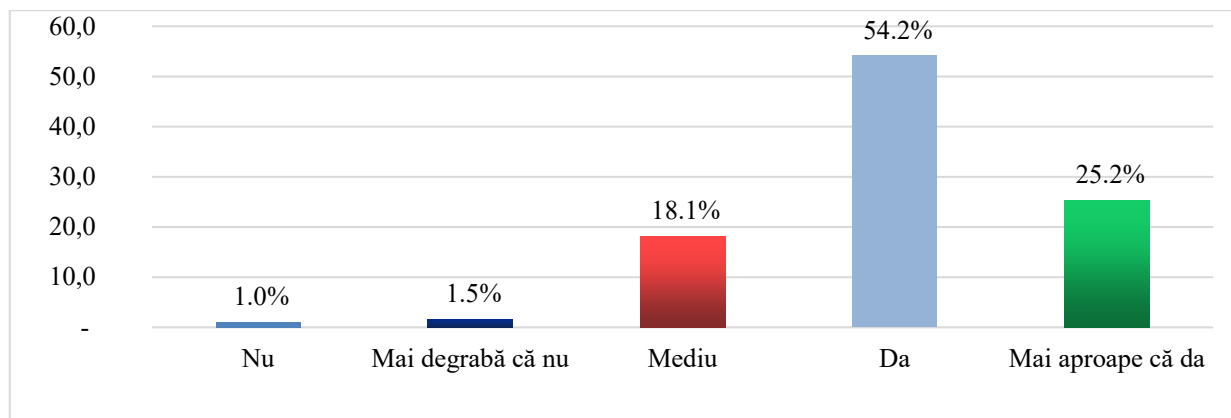


Figura 4. Abilitatea cadrelor didactice de a realiza reflecții critice

Studiul rezultatelor din Figura 4 ne permite să concluzionăm că 79,4% din respondenți prin „da” și „mai aproape că da” au afirmat că manifestă interes pentru cunoașterea științifică a problemelor educației și instruirii, dar, totodată, simt nevoia unor reflecții critice pentru generarea cunoștințelor teoretice și a noilor experiențe. Cercetarea-acțiune unește persoane diferite ca pregătire și vârstă în jurul unor probleme de interes comun, obiectivul acestora fiind valorificarea experienței personale și a celorlalți prin reflecții critice asupra rezultatelor.

Cadrul didactic contemporan este văzut ca un „agent al schimbării”, perceput ca membrul activ și util a comunității școlare, în sens îngust, sau mediul social, în sens larg. Reieșind din afirmația dată cadrul didactic necesită să posede capacități de implementare a schimbării în practică. Următoarele întrebări ale chestionarului au avut ca scop de a determina o altă componentă a CPA – capacitatea pedagogilor de implementare a schimbării în practică. Rezultatele pot fi vizualizate în Figura 5.

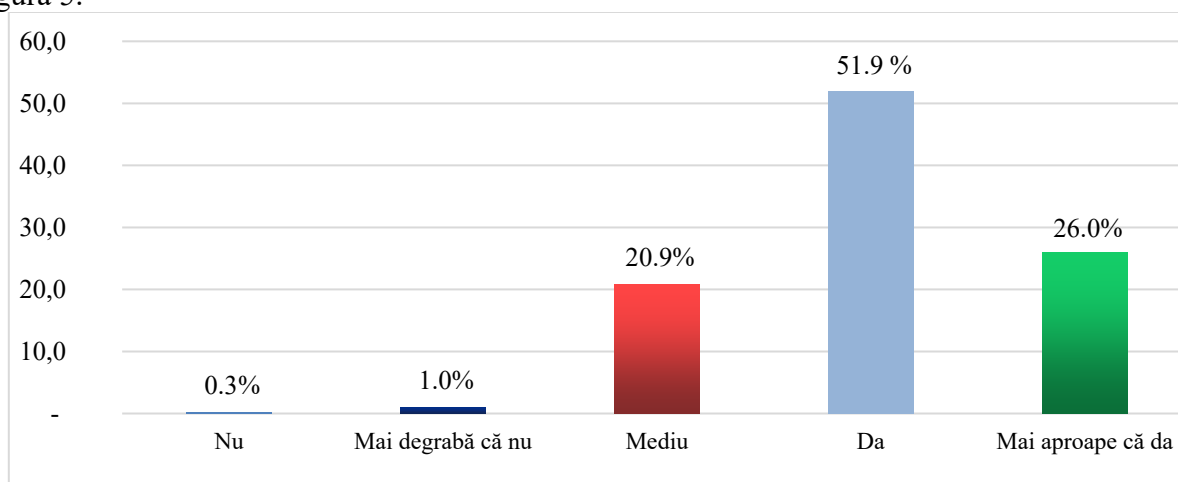


Figura 5. Capacitatea profesorilor de implementarea schimbării în practică

Examinarea datelor din Figura 5 ne permite să constatăm următoarele: 51,9% din pedagogii chestionați declară prin „da” că implementarea unor schimbări în practica educației le provoacă satisfacție profesională, dar introducerea unor elemente noi în procesul educațional necesită mai multe eforturi de pregătire. Respondenții care au oferit răspunsuri „mai aproape că da” (26%) și au evaluat cu „mediu” (20,9%) înțeleg dificultatea introducerii schimbărilor în practica educațională și nu prea sunt de acord că aceasta ar oferi o mulțumire și succes în plan profesional. Totuși, ei admit că integrarea inovațiilor în procesul de predare-învățare-evaluare solicită o pregătire suplimentară. Cadrele didactice au în obligațiunea să analizeze realitățile în care trăim, să se implice în astfel de discuții, să devină un membru activ în cercetarea problemelor de actualitate cu care se confruntă instituțiile în care activează, să propună soluții constructive și aplicabile, validate experimental în sala de clasă demonstrând responsabilitate pentru implementarea acelor schimbări care pot asigura dezvoltarea domeniului.

O altă componentă a CPA este reflectată prin intermediul următoarelor patru întrebări ale Chestionarului și presupune identificarea potențialul cadrelor didactice de a inova procesul educațional. Rezultatele obținute sunt ilustrate în Figura 6.

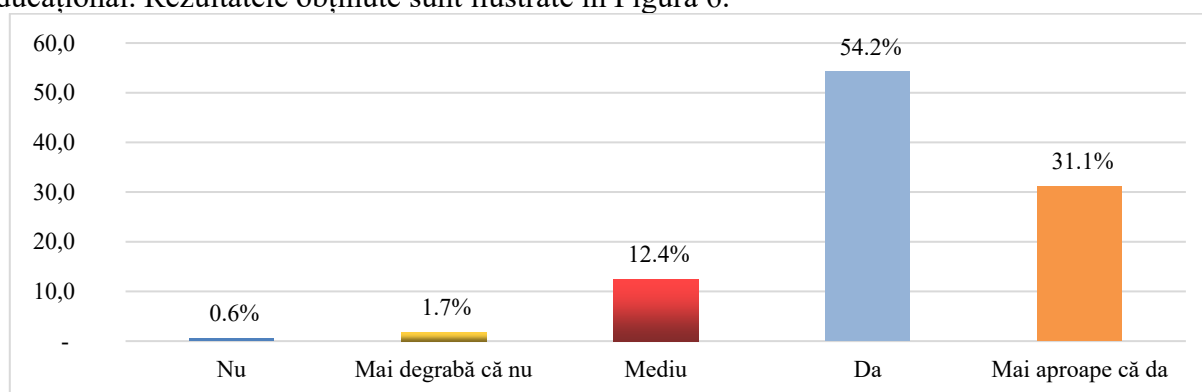


Figura 6. Potențialul cadrelor didactice de a inova procesul educațional

Din cele expuse în Figura 6 putem sintetiza următoarele: 54,2% din subiecții chestionați au afirmat că optimizarea activității profesionale prin cercetare pedagogică este un factor stimulator într-o carieră profesională de succes, dar în școală este nevoie de un management eficient bazat pe cercetare acțională concretă, 31,1% susțin *mai aproape că „da”*, iar 12,4% estimează ca „*mediu*”. Însăși inovația are la bază un proces de învățare care profită de oferte multiple și pretinde la rezolvarea constantă a problemelor. Abordarea inovației din perspectiva sistemelor necesită abordări multidisciplinare și interdisciplinare, care fac posibilă cercetarea interdependențelor dintre actori, precum și a caracteristicilor evolutive și de dependență ale sistemelor complexe și neliniare din reacții la intervențiile manageriale.

Următoarea componentă a CPA necesară pentru a fi examinată în cadrul studiului de cercetare este *Dezvoltarea profesională validată în context pedagogic*. Rezultatele obținute sunt reflectate în Figura 7.

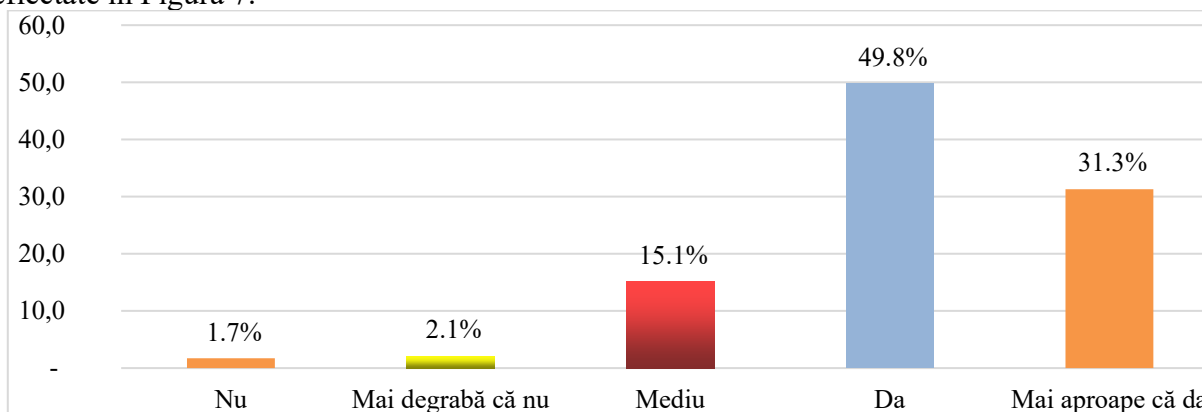


Figura 7. Dezvoltarea profesională validată în context pedagogic

Conform rezultatelor reprezentate în Figura 7 putem conchide că din cei 131 respondenți care constituie 100%, aproape jumătate (49,8%) susțin că mediul pedagogic cu cerințele sale impuse regulamentar îi determină să-și asume responsabilități pentru propria dezvoltare profesională, dar, totodată, consideră ca fiind imposibilă avansarea în carieră fără planificarea și organizarea cercetărilor pedagogice asupra proceselor educaționale. Ceilalți subiecți experimentali dintre care 31,3%) au afirmat „*mai aproape că da*” și 15,1% au considerat prin aprecierea „*mediu*” că *Dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în contextul consolidării CPA*, fortifică implicarea acestora în auto-reflecție, în analiza critică a metodelor și strategiilor de predare pentru a identifica zonele de îmbunătățire.

Ultimele trei întrebări ale Chestionarului aplicat au vizat cercetarea componentei CPA de *Replanificare*, care ar presupune capacitatea cadrelor didactice de a revizui și ajusta acțiunile în funcție de ceea ce s-a realizat până la momentul respectiv și de scopurile urmărite. Rezultatele obținute sunt incluse în Figura 8.

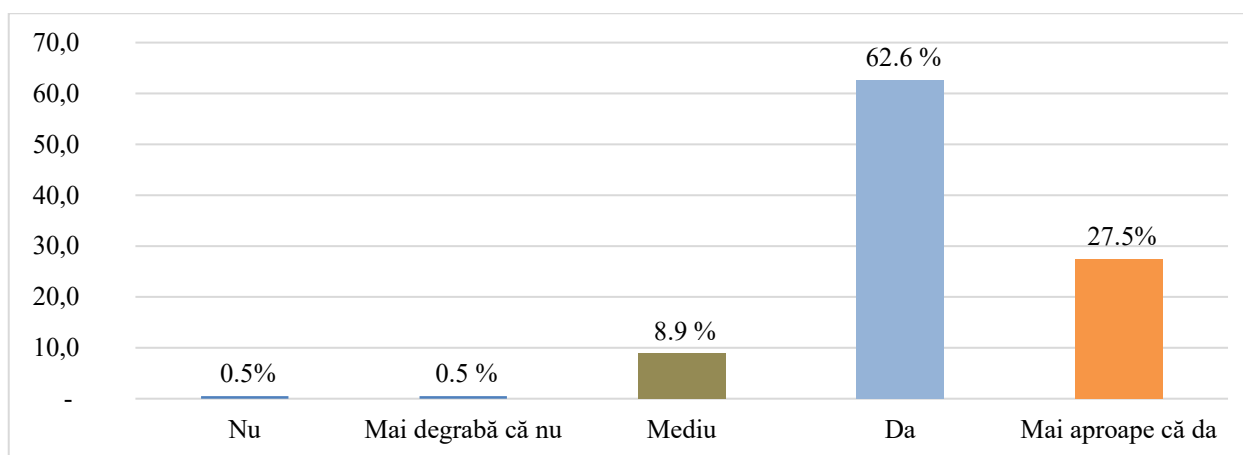


Figura 8. Replanificare

Analizând datele din Figura 8 putem observa următoarele: 62,6% din subiecții cercetați afirmă că, „da”, rezultatele cercetării întotdeauna îi orientează spre reorganizarea și replanificarea activității pedagogice, iar, acțiunile de inovare în educație prezintă deosebit interes în comunitatea pedagogică; iar 27,5% susțin acest punct de vedere ca „mai degrabă că da” și 8,9% evaluează la nivel de „mediu”. Rezultatele obținute demonstrează că pentru respondenții experimentali componenta *Replanificare* este o dimensiune importantă care necesită o dezvoltare profesională continuă.

Rezultate și concluzii

Pe baza rezultatelor experimentale prezentate se pot trage mai multe concluzii cu privire la cercetarea pedagogică acțională. Una din acestea se referă la provocări în implementare: O parte semnificativă a educatorilor (52,5%) se confruntă cu dificultăți în dezvoltarea proiectelor de cercetare în școli, ceea ce indică nevoia de sprijin și îndrumări mai bune în integrarea cercetării în practica educațională cotidiană. Se constată necesitatea de formare: 75,4% exprimă nevoia de formare suplimentară în cercetare și inovare, este evident că programele de dezvoltare profesională ar trebui să pună accent pe metodologiile de planificare, organizare și realizare a cercetării și strategiile de inovare pentru a spori profesionalismul și eficacitatea cadrelor didactice. Cercetarea reprezintă o dimensiune prioritară pentru sistemul de educație reieșind din faptul că majoritatea (89%) pedagogilor consideră cercetarea ca o prioritate, demonstrând o puternică recunoaștere a valorii sale în îmbunătățirea practicilor educaționale. Un alt aspect ce poate fi evidențiat se referă la limitări de resurse. Aproximativ 50% dintre respondenți menționează disponibilitatea moderată a resurselor pentru planificarea bazată pe cercetare, sugerând că este necesar un acces mai bun la resurse pentru a sprijini cercetarea educațională eficientă atât în învățământ general, cât și cel superior. Provocări în interpretarea datelor și realizarea predicțiilor la fel constituie o problemă, care necesită soluționată. Aproape jumătate (45,5%) a cadrelor didactice întâmpină dificultăți moderate în explicarea datelor de cercetare, subliniind necesitatea însușirii cunoștințelor și dezvoltării în continuare a abilităților analitice și de interpretare în rândul specialiștilor-pedagogi. Nevoia de reflecție critică (55,5%) sugerează că, deși cadrele didactice recunosc importanța practicilor reflexive, sunt necesare oportunități mai structurate preponderent pentru procesul de cercetare. O mare parte (89,2%) subliniază importanța unui management eficient bazat pe cercetare-acțiune, sugerând că formarea în conducere ar trebui să se concentreze pe luarea deciziilor bazate pe cercetare. Avansarea în carieră constituie un aspect legat de capacitatea de a planifica și organiza cercetarea pedagogică, reflectând rolul esențial pe care îl joacă cercetarea în creșterea profesională, despre care au menționat majoritatea (83%) de respondenți.

Cadrele didactice recunosc importanța cercetării pedagogice acționale, considerând-o esențială pentru dezvoltarea profesională și avansarea în carieră. Cu toate acestea, există dificultăți semnificative în implementarea eficientă a acesteia, cum ar fi lipsa resurselor și a pregătirii suplimentare pentru desfășurarea activităților de cercetare și inovare. Majoritatea participanților consideră că cercetarea ar trebui să fie o prioritate în educație, subliniind nevoia de formare continuă și de management eficient pentru a integra cercetarea în practica educațională contemporană.

Cercetarea pedagogică acțională oferă un cadru dinamic pentru dezvoltarea unor practici educaționale inovative, axate pe îmbunătățirea directă a intervențiilor didactice. În contextul noilor provocări educaționale, cum ar fi digitalizarea, diversitatea culturală și nevoia de învățare personalizată, această formă de cercetare aduce soluții aplicabile, bazate pe experimentare și reflecție continuă.

Conținutul prezentului articol a fost realizat și prezentat în cadrul proiectului național „Managementul formării profesionale pentru cercetarea acțională în perspectiva inovării educației” (Numărul proiectului 040105, «Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau, Republica Moldova).

Bibliografie:

1. ANTOCI, D., BOROZAN, M. Action research in pedagogy from the perspective of innovative education. In: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики», яка відбулася 24.04.2024, Університеті Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав (Київська обл.). Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2024. pp.3-12. ISBN 978-617-7747-96-2.
2. ANTOCI, D., BOROZAN, M. The relevance of actional pedagogical research in innovation of education. In: «Передові технології реалізації освітніх ініціатив», Збірник наукових праць, VII Міжнародна науково-методична конференція 7.02.2024, Переяслав, Україна. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2024. pp. 53-62. ISBN 978-617-7895-03-1
3. FRANCO, M. The pedagogy of action research. *Educação e Pesquisa*. 2005. 31. 483-502.
4. LEWIN, K. (). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 1946, 2, 4, 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
5. TRIPP, D. Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*. 2004. 31 (3). 444-467.

SOME ASPECTS OF AUTISM AND SPEECH RECOVERY

UNELE ASPECTE PRIVIND AUTISMUL ȘI RECUPERAREA LOGOPEDICĂ

Daniela-Iulia STROESCU, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
D.G.A.S.P.C. Constanta, Constanta County, Romania
ORCID ID: 0009-0000-6878-7004

CZU: 376.4

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p179-184

Abstract. *This article presents some important characteristic aspects of autism spectrum disorders and ways of speech therapy rehabilitation. It raises the alarm about the need to initiate speech therapy as early as possible, immediately after diagnosis. The three levels involved in the autistic spectrum disorder are brought to attention, which have particular relevance and which have endured over time, although they have not been able to fully explain the biological aspects responsible for the emergence of the disorder. Relatives must know that, regardless of the level of classification and diagnosis of the autistic disorder, it cannot be cured, but it can have positive results through the application of speech therapy. Appropriate speech therapy intervention methods and strategies can offer the child a life close to normality, personal and social independence.*

The article briefly presents an important range of speech therapy methods and strategies successfully applied in Romania and other geographical areas. The efficiency of speech therapy recovery depends on the child's level of development, the medical prognosis, the choice of the most suitable speech therapy recovery methods and strategies, and the family's partnership with the speech therapist.

Keywords: *autism, speech therapy, interaction, therapy, recovery, strategies*

Abordarea problematicilor cu care se confruntă tulburările din spectrul autismului trebuie să aibă în vedere cele trei **nivele** implicate: a) **nivelul biologic** (creier); b) **nivelul psihologic** (psihic uman); c) **nivelul comportamental**.

Ipotezele susținute de numeroși cercetători au confirmat existența unor anomalii și disfuncționalități în diferite zone și sisteme ale creierului, însă, nu s-au identificat factorii biologici responsabili de apariția acestor tulburări. Cercetările științifice au confirmat prezența unor combinații speciale de caracteristici individuale care arată că, la persoanele cu tulburări din spectrul autist există unele *diferențe structurale, funcționale și chimice* la nivelul creierului. Precizăm faptul că, în primele zile de viață ale noului-născut nu s-au putut identifica particularități care să arate prezența tulburării. Deși primele manifestări specifice autismului apar vizibile după câteva luni de la nașterea copilului, mamei îi este dificil să le observe. Abia când va constata că, deși îl înconjoară cu multă afecțiune și gingășie el trăiește într-o lume singuratică, proprie lui, abia atunci va încerca timid să tragă primul semnal de alarmă pe care, tot ea, va refuza să-l accepte. Are un copil bun, nu plânge, nu țipă, nu are nevoie de îmbrățișări și stă liniștit fără să deranjeze. Ulterior, manifestările copilului se diversifică și poate să plângă, să țipe aparent fără nici un motiv, uneori putând plânge ore în șir fără să-l poată liniști. Îl duce la doctor, pare sănătos și nimeni nu își dă seama că este un copil cu probleme de sănătate. Mult mai târziu, vor înțelege părinții că a trecut vârsta gânguritului, a lalațiunilor, a primelor sunete, cuvinte și nu s-a întâmplat nimic din toate acestea cu copilul. Cercetările din domeniul psihiatriei infantile au reușit să demonstreze științific că sunt anumite manifestări timpurii care ar trebui observate și luate serios în considerație de către părinți. Ne referim la faptul că, până la un an ar trebui să emită sunete, să arate cu degetul, să execute unele gesturi cu semnificație. La 12-18 luni, ar trebui să asocieze două silabe identice într-un mod inteligibil, să pronunțe câteva cuvinte simple, să formuleze o propoziție formată din două cuvinte, să întoarcă capul către persoana care i-a rostit numele, să aibă un contact vizual susținut, să nu dezvolte

curiozități inexplicabile și fixații sau obsesii pentru anumite obiecte, mimica ar trebui să fie bogată în expresii și să înțeleagă expresiile pe care le transmit fețele celor din jur. Acest tablou al manifestărilor timpurii pe care le-am prezentat se vor accentua continuu, vor crește în frecvență și intensitate. Este momentul când părinții conștientizează prezența unei probleme de sănătate a copilului și vor căuta soluții la medicii pediatri. Vor afla că problema copilului intră în categoria tulburărilor din spectrul autist, că trebuie intervenit de urgență prin diferite programe de terapie logopedică și că trăsăturile timpurii și definitorii ale copilului îi conferă **unicitate**, (determinată de prezența unor elemente unice și de personalitate care fac ca procesarea informației și acordarea răspunsului propriu să se producă într-un mod unic. Părinții vor afla că, în autism „*lipsește*” vocalizarea „*înainte și înapoi*”, [3, p. 15], că, există copii care nu pot învăța să vorbească dacă nu sunt ajutați logopedic și terapeutic, că sunt și copii care pot rămâne „toată viața fără limbaj” [Ibidem], dar și că, „La aproximativ jumătate dintre ei, vorbirea funcțională se dezvoltă insuficient. Majoritatea copiilor cu autism la care se dezvoltă limbajul au retard mintal sever asociat” (Ibidem). Există și o serie de copii cu autism înalt funcțional la care, limbajul este precoce, vocabularul anormal dezvoltat, susțin o conversație cu mare dificultate și pot vorbi mai mult singuri despre un subiect favorit, legat de interese personale, fără ca partenerul cu care este angajat în discuție să poată comenta ori să-i adreseze o replică. În cazul lor, sunt valabile trei teorii care și-au dovedit rezistența în tip:

a) **Teoria minții** (*Theory of mind*) conform căreia persoanele afectate de autism trăiesc, percep stările, reacționează lipsiți de empatie fiind caracterizați de orbirea minții care îi trimite într-o lume a lor și îi obligă să se închidă într-o lume interioară specifică.

b) **Teoria coerenței centrale** arată că, au capacitate limitată de înțelegere a contextului deoarece există dezechilibru care limitează integrarea informației la nivelele superioare și face ca percepția asupra întregului să devină fragmentară și redusă sau inexistentă capacitate de generalizare și prelucrare contextuală deficitară, ceea ce explică procesarea *analitică, secvențială* și doar în anumite zone a informațiilor furnizate de context.

c) **Teoria disfuncțiilor cognitive** (*executive*) și ipoteza „gândirii oarbe” (*Mind-Blindness*) se concentrează asupra deficitului prezent la nivelul funcției executive, explică secvențial și episodic deficitele sistemului executiv însă, nu explică întreaga simptomatologie a proceselor cognitive superioare și nu oferă un *model unic*, caracteristic tulburării.

În toate cazurile diagnosticate cu autism, se impune recuperare logopedică, recomandată de specialiștii unei echipe multidisciplinare. Sunt necesare obiective personalizate pe care logopedul se preocupă să le realizeze având permanent în atenție interesul superior al copilului. Alegerea celor mai adecvate metode și strategii de comunicare ce vor fi aplicate copiilor cu autism în cadrul ședințelor de terapie logopedică au un rol deosebit privind evoluția copilului, asigurarea independenței personale, sociale și societale. În toate situațiile se ține cont de:

- *nivelul de dezvoltare* evaluat cu rigurozitate la nivel cognitiv și lingvistic (abilitățile verbale nefiind standard și uniforme);
- *preferințele* copilului (determinate de particularitățile specifice de dezvoltare);
- *contextul familial și social* trebuie să asigure copilului *coerența și continuitatea* terapeutică;
- *flexibilitatea metodelor și a strategiilor aplicate*: caracter deschis, flexibil și adaptabil la cerințele și nevoile copilului (putând în orice moment suporta corecturi, modificări, ajustări secvențiale);
- *adaptarea instrumentelor de lucru* la contextul cel mai favorabil copilului, rezultatele și eficiența urmând să se contureze mult mai târziu.

Cel mai important aspect al terapiei îl reprezintă necesitatea reducerii comportamentelor dezadaptative și presupune obținerea de către copil a unui beneficiu ca urmare a terapiei care i-a oferit posibilități adecvate de exprimare a cerințelor și nevoilor sale.

Logopedul deține un rol important în recuperarea acestor copii: poate să contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților de comunicare; creșterea autonomiei personale; creșterea stimei de sine; îmbunătățirea interacțiunilor sociale, ceea ce va duce la integrare socială și societală a copilului. În etapele specifice activității logopedice specialistul va avea în vedere:

- *evaluarea inițială și colectarea datelor* (nivelul de dezvoltare a abilităților de comunicare și alte aspecte privind evoluția copilului în timp);
- *planificarea intervenției* (întocmirea unui Plan de Intervenție Personalizat care să răspundă nevoilor individuale ale copiilor);
- *terapia propriu-zisă* (desfășurarea intervenției logopedice);
- *evaluări periodice* (la intervale regulate de timp 3, 6 luni);
- *monitorizarea progresului* (pentru a stabili noi obiective specifice, clare și realizabile).

Expunem câteva modalități prin care logopedul ajută la desfășurarea cu eficiență maximă a intervenției terapeutice:

- *dezvoltarea abilităților de comunicare* (urmărește îmbunătățirea comunicării verbale și non-verbale);
- *stimularea exprimării spontane;*
- *îmbunătățirea înțelegerii limbajului* (prin intermediul unor tehnici logopedice, va înțelege ce i se comunică și va acorda răspunsuri adecvate contextului);
- *corectarea tulburărilor de vorbire;*
- *parteneriat logoped-familie-alți specialiști* (participare activă la discuții despre progresul și provocările cu care se confruntă copilul);

Logopedul are la dispoziție o gamă variată de strategii psihoeducaționale pe care le poate utiliza în terapia logopedică. Acestea variază semnificativ de la copil, la copil și de la o zonă geografică la alta, funcție de necesitățile copilului, cultura și tradițiile țării, legislația în vigoare și disponibilitățile financiar-materiale. Literatura de specialitate națională și internațională pune la dispoziția specialistului o serie de strategii a căror eficiență este demonstrată științific.

Există țări în care metodele și strategiile utilizate în *intervențiile psihoeducaționale* sunt atent cercetate, rezultatele obținute dispun de monitorizare atentă și utilizarea acestora își dovedește eficiența din ce în ce mai mult. Dacă ne referim la Statelor Unite ale Americii, remarcăm utilizarea strategiilor care și-au dovedit istoric eficiența și cărora se adaugă metode noi, cu caracter inovator, adaptate permanent la dezvoltarea și nevoile individuale ale fiecărei persoane. Studiind literatura străină de specialitate, am constatat că, tot mai multe țări, printre care și România, utilizează cu succes în terapia logopedică a copiilor cu autism unele activități structurate, realizate prin Metoda **TEACCH**. Acestea au rolul de a crea copilului un mediu structurat și predictibil. Ca exemplu, ne referim la:

- a) *jocurile de rol* stimulează dezvoltarea imaginației și a creativității (ceea ce conduce către dezvoltarea abilităților de comunicare, de identificare a soluțiilor de rezolvare a problemelor și dezvoltarea abilităților de relaționare și sociale);
- b) *activitățile de sortare și clasificare* (după formă, mărime, culoare) implică copilul în activități de alegere a unor obiecte, funcție de anumite criterii oferite de sarcina primită;
- c) *jocurile de construit și puzzle* ajută la dezvoltarea gândirii logice și a abilităților motorii fine;
- d) *activitățile de tranziție și cardurile de tranziție* care urmăresc realizarea unor rutine zilnice clare și predictibile (pentru a reduce anxietatea copiilor și creșterea autonomiei).

Învățarea social-emoțională (SEL) urmărește dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor și mai multe metode de lucru:

- 1) *Poveștile sociale* utilizate pentru învățarea copilului să interacționeze și să comunice cu semenii în situații care impun anumite reguli și comportamente;
- 2) *Jocuri de rol* desfășurate în mediu controlat în care exersează dezvoltarea unor abilități sociale.
- 3) *Activități de grup* (utile pentru încurajarea interacțiunii, comunicării și colaborării).

PECS (*Picture Exchange Communication System*) este o metodă vizuală cu rezultate surprinzătoare în dezvoltarea abilităților de comunicare funcțională (crește motivația de comunicare prin schimb de imagini putând exprima nevoile de moment).

Strategii și metode asociate PECS:

- a. *Poveștile cu pictograme* utilizate în terapia logopedia pentru dezvoltarea abilităților de comunicare.

- b. *Terapia ABA (Analiza Comportamentală Aplicată)* ajută îmbunătățirea și dezvoltarea abilităților comportamentale și de comunicare (PECS și ABA pot fi utilizate și în combinație).
- c. *Dispozitive generatoare de vorbire (SGD)* reprezintă opțiunea avansată pentru a continua (utilizatorul selectează imagini/simboluri, ulterior sunt transformate în vorbire sintetică și ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare).
- d. *Jocuri și activități interactive* utilizate pentru consolidarea abilităților de comunicare.
- e. *Învățare prin modelare* (învăță prin imitație cum să utilizeze corect pictogramele).

Modelarea și imitația (folosite de logopezi și părinți pentru a demonstra copilului cum trebuie să procedeze într-un anumit context, copilul trebuind să observe și să repete comportamentele modelate).

Strategii specifice modelării și imitației:

- a. **Direct Modeling** (*Modelarea directă*): terapeutul arată copilului clar și explicit comportamentul de comunicare pe care dorește să-l adopte
- b. **Video Modeling** (*Modelarea video*): terapeutul prezintă copilului unele filme în care sunt prezentate modele corecte de comportament și comunicare, copilul urmărește manifestările altor persoane și învață un salut, cum să ceară ajutor, terapeutul încurajând copilul să imite ceea ce a văzut în film.
- c. **Guided Imitation** (*Modelarea prin imitație ghidată*) presupune ca, în timpul ședințelor de terapie copilul să fie dirijat spre imitarea unor comportamente specifice de comunicare.
- d. **Reciprocal Imitation Training** (*Imitația reciprocă*) încurajează comunicarea și interacțiunea socială dintre copil și logoped.
- e. **Verbal Modeling** (*Modelarea verbală*) se efectuează de terapeut care modelază verbal propoziții sau fraze relevante contextului.
- f. **Applied Behavior Analysis** (*Terapia ABA*) folosește modelarea și imitația necesară pentru a consolida unele comportamente de comunicare funcțională și sociale.
- g. **Terapia logopedică** ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare prin demonstrații făcute de logoped privind emiterea unor sunete, cuvinte și structuri de propoziții.
- h. **DIR/Floortime** (*Terapia de dezvoltare bazată pe relație*) imitația devine parte componentă a interacțiunilor naturale între terapeut și copil (stimulează dezvoltarea relațiilor sociale și a comunicării).
- i. **Picture Exchange Communication System** (*PECS*) uneori, folosește imitația pentru a veni în ajutorul copiilor să-i ajute cum să comunice prin imagini.
- j. **Pivotal Response Treatment** (*Terapia PRT*) crește motivația și imitația socială deoarece ajută copilul să dezvolte în mod natural unele abilități pivotale (cheie).
- k. **Play Therapy** (*Terapia prin joc*) stimulează dezvoltarea limbajului și abilitățile sociale (crează copilului un mediu stimulativ și sigur).

Observație! Atât modelarea cât și imitația reprezintă componente de bază în terapia ABA, pot fi integrate eficient și în alte programe logopedice și stimulează dezvoltarea comunicării și abilitățile sociale.

În *intervențiile bazate pe joc*, jocul devine element de mediu natural atractiv pentru stimularea abilităților de comunicare și interacțiune socială. Aceste intervenții pot folosi unele strategii specifice: jocurile cu reguli simple; jocuri senzoriale și explorative; jocuri pentru dezvoltarea limbajului expresiv și receptiv; jocuri de mișcare și acțiune; jocuri de cooperare și colaborare; jocuri interactive cu cărți și povești;

Toate strategiile bazate pe joc creează un mediu relaxant și benefic pentru învățarea comunicării, facilitează interacțiunea și încurajează comunicarea.

Încurajarea interacțiunilor sociale utilizează strategii pentru stimularea interacțiunilor sociale. Amintim: *Social Skills Training* (Antrenarea abilităților sociale); *Peer Modeling* (Învățarea prin imitație); *Positive Reinforcement* (Întărire pozitivă); *Peer-Mediated Instruction* (Învățarea mediată de colegi).

Limbajul mimico-gestual (LMG) reprezintă o formă de comunicare vizuală în care, mesajele se transmit prin intermediul mâinilor, a expresiilor faciale și mișcărilor corpului. În terapia copiilor cu autism, LMG reprezintă o metodă eficientă și un instrument de comunicare augmentativă și alternativă (AAC).

Din perspectiva noastră, orice logoped care utilizează strategii de dezvoltare și recuperare logopedică trebuie să aibă ca bază suportul dovezilor științifice, să le adapteze la nevoile specifice fiecărui copil ca acestea să aibă efecte pozitive asupra dezvoltării limbajului și comunicării.

Cum putem sprijini copiii cu autism în terapia de recuperare logopedică? Răspunsul conține elemente care fac trimitere expresă la:

Mediul de învățare: cabinetul logopedic se configurează în funcție de sensibilitățile și preferințele individuale, nivelul de dezvoltare neurolingvistică și necesitățile copilului în fiecare moment al terapiei. Este necesar un mediu ambiant primitiv, atmosferă caldă și calmă, iluminat cu lumină blândă care să ofere confort, pereți viu colorați în culori neutre, mobilier simplu, organizat cu spații de depozitare a materialelor didactice și senzoriale (utilizate în mod controlat), asigurarea spațiului necesar pentru câteva minute de joacă, aflate la dispoziția copilului.

Rutina zilnică trebuie concepută astfel încât să nu creeze confuzie în ceea ce privește informația comunicată și succesiunea evenimentelor care urmează să se desfășoare în cadrul ședinței de terapie logopedică. Au nevoie de structurarea activităților zilnice pe baza orarului vizual și care să le ofere predictibilitate. Acest suport vizual ajută copilul să perceapă mult mai bine durata unei acțiuni și trecerea timpului precum și modul în care sunt organizate activitățile la care va participa. Suportul vizual poate ajuta la dezvoltarea interacțiunilor comunicative și poate reduce comportamentele dezadaptative.

Gestionarea modificărilor care se produc în programul terapiei și tranziția către altă activitate reprezintă o provocare pe care terapeutul trebuie să o gestioneze cu eficiență deoarece copilul se simte confortabil cu rutina și predictibilitatea obișnuită. Orice schimbare în rutina zilnică poate crea copilului disconfort, frustrare, anxietate. Pentru evitarea acestor situații se poate face apel la strategii eficiente de lucru care pot avea ca efect, reducerea acestor stări. De exemplu:

- ***pregătirea anticipată a copilului pentru următoarele schimbări*** (prin anunțarea modificărilor cu ceva timp înainte, prezentarea unor povești sociale sau a orarului vizual);
- ***rutine de tranziție*** (activități pentru perceperea tranziției: timer vizual, clepsidră, recompense);
- ***flexibilitate în gestionarea schimbărilor*** (tranziții mici; alegerea de alternative; menținerea unor elemente neschimbate);
- ***empatie și încurajare*** (recunoașterea și validarea emoțiilor necesare pentru acomodarea copilului);
- ***coerență*** (respectarea rutinei și explicarea motivelor schimbării).
- ***Gestionarea tranzițiilor necesită răbdare, pregătire anticipată a modului cum se va realiza tranziția și permanenta adaptare la nevoile copilului.***
- ***vorbirea și comunicarea clară*** (prin utilizarea propozițiilor scurte, vocabular simplu, fără expresii figurative și metafore), ***structurată și adaptată*** la nivelul de înțelegere al copilului (pentru a facilita înțelegerea limbajului abstract de procesare a informațiilor care țin de înțelegerea cerințelor cu nivel mai mare de complexitate);
- ***integrarea intereselor*** presupune ca printre activitățile terapeutice de bază să fie alternate și preferințe și interese ale copilului (cu scopul de a-i crea bună dispoziție, plăcere pentru activitățile terapeutice), având permanent în vedere să nu devină obișnuiță a copilului ori refuz al activităților terapeutice.

Întreaga activitate de recuperare logopedică a copilului cu tulburări din spectrul autist, trebuie să-și dovedească eficiența prin dezvoltarea comunicării și reducerea comportamentelor dezadaptative, ca efect a unor modalități corecte și adecvate de exprimare contextuală a cerințelor și nevoilor individuale. Este un efect care își lasă amprenta asupra calității vieții personale și familiale.

Toate metodele și strategiile alese de logoped pentru dezvoltarea comunicării au nevoie de intervenții terapeutice adecvate. La baza identificării și alegerii celor mai adecvate metode și strategii utile pentru dezvoltarea comunicării trebuie să existe un proces terapeutic atent analizat, personalizat și adaptat criteriilor ce pot să-i asigure copilului dezvoltarea și integrarea socială optimă.

Bibliografie:

1. HELLBRÜGGE, T. & WIMPFEN von HERMAN, J. *Primele 365 de zile din viața unui copil*. Cluj-Napoca, Asociația de Științe Cognitive din România, 2002. 205 p. ISBN 973-0-02645-9.
2. LEAF, R., EACHIN, J. (coord.), DAYHARSH, BOEHM, M. Ghid de Terapie ABBA. Partea I. Strategii de modificare a comportamentului copiilor autiști. București: Editura Frontiera, 2010. 140 p. ISBN 978-606-92464-1-2
3. SECRA, O. *Creierul social. Autism, neuroștiințe, terapie*: Timișoara: Editura Artpress 2007. 2559. ISBN 978-973-108-043-7.
4. VERZA, E. *Tratat de logopedie*. Vol.I. București: Editura Fundației Humanitas, 2003. 398 p. ISBN 973-86056-0-1.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF RECEIVING THE LITERARY TEXT
IN THE GYMNASIUM

ASPECTE METODOLOGICE DE RECEPTARE A TEXTULUI LITERAR
ÎN GIMNAZIU

Aliona ABUZAN, teacher of Romanian language and literature,
IP Theoretical High School „Mihai Eminescu”, Leova
ORCID ID: 0009-0005-8970-7794

CZU: 801.73:821.135.1

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p185-189

Abstract. *Text reception is the process by which the reader interacts with a written message, with the aim of understanding and interpreting it. Three levels of receiving a text can be identified, which can be successfully applied to Romanian language and literature classes, when teachers carry out their teaching activities: level 1 refers to the reader, level 2 - to the text, level 3 - to the context. In the secondary school classes, the reception of the text is carried out by various procedures that fall into the stages of pre-reading, reading and post-reading. Receiving the text is not just an act of passive information consumption; it is an active process of thinking, interpreting and reflecting. Through it, readers develop critical skills, enrich their vocabulary and refine their ability to communicate effectively.*

Keywords: *reception, text, stages of reception, levels of reception.*

Modernizarea predării limbii și literaturii române în școală reprezintă un aspect esențial al reformării și perfecționării sistemului educațional. Adaptarea tehnologiilor informaționale la receptarea textelor literare studiate este importantă pentru reflectarea valorilor și nevoilor societății contemporane, asigurând totodată un echilibru între operele clasice și cele moderne. În plus, implementarea strategiilor didactice interactive contribuie la stimularea gândirii critice.

Receptarea înseamnă, în primul rând, primirea și asimilarea unei unde informaționale de către un individ sau un grup. Aceasta poate proveni din valorificarea experiențelor proprii sau din contactul direct cu realitatea, care este dinamică prin natura sa. De asemenea, receptarea poate fi influențată de tradiție sau de diverse mijloace de difuzare. În plus, ea poate avea loc prin căutarea voluntară de informații, fie că este vorba despre lectură, învățare sau cercetare.

Constantin Șchiopu afirmă că receptarea este un element definitoriu al oricărui proces de cunoaștere, iar nivelul superior al receptării operei artistice este cel sintetic-estetic, numit și creativ [6, p. 69].

Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici adecvate de lectură, demonstrează o lectură corectă, conștientă, cursivă și expresivă. Pentru a înțelege textul, este esențial ca cititorul să fie pus în postura de a asocia forma grafică a cuvântului cu sensul său și de a percepe sensul general al textului, utilizând diferite stiluri de lectură. Pentru receptarea corectă a unui mesaj scris, elevul trebuie să urmeze câteva etape importante: prima lectură a textului – această etapă implică receptarea aspectelor generale ale textului, permițând o înțelegere elementară a conținutului și a structurii acestuia; lectura direcționată – în această etapă, elevul explorează și interpretează textul în profunzime, identificând teme, personaje și relații între idei. Aceasta ajută la formarea unei viziuni mai clare asupra mesajului autorului: lectura selectivă – constă într-o privire sintetică asupra textului, valorificând structurile de adâncime. Elevul va extrage informații relevante, va analiza detaliile semnificative și va formula interpretări care să adâncească înțelegerea textului.

În structura comunicativă a textului literar, cititorul examinează și preia condițiile care guvernează interacțiunea dintre el și text. Aceasta include analiza modului în care stilul, structura și temele textului influențează percepția sa, precum și modul în care experiențele personale, contextul cultural și așteptările afectează interpretarea. Prin această interacțiune, cititorul devine un participant activ în construirea semnificației textului, aducând propriile emoții, gânduri și perspective în procesul de lectură.

Elemente interconectate ce contribuie semnificativ la procesul de *receptare a textului*, influențează nu doar înțelegerea, ci și aplicarea informațiilor în contexte diverse. Dintre acestea menționăm:

Interesul față de cartea citită. Aceasta determină capacitatea receptorului de a observa și a se angaja activ în procesul de receptare.

Câmpul cognitiv, care se exprimă prin nivelul de cunoaștere al subiectului receptării. Acesta include capacitatea de a cuprinde, înțelege și prelucra informațiile selectate, influențând astfel profunzimea analizei și interpretării.

Câmpul relațional, care reflectă relația dintre text și cititor. Aceste relații pot influența perspectivele și modul în care informația este percepută și interpretată.

Câmpul normativ, presupune respectarea logicii desfășurării acțiunii.

Mentalitatea, care include sistemul de valori, credințele și atitudinile individului. Aceasta poate modela modul în care receptorul interpretează și integrează informațiile în viața sa cotidiană.

Se pot identifica trei *niveluri de receptarea a unui text*, aplicabile cu succes la orele de limba și literatura română, atunci când profesorii își desfășoară activitatea didactică.

Nivelul 1, care se referă la cititor, vizează abilitățile de lectură, incluzând cinci aspecte: procesarea (înțelegerea sensului cuvintelor și propozițiilor), integrarea (corelarea dintre propoziții), structura (identificarea ideii principale și crearea unui rezumat coerent), construcția (însușirea individuală a textului) și metacogniția (managementul înțelegerii, care permite profesorului să adapteze materialul didactic).

Nivelul 2 se concentrează pe text, incluzând intenția, forma și conținutul acestuia. Pentru a înțelege un text, cititorul trebuie să aibă modalități de reprezentare, să recunoască tipul de text, să cunoască intenția autorului și modul în care acesta își organizează ideile (forma), precum și mesajul pe care dorește să-l transmită (conținut).

Nivelul 3 se referă la contextul în care cititorul interacționează cu textul, incluzând intenția autorului, contextul social în care are loc lectura și condițiile fizice ale cititorului.

Învățarea textelor literare în clasele gimnaziale se realizează prin metoda lecturii explicative, care constă într-un set complex de metode ce asigură înțelegerea, receptarea, analiza, interpretarea și aprecierea celor citite. Această metodă facilitează, de asemenea, transferul abilităților de receptare a literaturii și a limbii în comunicare în situații noi, extrase din viața de zi cu zi, și poate fi aplicată independent, în funcție de fiecare caz specific [6].

Prin aplicarea diverselor metode de abordare a textelor, elevii își vor dezvolta strategii de receptare care le vor îmbunătăți abilitățile de lectură esențiale. Mariana Norel, Florentina Sâmihiian propune mai multe modalități care pot fi folosite eficient în clasă [2]:

- *Abordarea ilustrativă*: presupune citirea unui text reprezentativ care ajută la explicarea unui concept sau a unei idei importante.
- *Abordarea centrată pe „punctele tari”*: constă în identificarea unor idei sau elemente dintr-un text, pentru a discuta despre esența importantă a acestuia.
- *Abordarea retoric-argumentativă*: elevii învață să recunoască structurale și tehnicile folosite într-un text argumentativ, cum ar fi dovezile și modul de organizare.
- *Abordarea problematică* se axează pe identificarea elementelor-surpriză din text, provocând discuții și stimulând gândirea critică.
- *Abordarea tabulară* presupune analiza câmpurilor semantice și lexicale, pentru a descoperi legăturile dintre termenii folosiți.
- În cadrul *abordării comunicative*, textul este tratat ca un act de comunicare, iar elevii analizează rolurile emițătorului și receptorului și modul în care mesajul este transmis.

- *Abordarea structurală* examinează textul la nivel fonetic, morfosintactic și semantic, pentru o cercetare completă.
- *Abordarea lineară* implicată impune parcurgerea etapizată a textului.
- *Abordarea afectivă/ emoțională* (identificare, respingere, legături cu experiența personală).

Demersul pentru studierea textului literar este structurat în trei etape principale, fiecare având un rol clar în facilitarea înțelegerii și interpretării textului [Apud 3]:

Prelectura se realizează prin diverse procedee:

- Ghicirea conținutului textului pe baza indiciilor vizuale (imagini, titluri, cuvinte-cheie);
- citirea sau audierea unei secvențe pe aceeași tematică pentru a stabili conexiuni;
- lecturarea unei imagini, analizând simbolurile și mesajul vizual;
- discuții în baza unei teme, încurajând elevii să împărtășească anticipările și ipotezele lor.

La clasele gimnaziale, accentul va fi pus pe îndrumarea elevilor către o lectură expresivă, logică și emoțională, bazată pe înțelegerea conținutului textelor și a principalelor efecte artistice generate de acesta. Scopul este de a dezvolta abilități de interpretare și apreciere a textelor literare, astfel încât elevii să poată să se conecteze profund cu materialul lecturat.

Lectura înseamnă parcurgerea textului de către elevi și identificarea cuvintelor necunoscute. Explicarea cuvintelor și a expresiilor necunoscute întâlnite în text, precum și clarificarea sensului celor pe care elevii le-au intuit aproximativ în timpul lecturii, reprezintă un aspect esențial al procesului de învățare. Elevii pot utiliza dicționarul pentru a verifica și a înțelege corect aceste cuvinte și expresii, ceea ce le va îmbunătăți atât vocabularul, cât și capacitatea de a interpreta textul într-un mod mai nuanțat. Această etapă include și formularea de întrebări și răspunsuri pentru a clarifica sensul textului. Dintre procedeele frecvente enumerăm [ibidem]:

- Notarea gândurilor, întrebărilor, ideilor sau comentariilor care trec prin mintea cititorului în timpul lecturii, facilitând reflecția asupra propriilor reacții și emoții.
- Compararea răspunsurilor în baza întrebărilor formulate, ceea ce încurajează diversitatea interpretărilor și dezvoltarea unei gândiri critice.
- Efectuarea aceluiași exercițiu pe baza lecturii altor medii (pictură, imagini de televiziune, teatru, conversație cotidiană etc.), pentru a evidenția similitudinile și diferențele dintre diversele forme de exprimare artistică.
- Compararea direcțiilor experienței lecturii media cu lectura literară, explorând modul în care fiecare tip de lectură influențează percepția și înțelegerea subiectelor abordate.
- Dezbateră, în grupuri restrânse, a activităților mentale curente și a strategiilor alese pentru a le reproduce, promovând astfel colaborarea și schimbul de idei între colegi.

De asemenea, este util să se analizeze stilul autorului, tonul și structura textului, ceea ce ajută la o înțelegere mai profundă.

Postlectura poate implica:

- Elaborarea planurilor de text, sub forma planului simplu sau a planului dezvoltat (complex), peste procesul de explorare a textului literar. Aceasta implică o colaborare strânsă între profesor și elevi, facilitând o înțelegere mai profundă a textului. În clasele gimnaziale, având în vedere că se lucrează cu texte „clasice” cu virtuți literare, elaborarea planurilor de text poate fi realizată relativ ușor de către elevi, sub atenta îndrumare a profesorului.

Planul de text dezvoltat (complex) urmărește să redea structura textului în detaliu, subordonând aspectele secundare celor principale. Acest tip de plan permite evidențierea modului în care se înlanțuie detaliile textuale și secvențele tematice, oferind o imagine clară asupra structurii de ansamblu a textului. Prin organizarea atentă a informațiilor, planul dezvoltat facilitează o înțelegere profundă a relațiilor dintre idei și a coerenței textului, ajutând cititorul să perceapă conexiunile logice și narrative [4].

Astfel, planul de text dezvoltat (complex) se poate axa atât pe momentele principale ale subiectului, cât și pe structura compozițională a operei literare, având, fără îndoială, un grad sporit de complexitate. Acest tip de plan permite o analiză detaliată a evoluției acțiunii și a relațiilor dintre

personaje, oferind o înțelegere mai profundă a dinamicii narative și a tehnicilor literare utilizate de autor.

În baza planului de idei se poate realiza reproducerea sau povestirea textului.

Reproducerea conținutului textului literar pe baza planului de text poate avea loc în scris sau oral, și poate include următoarele abordări [2]:

Reproducerea amănunțită – o prezentare detaliată a întregului text, care subliniază fiecare aspect important.

Reproducerea concisă – o sinteză a ideilor principale, fără detalii excesive.

Reproducerea pe bază de extrase – selectarea unor pasaje cheie care ilustrează temele sau personajele principale.

Reproducerea artistică – interpretarea textului printr-o formă creativă, cum ar fi teatrul sau recitarea, pentru a evidenția emoțiile și stilul literar.

Reproducerea prin memorarea unor fragmente din textul literar – recitarea din memorie a unor secvențe reprezentative pentru a demonstra înțelegerea și aprecierea textului.

Modalitățile care ajută elevii să își dezvolte abilitățile de exprimare și interpretare literară pot fi:

- Crearea unor jurnale de lectură personale, în care elevii să-și înregistreze reacțiile emoționale și reflecțiile pe marginea textelor citite, stimulând astfel autoevaluarea și autoanaliza.
- Organizarea de sesiuni de feedback în care elevii să împărtășească ce au învățat din lecturi și cum acestea le-au influențat perspectiva asupra diferitelor subiecte;
- Redactarea unui rezumat al textului pentru a sintetiza informațiile esențiale, încurajând elevii să-și exprime cu propriile cuvinte înțelegerea;
- Scrierea de eseuri variate pentru a explora teme și perspective diferite, promovând gândirea critică și creativitatea;
- Argumentarea opiniilor personale pe baza textului, dezvoltând abilitățile de analiză și raționare logică;
- Formularea concluziilor pentru a sublinia înțelegerea globală a textului și a discuta implicațiile acestuia în contextul contemporan;
- Organizarea de dezbateri sau prezentări pe marginea textului studiat, stimulând astfel abilitățile de comunicare și colaborare.

Aceste procedee contribuie nu doar la o înțelegere mai profundă a textului, ci și la dezvoltarea abilităților critice și creative ale elevilor, facilitând o receptare profundă și critică a textului literar, promovând atât dezvoltarea abilităților de lectură, cât și pe cele de analiză și exprimare.

Paul Cornea subliniază faptul că activitatea de lectură în procesul didactic trebuie să se desfășoare printr-o serie de lecturi multiple, fiecare având scopul de a facilita o înțelegere mai profundă și nuanțată a textului. El identifică cinci etape esențiale ale lecturii [1]:

- Percepția/ Receptarea textului: Prima interacțiune cu textul, în care cititorul ia contact cu conținutul și formează o primă impresie generală.
- Relectura pentru decodarea sensurilor: O relectură atentă, cu scopul de a înțelege sensurile mai subtile și de a depăși nivelul de suprafață al textului.
- Lectura pe unități și înțelegerea detaliată: Textul este împărțit în secvențe sau unități de sens, iar fiecare parte este analizată în detaliu pentru a înțelege conținutul și structura.
- Lectura interpretativă a unor secvențe: Anumite pasaje din text sunt citite cu accent pe interpretare, pentru a extrage semnificații profunde și a evalua impactul acestora asupra întregului text.
- Interpretarea estetică a textului: Această etapă implică o abordare critică și estetică, în care se apreciază valoarea literară, stilul și se reflectează asupra efectului pe care textul îl are asupra cititorului.

Aceste etape sunt esențiale pentru a dezvolta abilități critice de lectură, permițând elevilor să interacționeze mai eficient cu materialele scrise și să-și formeze opinii bine fundamentate.

În receptarea textului literar, este întotdeauna presupusă interpretarea contextului experienței percepției estetice. Aceasta implică nu doar o înțelegere a textului în sine, ci și o explorare a relațiilor dintre text, autor și cititor, precum și a influențelor culturale, sociale și personale care modelează interpretarea. Cititorul își aduce propriile experiențe, emoții și cunoștințe în procesul de lectură, ceea ce îmbogățește interpretarea și permite o conexiune mai profundă cu opera literară.

Bibliografie:

1. CORNEA, Paul. *Interpretare și raționalitate*. Iași: Polirom, 2006.
2. NOREL, Mariana. SÂMIHĂIAN, Florentina. *Limba și literatura română. Didactica limbii și literaturii române II*. Program de conversie profesională la nivel postuniversitar pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. 2011
3. PAMFIL, Alina. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, ediția a 3-a, Pitești: Paralela, 45, 2006.
4. PARFENE Constantin. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*. Iași, 1999.
2. PÂSLARU, Vlad. *Epistemele educației moderne: Reactualizare, redefinire*. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
3. ȘCHIOPU, Constantin. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: S. n., 2022. 224 p. ISBN 978-9975-3207-4-0.

**NICOLAE DABIJA ȘI NICHITA STĂNESCU –
DIALOGUL NECUVINTELOR CU PRECUVINTELE**

**NICOLAE DABIJA AND NICHITA STĂNESCU:
THE DIALOGUE BETWEEN *NON-WORDS* AND *PRE-WORDS***

Alla APOPEI, PhD student,
Doctoral School of Philological Studies
„Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania
ORCID ID: 0009-0002-3077-1511

CZU: 821.135.1:82.091

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p190-194

Abstract. *The poetic interferences of Nicolae Dabija with Nichita Stănescu are evident in many poems of the leader for „third eye” generation, which I analyze in this study using the comparative method of some well-known poetic texts, written by these two famous poets from both sides of the Prut river, who met in Chisinau in 1976. Through the dialogue of the texts, my article aims to reveal the similarities of their poetry and their personal perspectives on creation and the role of the word, identified in unique images such as Nicolae Dabija's „third eye”, Nichita Stănescu's „tooth-eyed” vision or the common and distinct meanings like Dabija's 'precuvinte' (pre-words) and Stănescu's „necuvinte” (non-words). The idea of a comparative literary analysis of Nichita Stănescu's poems *Înfințare*, *Elegia oului*, *a noua*, *Necuvintele* with Nicolae Dabija's poetic texts *Ochiul al treilea*, *Precuvintele* and *Poem*, inspired by the vitalist drive and novelty of Stănescu's lyricism, is based on the critical exegesis from Romania and the Republic of Moldova presented in this paper, which refers to the poetic interferences between the works of these two authors. The dialogue of the Nicolae Dabija's „non-words” with the Nichita Stănescu's „pre-words” creates a bridge over the Prut during a time when such a thing was forbidden, restoring the order of the world to reach the primordial word, the logos.*

Keywords: *interferences, comparative method, logos, pre-words, non-words.*

Perioada debutului lui Nicolae Dabija cu volumul de versuri *Ochiul al treilea* în 1975, conform criticului Al. Cistelean [1, p. 232], pe care îl citează Mihai Cimpoi: „e marcată de o exultanță stănesciană și o freatică a sevelor primăvăratice ca un sentiment miraculos al lumii.” [2, p. 56]

Prin vederea cu „cel de-al treilea ochi” se sugerează interiorizarea viziunii, ieșirea din vechile convenții realiste, purificarea versului poetic care are ca efect scoaterea creatorului din contingentul tiranic și plasarea lui în „transcendent, în tărâm al poeticului, de o puritate solară, firesc și organic”, așa cum se poate vedea în versurile-program ale lui Nicolae Dabija: „De la un timp, din ce în ce mi-e mai greu/ să deosebesc realul de vis, ceara din lună de seara din plopi –/ amețitor, amețitor se-nvârt în jurul meu/ lucrurile văzute cu al treilea ochi.” (*Ochiul al treilea*).

„Ochiul al treilea” al lui Nicolae Dabija este receptacolul tainic al sufletului ce reînvie chemarea romantică a dorurilor reprimite, constituindu-se într-o replică dată elogiului realului impus de ideologia realismului socialist prin exaltarea frumosului ridicat la „rang de imperativ estetic”. Academicianul Mihai Cimpoi compară „ochiul al treilea” al poetilor basarabeni cu „ochiul cu dinți” al lui Nichita Stănescu, realizând o sincronizare a literaturii române de pe cele două maluri ale Prutului, chiar dacă cei doi poeți fac parte din generații de creație diferite. Poeticul este astfel recuperat prin „poetizarea universului cu ajutorul simbolurilor romantice, a atmosferei adolescente, a frăgezimii lucrurilor (*scăldarea-n rouă*), sensibilizarea văzului și auzului, dinamizarea expresionistă a viziunilor pe care o întreprinde generația lui Nicolae Labiș” [3, p. 333]. Criticul demonstrează că scriitorii acestei generații, în frunte cu Nicolae Dabija, au pregătit

momentul de renaștere a literaturii basarabene pe care Mihai Cimpoi l-a denumit generic „întoarcerea la baladă, la copilărie și la vatră (= la Ithaka)”.

Nichita Stănescu explorează imaginea ochiului „cu dinți” în ultima strofă a poeziei *Înființare*: „Tăcerea mea se duce în natură./ *Ochiul meu are dinți*, el este o gură./ Piatra are flacăra, ea este o arsură./ Nimeni este de față dacă nimeni/ poate fi de față./ Are gură, ninge, are dinți,/ frige.”[4]. Este declarația eului poetic cu privire la formele existenței sale raportate la univers, la cuvânt, care prin tăcere se transformă în *necuvânt* pulverizat în natură, iar metafora ochiului care „are dinți” realizează asocierea privirii cu alte simțuri.

Poetul viziunilor (*O viziune a sentimentelor*, *O viziune a păcii*), Nichita Stănescu, de multe ori își prezintă relația sa cu lumea prin motivul ochiului, al privirii, așa cum am văzut și la Nicolae Dabija. Eugen Simion semnalează acest lucru în *Scriitori români de azi* (1978): „Pentru autorul *Necuvintelor* fundamentală este privirea. El este un liric al transparenței. Legătura se face prin privire și instrumentul acestui demers este ochiul” [5]. Ochiul stănescian însă nu este aici cel care se deschide spre interior, ca la Dabija, ci este un ochi devorator, înfometat de cunoaștere și de creație poetică, înțeleasă de Nichita Stănescu în strânsă relație cu senzorialul, așa cum se autodefinie în unul din interviuri: „Am inventat poezia ca pe un organ al evoluției simțurilor omului.” Remarcăm astfel că actul de creație pentru Nichita Stănescu presupune și un proces firesc de „devorare”, prin imaginea dinților și a gurii, a tot ce vede în afara sa, integrând semnificații ontologice ipostazelor poetice.

Pe de altă parte, „poetul se definește nu numai prin idealurile lui estetice, dar și prin raportul pe care îl stabilește cu lucrurile”, afirma Eugen Simion în volumul II al lucrării citate, întrebându-se ce este poezia, „dacă nu o definiție ideală a lucrurilor?”. Tot prin privire se poate realiza distanțarea eului de obiectul cunoașterii, cel privit, căpătând sensuri, lumini și forme noi, dând naștere ochiului interior, la Nichita Stănescu exprimat prin „lăuntru ochi”, de inspirație eminesciană: „dară ochiu-nchis afară, înlăuntru se deșteaptă” (*Scrisoarea a III-a*). Însă, dacă vizionarismul eminescian propune recrearea realității, la Nichita Stănescu poate institui realitatea („Mi-am întins privirea și ea a întâlnit un copac/ și el a fost.” *Enghidu*), iar la Nicolae Dabija este clarviziune, vedere în viitor („Dar ce am văzut cu ochiu-al-treilea ieri/ va fi doar mâine cu adevărat.” – *Ochiul al treilea*).

Imaginea „ochiului al treilea” dabijian a fost asociată și cu „ochiul” din *Elegia oului, a noua* din volumul *11 elegii* (1966), operă care prezintă o viziune coerentă despre filosofia lirică a poetului. Tema căutării, dorința întregului, sentimentul claustrării în interiorul unui ou, metafora vieții care sugerează imposibilitatea zborului, prin fixarea la condiția limitativă a puiului din ou, încorsetat în „coaja vieții”, toate acestea se desprind din versurile stănesciene: „Într-un ou negru mă las încălzit/ de așteptarea zborului locuind în mine;/ stă unul lângă altul, nedezipit,/ sinele lângă sine. Sentimentul unei aripi îmi curge-n spinare,/ *senzația de ochi* își caută o orbită.” (*Elegia oului, a noua*) [6]. Sentimentul limitei, al neputinței de desprindere de material, de corpul uman este exprimat și în următoarele versuri ale poemului: „Sinele” încearcă din „sine” să iasă/ *ochiul din ochi*, și mereu/ însuși pe însuși se lasă/ ca o neagră ninsoare, de greu.”. Ne este sugerată imaginea unei lumi carceră, văzută ca un șir nesfârșit de *ouă* concentrice, ca o matrioșcă rusească, păpușa din lemn care conține mai multe asemenea păpuși de dimensiuni diferite în interiorul ei, sau ca în chitul din *Iona* lui Marin Sorescu, burțile peștilor din interior nepermițându-i să iasă la lumină. Metafora „senzația de ochi” trimite cu gândul la lipsa vederii în profunzime, la simulacru, la o superficialitate a privirii. Totul este doar o senzație, o stare iluzorie, în afara realității. Ieșirea „ochiului din ochi”, din materia realului este însă imposibilă. Eul trăiește starea apăsătoare a damnatului, care devine o „neagră ninsoare”. Tentația ieșirii sinelui din sine este o recunoaștere a unui „complex al lui Iona”, în viziunea lui Corin Braga, mergând pe urmele Ștefaniei Mincu, așa cum am semnalat și eu mai sus. „Obsesia rupturii” din ciclul elegiilor, cum o prezintă Eugen Simion, o putem identifica și la Nicolae Dabija, dar cu o altă semnificație: „Amețitor, amețitor se-nvârt în jurul meu/ lucrurile văzute cu al treilea ochi.” (*Ochiul al treilea*). Poetul din Chișinău, prin „ochiul al treilea”, reușește să se desprindă de real și să se refugieze „în tainele sufletului, poetizând universul și zeificându-și, cumva profetic, trăirile, prin transferul în transcendent”, după cum afirmă Liviu Chiscop [7].

Mențiuni ale influenței lui Nichita Stănescu asupra congenerului său de peste Prut, Nicolae Dabija, face și criticul Victor Crăciun, remarcând ipostaze lirice care scapă „ascunderii în tușe expresive descinse din Nichita Stănescu”, în prefața lucrării sale *Dabija Nicolae. La est de vest*. Nici nu putea să fie altfel, de vreme ce poetul român era cunoscut și citit pe ascuns de către pasionații de poezie de la Chișinău, cărțile lui strecurându-se în partea stângă a Prutului în mod clandestin, prin intermediul turiștilor care veneau de la Odessa, Moscova, Cernăuți, orice legătura cu România fiind interzisă în perioada Moldovei sovietizate. Nicolae Dabija se declara prieten al lui Nichita Stănescu, prin faptul că a pus la dispoziție și altora „volumele sale într-o vreme când literatura română era interzisă la noi, când a rosti numele marilor poeți români era un tabu” [8]. În realitate, cei doi poeți s-au cunoscut în 1976, când Nichita Stănescu a venit la Chișinău împreună cu criticul și istoricul literar Mircea Tomuș, cu ocazia evenimentului „Zilele Literaturii Sovietice”, și a fost primit „ca un zeu”, conform relatărilor din cronica vremii. Au rămas memorabile cuvintele rostite de Nichita Stănescu: „Am făcut cel mai lung drum din viața mea: de acasă – acasă”, într-o epocă în care rostirea cuvântului „acasă” pentru a uni cele două maluri ale Prutului reprezenta un act de mare curaj, chiar și pentru autorul care își cere „Dreptul la timp”. Întâlnirea cu Nichita Stănescu l-a impresionat profund pe Nicolae Dabija, care relatează ulterior despre atitudinea dezinvoltă și autentică a poetului de la București: „Uimea prin comportamentul său de o sinceritate singulară, pur și deschis, fiindu-le tuturor aproape. El nu avea mască. El era firesc.” [9, p. 21-22].

Nu doar în țară Nichita Stănescu este cunoscut ca un mare poet, ci și dincolo de Prut, unde opera sa este citită și apreciată la nivel maxim. Literații sunt marcați de „metafizica realului în poetica stănesciană și de fizica emoțiilor” (Nicolae Manolescu), iar debutanții, precum Nicolae Dabija, îl iau drept model și confirmă devenirea lor poetică prin contribuția creației marelui poet neomodernist. Amintindu-și de perioada debutului său, Nicolae Dabija susține influența lui Nichita Stănescu asupra liricii românești prin această valoroasă afirmație: „a nichitastănescizat poezia de pe ambele maluri de Prut” [10]. În antologia de versuri *Mulțumesc pentru că te iubesc* a lui Nicolae Dabija, apărută la editura „Bestseller” cu un an înainte de moartea autorului, regăsim o poezie dedicată lui Nichita Stănescu, intitulată *Poem* [11, p. 270]. În cea de-a doua strofă este proiectată imaginea poetului în nemurire, folosind o expresie colocvială, simplă, dar cu o semnificație profundă în context. Ipostază histrionică a creatorului, dedublat prin cuvintele sale, este inedită, în asociere cu valorile morale ale adevărului exprimat prin negație, ceea ce conferă o forță mai mare mesajului. Cuvintele (*sufleurul*) sunt înfrățite cu adevărul și au rolul de a exprima în mod autentic stările contradictorii ale eului scindat între *dor* și *plictis*: „Poetul nu se are cu moartea de bine,/ urăște neadevărul – acest actor/ care-și poartă pretutindeni sufleurul cu sine/ ca să-i spună dacă s-a plictisit/ sau i-i dor...” (*Poem*). Ultima strofă face trimitere la opera poetului, cu o vibrație de lumină, care sporește înțelegerea lucrurilor, a lumii, iar îndemnul final, adresat confratelui său de peste Prut, exprimă puritatea și bucuria scrisului, mărturisirea începuturilor lui Nicolae Dabija, care recunoaște în Nichita Stănescu pe mentorul său în lirism, prospețimea nealterată de timp a operei maestrului: „Mai întâi în poemele lui se face zi,/ apoi de pe lucruri se-mprăștie ceața./ În cămașă albă-mbrăcat ar trebui/ să scrii, și numai dimineța!” (*Poem*, Nicolae Dabija). Versurile citate mă duc cu gândul la lucrarea lui Eugen Simion, *Dimineța poezilor*.

Deși sunt multe poezii cu titluri identice sau parțial identice (*De dragoste*, *Eminescu*, *Poezia* etc.), scrise de cei doi poeți, care par a intra într-un dialog pe aceeași temă, mă voi opri la cele două texte cu similarități evidente, *Necuvintele* de Nichita Stănescu și *Precuvintele* lui Nicolae Dabija. Aceste două arte poetice, care prezintă viziunea autorilor despre poezie și forța ei creatoare, intră într-un dialog inedit prin jocul cuvântului cu necuvântul.

Academicianul Mihai Cimpoi remarcă, în eseul său despre creația poetică a lui Nicolae Dabija, *Drumul (invers) spre logos*, scris imediat după moartea poetului în 2021, faptul că „peisajele sufletului” (poeziile) anunțau de la început „pornirea coperniciană” de a răsturna actul creativ în poezie. „Po(i)etica inversiei”, văzută de critic drept un principiu de aplicarea spontană a talentului său poetic, definește creația lui Nicolae Dabija pe tot parcursul vieții sale și este exprimată fidel în versurile începutului de drum: „Nu poetul născocesc cuvintele, ci cuvintele născocesc/ îl caută pe poet” (*Aceste peisaje ale sufletului*). Asemănate, în prima etapă a creației sale, cu versurile lui

Nichita Stănescu, pentru care poezia înseamnă și *necuvinte* – tăcere, iar la Nicolae Dabija arta lui Euterpe sau a Melpomenei, așa cum apare la Horatius (*laude cinge volens, Melpomene, comam*), reprezintă *precuvintele*, logosul începuturilor, ziditor de lume: „Există o stare de dinaintea cuvintelor,/ pe care profeții și azi/ o-m-part ca pe o bucată de pâine/ să nu moară de foame.” (*Precuvintele*). Printr-o îmbinare iscusită a formulei tradiționale cu cea modernă, Nicolae Dabija reușește, în acest poem de maximă sugestivitate și forță a lirismului, să îmbogățească arta cuvântului prin arta tăcerii, proiectându-ne într-un spațiu original, cel al precuvintelor, al începuturilor ancestrale ale lumii („din vremile când cuvintele declanșau lumi,/ când trăiau poeți visați de cuvinte...”) care a existat, după Mihai Cimpoi, înainte de apariția literaturii. Este inspirat, probabil, de versetul din Biblie „La început era Cuvântul” (Ioan 1:1), Cartea Cărților la care de multe ori apelează Dabija pentru a-și tălmăci gândurile și stările interioare pe hârtie, creând opere alese. Pentru poetul din stânga Prutului, *precuvântul* „nu este decât Logosul, principiul și cuvântul divin original, fiul lui Dumnezeu, Verbul către care își ține drumul poetul”, crede academicianului M. Cimpoi, iar versurile poetului susțin această idee pe deplin: „Ca-n anul UNU – CUVÂNTUL”, pe care Nicolae Dabija îl cheamă ca să pulseze sub mâna sa „ca o tânără fiară, fără să știu nici eu prea bine ce are de gând:/ să se lase-mblânzit/ sau, lăcomos, să mă sfâșie”, intuindu-i forța. Astfel, cuvântul se lasă supus prin măiestria artistului, împlânzitorul de cuvinte, sau îl supune pe creator și îl determină să îl slujească. Imaginea fiarei sălbatice prezentată sub mai multe chipuri, care atacă, dar, în același timp, oferă o nouă percepție asupra lumii și a sinelui, o identificăm și în cunoscutul poem al lui Nichita Stănescu *Leoaică tânără, iubirea*, considerat cel mai frumos poem de dragoste, pentru a surprinde și a ilustra sentimentul rege, coborât pe pământ, printre oameni, în chip de leoaică. Actul creației este de natură divină pentru poeții care știu să folosească *precuvintele*, cuvintele primordiale, care au însămânțat lumea, prin inspirație poetică și har. Ele reprezintă *obiectele și întâmplările*, de inspirație stănesciană, constituind firescul existenței, și conferă puteri magice demiurgului: „A scrie cu precuvinte – e ca și cum/ ai scrie cu înseși/ obiectele și întâmplările; tu ai declanșa sorii și tu i-ai stinge.”

Volumul *Necuvintele* (1969) al lui Nichita Stănescu ne înfățișează un mit nou, al comunicării prin (ne)cuvinte, al cărui creator este însuși poetul. Pentru autor, poezia nu mai este o artă a cuvântului, ci a necuvântului, pe care îl găsește adecvat poeziei pentru a face transferul de la material la imaterial, prin redescoperirea semnelor și simțurilor arhaice, a logosului, așa cum apare și la Nicolae Dabija. Lirismul său trece dincolo de cuvânt și creează necuvântul, pe care îl ridică la rang de artă, iar el, artistul, devine un restaurator al limbajului poetic. Poezia *Necuvinte*, din *Un pământ numit România* (1969), devine o operă cu caracter programatic, „alcătuind o versiune modernă a mitului biblic al genezei”, în opinia lui Gheorghe Glodeanu [12]: „Visez acel laser lingvistic/ care să taie realitatea de dinainte,/ care să topească și să străbată/ prin aura lucrurilor.” Prezentă de la începutul poeziei, metafora „laser lingvistic” are încărcătura instrumentului nou, restaurator de lumi cu care să se ajungă la cuvântul dinainte, primordial, la *logos*, cu aceeași semnificație și în poezia lui Nicolae Dabija. Eul liric dorește să dizolve realitatea și să ajungă la esența primordială a cuvântului divin, pentru a-l utiliza în recrearea unei lumi mai simple, alcătuite din idei clare și lucruri firești, fără interpretări și nuanțe complexe: „Acel cuvânt îl visez care a fost la începutul lumilor lumii/ plutind prin întuneric și despărțind/ apele de lumină,/ născând pești în ape și născând/ ape și lumini în lumină,/ născând pești în ape și născând/ ape și lumini în lumină.../ Visez acel laser lingvistic/ care să taie realitatea de dinainte,/ care să smulgă întruna luminii/ partea ei de apă și pești” (*Necuvinte*, din volumul *Un pământ numit România*).

Volumul de poezii intitulat *Necuvintele* însumează poezii simple, originale, cu un caracter ludic, care evidențiază ingeniozitatea și spiritul artistic neconvențional al poetului. În poezia respectivă, Nichita Stănescu realizează comunicarea între poet și lumea vegetală, creându-se dedublarea ființă-arbore, care ajung la o asimilare reciprocă, o absorbție a vegetalului în om și a omului în vegetal: „El a întins spre mine o frunză ca o mână cu degete./ Eu am întins spre el o mână ca o frunză cu dinți./ El a întins spre mine o ramură ca un braț./ Eu am întins spre el brațul ca o ramură./ El și-a înclinat spre mine trunchiul/ ca un măr... Eu am trecut prin el./ El a trecut prin mine./ Eu am rămas un pom singur./ El/ un om singur...” (*Necuvintele* din volumul omonim) [13].

Comunicare umană cu dublul său vegetal este abolită, autorul apelând la o *metacomunicare* pentru a face transferul de la vegetal la uman și invers, realizând un straniu act de magie, *necuvintele*. Se creează, astfel, o lume dintr-o nouă perspectivă decât cea obișnuită, prin percepția unor senzații diferite, prin redescoperirea semnelor și senzațiilor ancestrale, dintr-o lume a *precuvintelor*. Identificăm și o convenție proprie de scriere, începând fiecare vers cu majusculă și repetând ideile din nevoia de a sugera invenția sa lexicală, dar și semantică, punând versurile față în față, ca într-o oglindă, până la contopirea totală a ființei cu pomul. Această libertate totală de creație îl determină pe Nicolae Manolescu să constate că „*Necuvintele* lui Nichita Stănescu nu sunt altceva decât cuvinte în deplină libertate” [14, p. 1018], iar poetul a valorificat această libertate pentru a exprima tainele cunoașterii dincolo de realitatea tangibilă, folosind abstracțiuni, paradoxuri și paradigme neconvenționale și inventând noi cuvinte și necuvinte. Eugen Simion, exegetul care a cercetat opera lui Nichita Stănescu, dedicându-i peste 200 de pagini, considera că *Necuvintele* a construit un model de poezie metalingvistică, fapt evidențiat și de creația lui Nicolae Dabija.

În concluzie, extinzând aprecierea pe care o face Eugen Simion lui Nichita Stănescu și asupra lui Nicolae Dabija, îndrăznesc să afirm că ambii poeți sunt poate spiritele cele mai libere ale literaturii noastre, care se întâlnesc în poezie prin *estetica tăcerii*, în care cuvântul devine necuvânt pentru a se întoarce „spre Logos, spre acel punct genezic, spre precuvinte, adică acolo unde «poemul își inventează poetul»”, cum ne arată academicianul Mihai Cimpoi în studiul critic citat anterior.

Bibliografie:

1. CISTELECAN, Alexandru. *Dicționarul esențial al scriitorilor români*. București: Albatros, 2000.
2. CIMPOI, Mihai. *Orfismul structural*. În: *Nicolae Dabija în două oglinzi critice*. M. CIMPOI și T. CODREANU. Târgoviște: Bibliotheca, 2022.
3. CIMPOI, Mihai. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. București: Fundația Națională pentru Știință și Artă, 2009.
2. 4. STĂNESCU, Nichita. *Înființare*. Disponibil: <https://www.poezie.ro/index.php/poetry/13899485/%C3%8Enfiin%C8%9Bare> [accesat 2024-08-25].
3. SIMION, Eugen. *Nichita Stănescu*. În: *Scriitori români de azi*, ediția a II-a. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/nichita-stanescu-6-pdf-free.html/> [accesat 2024-08-24]
4. STĂNESCU, Nichita. *Elegia oului, a noua*. Disponibil: https://www.nichitastanescu.eu/opere/elegii/elegia_oului_a_noua.html [accesat 2024-08-28].
5. CHISCOP, Liviu. *Podul de flori. Consubstanțialitate ideatică-stilistică în creația poetică a lui Nicolae Dabija*. Bacău: Alma Mater, 2022.
6. CREȚU, Lili. *Nichita despre basarabeni, basarabenii despre Nichita*. În: *Apostolul*. 2020, martie. Disponibil: <https://www.slineamt.ro/apostolul/cronica-literara/nichita-despre-basarabeni-basarabenii-despre-nichita/> [accesat 2024-07-21].
7. DABIJA, Nicolae. *În 1976, cand mă tutuiam cu zeii: [omagiu poetului Nichita Stănescu]*. În: *Literatura și Arta*. 1993, 25 martie.
8. CRISTESCU, Mariana. *Poetul este ca și soldatul*. În: *Cuvântul liber*. 022, 14 decembrie. Disponibil: <https://www.cuvantul-liber.ro/468839/poetul-este-ca-si-soldatul/> [accesat 2024-07-23].
9. DABIJA, Nicolae. *Mulțumesc pentru că te iubesc*. Chișinău- București: Bestseller, 2020.
10. GLODEANU, Gheorghe. *Nichita Stănescu – patru decenii de postumitate*. În: *Vatra*. 2023, 18 octombrie. Disponibil: *Nichita Stănescu – patru decenii de postumitate (VI) | (revistavatra.org)* [accesat 2024-07-23].
11. STĂNESCU, Nichita. *Necuvintele*. Disponibil: <https://poetii-nostri.ro/nichita-stanescu-necuvintele-poezie-id-760/> [accesat 2024-08-25].
12. MANOLESCU, Nicolae. *Istoria critică a literaturii române*. Pitești: Paralela 45, 2008.

**THE EVOLUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE AGE
OF DIGITALIZATION: HOW DO WE PRESERVE ACADEMIC TRADITIONS
AND VALUES IN THE FACE OF NEW
CHALLENGES?**

**EVOLUȚIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN ERA DIGITALIZĂRII:
CUM PĂSTRĂM TRADIȚIILE ȘI VALORILE ACADEMICE
ÎN FAȚA NOILOR PROVOCĂRI?**

Olga BOZ, PhD, Associate Professor,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0001-6537-5186

CZU: 378:004:124.5

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p195-199

Abstract. *The merit of this article lies in problematizing and highlighting the importance of preserving academic traditions and values in the age of digitization. The current context requires a rethinking and a reset of the approach to the educational approach by not renouncing everything that is traditional, but resizing the aspects that bring added value to education. One of the contemporary challenges, which has obviously increased, is the ability of the teacher to integrate and value, from a didactic, formative and interactional point of view, the new means of information and communication. That is why training, coaching and monitoring the process of adapting to the digital age has become a natural process in the educational world.*

Keywords: *digital age, higher education, tradition, value, teacher, student.*

Tehnologiile informațională și comunicațională instituie în demersul educațional o abordare nouă ce duce la o schimbare de mentalitate didactică, „o depășire a locurilor comune și o permisivitate la nou” [3, p. 199]. Acest fapt impune dobândirea de noi roluri, competențe și abilități didactice, dar și o metamorfozare de profunzime a modalității de implementare a metodelor tradiționale de proiectare-predare-învățare-evaluare. Rapiditatea și dinamica neclară și incertă a schimbărilor pun presiune asupra formatorilor și determină o serie de condiții anevoioase de îndeplinit, mai ales, în contexte limitate și forțate de circumstanțe sociale (de ex. apariția SARS-CoV-2). Neîndreptățiți pentru călătoria educațională online, profesorii din învățământul superior „au construit barca în timp ce navigau” (a se vedea pictura cu același nume a Danei Schutz), iar provocările/ problemele/ enigmele/ dificultățile au fost dintre cele mai diverse. Cu alte cuvinte, era tehnologică a impus și încă impune, implicit, formarea unor profesori „digitali”, adaptabili la dezideratele acesteia. Așadar, nașterea imperativului de cultivare a competenței pedagogice digitale s-a produs într-un timp relativ scurt, iar cadrele didactice universitare au depus eforturi considerabile pentru a suplini absența dezvoltării ei complete.

Pe măsură ce instituțiile de învățământ superior încearcă să se adapteze la noile realități tehnologice și să ofere o educație relevantă și accesibilă într-o lume din ce în ce mai digitalizată, provocările devin parte a procesului de instruire sau, mai degrabă, introducerea învățării digitalizate se transpune într-o acțiune naturală. În același timp, procesul educațional are nevoie să fie redimensionat, să presupună la acțiuni instructiv-formativ ale căror obiective nu sunt tangibile prin didactica tradițională, adică să transforme experiențele clasice în activități de factură actuală, subordonate imperativelor timpului.

Păstrarea tradițiilor și valorilor academice în era digitalizării este esențială pentru a asigura continuitatea și chiar maximalizarea calității și integrității educației superioare. Deși digitalizarea aduce multe avantaje, este important să echilibrăm inovația cu respectul pentru valorile academice fundamentale. Există multe proceduri de valorificare a abilităților de ordin cognitiv și psihomotor, care se vor aplica în activitățile profesionale din societatea și din învățământul digitalizat, fără ca exigențele, valorile, tradițiile și standardele universitare să fie afectate. Din această perspectivă, formatorul trebuie să identifice cu atenție natura abilităților de care au nevoie cursanții lor, modul cum se echilibrează acest lucru cu particularitățile subiectului, tipul de activități ce le vor permite să-și dezvolte și să-și optimizeze abilitățile intelectuale și comportamentale, perspectiva oferirii unui feedback și perspectiva evaluării acestor priceperi. În acest sens, responsabilitățile cadrului didactic s-au extins, evidențiindu-se cea de mediere și de interacțiune dintre formator și cursant în mediul online, în căruia rezultă următoarele roluri:

1. transmițător de informații: profesorul intervine uneori ca expert în subiect, alteori ca îndrumător în asimilarea conceptelor studiate. Acest rol recunoaște că o parte din cunoștințele obținute de student este dobândită în afara contextului fizic (studiu individual).
2. expert în tehnicile metacognitive: sprijină reflectarea asupra activităților de învățare și a rezultatelor obținute și dezvoltarea abilităților de studiu.
3. organizator de resurse în cadrul procesului de predare-învățare: îi direcționează pe cursanți în alegerea celor mai adecvate strategii de învățare, ajută la buna gestionare a timpului.
4. consilier: oferă asistență în procesul de învățare, fiind o „poartă” de acces spre centrele de consiliere la nivel instituțional.
2. evaluator (în scopuri formative și sumative): oferă feedback cu privire la realizarea sarcinilor de lucru, la eficientizarea activității evaluative. În prezent acest rol a devenit ușor diferit față de ceea ce presupunea el în trecut. Acum profesorii evaluează rezultatele învățării cursanților și cu scopul de a stimula dezvoltarea abilităților de autoevaluare. Cu toate acestea, este importantă evaluarea interacțiunii și participării pe forumurile de discuții în cadrul activităților didactice online pentru a oferi feedback relevant în scopul augmentării eficienței procesului de învățare.
3. expert în aspectele tehnologice/specialist în tehnologie: profesorul caută să înlesnească procesul de învățare prin intermediul soluțiilor tehnice, sens în care „deține cunoștințe despre diferite software-uri educaționale, platforme de management al învățării, oferă suport în ceea ce privește utilizarea instrumentelor pentru învățarea online etc. Alegerea corectă a software-ului și a caracteristicilor necesare poate influența întreaga experiență educațională oferită cursanților” [1, p. 54].
4. manager/ administrator: se ocupă de gestionarea documentelor cursului (atât științifice, cât și administrative), unde instituțiile de învățământ trebuie să asigure îndeplinirea unor obiective precum înregistrarea cursanților, securitatea utilizării platformelor educaționale și înregistrarea activităților.
5. designer de curs: intervine la proiectarea modulelor de curs sau a activității didactice în sine, selectează strategiile instructiv-educative, oferă materiale de învățare care pot fi oferite prin acces gratuit participanților etc. Tot în această categorie de atribuții intră și anticiparea rezultatelor învățării.
6. îndrumător: deseori, rolul profesorului este de a fi partener în învățare, un colaborator care parcurge activitățile alături de cursanți și se poziționează ca un coechipier;
7. cercetător: argumentează interesul constant cu privire la supradimensionarea universului științific în domeniul de specialitate, oferind în acest fel oportunități noi de învățare pentru cursanți și analizează reflexiv activitățile practice desfășurate, din experiența sa de formator online. Integrarea activității de cercetare în cadrul celei de predare este un demers provocator pentru formabili care vor fi captivați de noutatea acțiunilor didactice. Totodată, profesorii sunt și ei avantajați de perspectivele interpretative diferite pe care participanții le pot avea, dar și de gândirea lor critică.

Trebuie de menționat că toate aceste roluri, la care se adaugă mai nou și cel de mentor și coordonator, acționează într-o manieră unitară, fără să se excludă unele pe altele și fără să fie așezate într-o ierarhie a relevanței pentru activitatea didactică.

Întrebarea-problemă care reiese și din titlul comunicării este dacă nu cumva activitatea didactică în era digitalizării și inovării periclitează păstrarea tradițiilor și formarea valorilor academice clasice. Drept urmare, vom argumenta că, în contextul studiilor superioare, tradiționalul și inovația/ schimbarea nu sunt concepte opuse, ci mai degrabă complementare. Ambele abordări accentuează/ evidențiază capacitatea profesorului de a integra și valoriza, din punct de vedere didactic și științific, noile mijloace de informare și comunicare. Or, acest demers integrator se adaugă în mod firesc la o panoplie de conduite așteptate, cum sunt cele academice, psihopedagogice, socio-relaționale, manageriale, autoreflexive etc. Concentrarea și asumarea cu responsabilitate a tradiționalului și inovației didactice și academice poate echilibra accesul spre performanțe în mediul universitar. În cele ce urmează, vom expune strategii durabile de reconfigurare a practicilor de succes aplicate în demersul educațional și din experiența profesională a cadrelor didactice din mediul academic al instituției noastre.

Îmbinarea metodelor academice tradiționale, cum ar fi mesele rotunde, simpozioanele, conferințele și cercetarea riguroasă cu metodele moderne de predare, cum ar fi învățarea online și utilizarea resurselor digitale. De exemplu, sunt folosite platformele digitale pentru a facilita seminarele online care mențin structura și rigorile discuțiilor academice tradiționale. Tot aici, putem menționa utilizarea tehnologiei pentru a îmbogăți practicile tradiționale, pentru a facilita accesul la texte academice clasice, pentru a sprijini cercetarea prin accesul la baze de date globale și pentru a promova colaborarea interdisciplinară.

Promovarea valorilor academice fundamentale – integritatea academică și rigoarea cercetării – este crucială. Instituția noastră implementează politici stricte împotriva plagiatului și educă studenții cu privire la importanța muncii originale și a citării corecte a surselor. Digitalizarea nu trebuie să compromită rigoarea cercetării academice. Metodele tradiționale de cercetare trebuie menținute și adaptate pentru mediul digital.

O altă strategie de păstrare a valorilor este menținerea comunității academice prin facilitarea interacțiunilor personale și dezvoltarea comunității online. În timp ce digitalizarea promovează interacțiunile online, este important să se păstreze spațiile și ocaziile pentru întâlniri și discuții față în față. Conferințele academice, întâlnirile de lucru și seminarele de cercetare pot continua să joace un rol central în viața academică, chiar și în format hibrid. Platformele digitale pot fi utilizate pentru a dezvolta comunități academice online care să promoveze colaborarea și schimbul de idei, păstrând în același timp un spirit de colegialitate și respect pentru diversitatea de opinii.

Orice proces de restructurare a paradigmatelor educaționale necesită configurarea noilor obiective și finalități, de aceea considerăm valoros procesul de instruire și conștientizare a indivizilor, în special a studenților și profesorilor, cu privire la comportamentele și practicile etice în utilizarea tehnologiilor digitale – educația privind etica digitală și utilizarea responsabilă a tehnologiei și conservarea drepturilor de proprietate intelectuală. Aceasta abordează aspecte legate de responsabilitatea, integritatea și respectul în mediul digital, incluzând utilizarea corectă a resurselor online, protecția datelor personale, drepturile de autor și comportamentul etic în interacțiunile online. În era digitală, protejarea proprietății intelectuale devine mai complexă. Instituția noastră își încurajează cercetătorii și studenții să respecte și să apere drepturile de proprietate intelectuală, chiar și în mediul digital. Un alt aspect important e comportamentul online (neticheta) care promovează manifestarea respectuoasă și civilizată în toate formele de comunicare digitală, cum ar fi emailurile, forumurile, rețelele sociale și colaborările online, dar și combaterea comportamentelor negative precum hărțuirea cibernetică, trolling-ul și discursul de ură. De aici derivă și responsabilitatea socială a cadrelor didactice în mediul digital prin care asigură contribuția pozitivă la comunitatea online, inclusiv prin crearea de conținut valoros, susținerea cauzelor sociale, implicarea în discuții constructive, încurajarea implicării etice în activismul digital și utilizarea responsabilă a tehnologiei pentru schimbări sociale pozitive.

În acest context globalizat și dinamic, menținerea legăturilor cu tradițiile culturale pare distantă și dificilă. De fapt, realitatea demonstrează că tehnologia digitală oferă numeroase oportunități pentru a le păstra, promova și revitaliza. Cele mai eficace modalități sunt:

- 📖 păstrarea textelor și artei în arhive digitale (manuscrisele, cărți, picturi, documente istorice, fotografii, înregistrări audio și video ale tradițiilor culturale și alte artefacte pot fi scanate și arhivate digital), asigurându-se astfel păstrarea și accesibilitatea acestora pe termen lung publicului larg și generațiilor viitoare.
- 📖 conștientizarea importanței tradițiilor culturale prin cursuri online, care să exploreze bogăția noastră națională.
- 📖 crearea de bloguri, website-uri sau platforme de social media dedicate promovării și explicării tradițiilor culturale. Acestea pot include articole, interviuri cu experți culturali și tutoriale video despre cum se practică anumite tradiții.
- 📖 organizarea de festivaluri și evenimente culturale online unde participanții pot viziona spectacole tradiționale, asculta muzică folclorică și învăța despre meșteșugurile tradiționale.
- 📖 utilizarea platformelor de streaming pentru a transmite live ceremonii, ritualuri și alte evenimente culturale, permițând participarea la distanță a persoanelor care nu pot fi fizic prezente.
- 📖 organizarea de campanii pe rețelele sociale care să pună în valoare tradițiile culturale, sărbătorile și obiceiurile. Aceste campanii pot include concursuri, provocări și partajarea de povești personale legate de tradiții.
- 📖 organizarea de workshop-uri online unde participanții pot învăța să practice meșteșuguri tradiționale, cum ar fi țesutul, olăritul sau broderia.
- 📖 participarea la rețele și inițiative globale dedicate conservării și promovării patrimoniului cultural, facilitând schimbul de bune practici și resurse.
- 📖 încurajarea unei abordări dinamice în care tradițiile sunt adaptate la realitățile contemporane, asigurându-se că acestea rămân relevante și atractive pentru tineri.
- 📖 combinarea elementelor tradiționale cu tehnici și idei moderne pentru a crea noi forme de expresie culturală care respectă rădăcinile istorice, dar rezonază cu publicul actual.
- 📖 lansarea platformelor digitale pentru a oferi studenților acces la o diversitate de perspective culturale și academice, menținând astfel un respect pentru diversitatea globală și tradițiile locale etc.

Era digitală nu trebuie să fie văzută ca o amenințare la adresa tradițiilor culturale, ci ca o oportunitate de a le revitaliza și de a le transmite mai departe. Prin utilizarea inteligentă a tehnologiei, tradițiile culturale pot fi păstrate, promovate și adaptate pentru a rămâne relevante în viețile oamenilor din întreaga lume. Astfel, digitalizarea devine un aliat în conservarea și transmiterea patrimoniului cultural către viitoarele generații.

Un moment forte al tehnologizării este sprijinirea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din mediul academic superior, care oferă o deschidere fără precedent în transbordarea limitelor exploratorii. Accesul la platformele de e-learning (Coursera, edX, și Moodle) oferă cursuri specializate tematice și modulare pentru profesori, precum utilizarea tehnologiei în clasă, pedagogie digitală, managementul clasei online și adaptarea curriculumului pentru medii de învățare hibride etc. Bibliotecile digitale și platformele OER sunt o adevărată sursă materiale educaționale deschise, care le permit să își actualizeze materialele didactice, să adopte noi metode pedagogice și să integreze conținut digital interactiv în lecții. Platforme precum Khan Academy, Open Stax, și Teach Engineering oferă resurse accesibile și de înaltă calitate. Profesorii sunt încurajați să-și partajeze propriile materiale didactice, proiecte și planuri de lecție prin intermediul unor platforme colaborative, promovând astfel un mediu de sprijin reciproc și inovație.

Mai mult, cadrele didactice pot participa la programe de certificare, cum ar fi Google Certified Educator sau Microsoft Innovative Educator, pentru a dobândi abilități avansate în utilizarea instrumentelor tehnologice în educație.

În ciuda accesului larg la informații online, este important să se susțină publicațiile academice de calitate letrice, care respectă tradițiile riguroase de revizuire și cercetare.

În mod peremptoriu, educația viitorului trebuie recalibrată în funcție de condiționările tehnologizării, de aceea investiția în formare continuă a cadrelor didactice, în resurse tehnologice va permite acestora să își dezvolte competențele digitale necesare pentru a crea experiențe de învățare inovative și relevante. În acest fel, educația poate continua să evolueze și să pregătească studenții pentru provocările viitorului.

Păstrarea ritualurilor și ceremoniilor academice în era digitalizării este importantă pentru a menține continuitatea tradițiilor academice, a întări identitatea instituțiilor de învățământ și a oferi studenților și profesorilor un sentiment de apartenență și realizare. Deși digitalizarea transformă multe aspecte ale educației, aceste ritualuri și ceremonii pot fi adaptate pentru a rămâne relevante și semnificative. Ceremoniile și festivitățile hibride sunt o combinație între evenimentele fizice și cele virtuale care permit participarea atât a celor prezenți fizic, cât și a celor care se alătură de la distanță. Acest format asigură accesibilitate sporită și păstrează caracterul inclusiv al acestor evenimente. Platformele de streaming live permit studenților, familiilor și prietenilor să participe la ceremonie de la distanță, păstrând astfel solemnitatea și importanța momentului. Elementele tradiționale, cum ar fi discursurile, acordarea diplomelor și robele academice, pot fi integrate într-un format online.

Rețelele online de absolvenți ai instituției superioare – Alumni Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” – ajută la menținerea legăturilor între foști și actuali studenți, continuând tradiția comunității academice într-un mediu digital. Pagina web – upsc.md – conține informații prețioase despre ceremoniile academice, secțiuni de stocare a acestor evenimente importante, cu mesaje de la profesori, studenți și invitați speciali.

Păstrarea ritualurilor și ceremoniilor academice în era digitalizării necesită o abordare creativă și adaptabilă, care combină respectul pentru tradiție cu utilizarea tehnologiei moderne. Prin digitalizare, aceste evenimente pot deveni mai accesibile, incluzive și inovative, păstrându-și în același timp semnificația și solemnitatea care le fac speciale. Acest echilibru între tradițional și modern asigură continuitatea valorilor academice și oferă comunității educaționale un sentiment de apartenență și realizare, indiferent de mediul în care au loc aceste ceremonii.

În concluzie, prin aceste strategii sistemul educațional superior poate continua să inoveze și să evolueze în era digitalizării, fără a sacrifica valorile și tradițiile care au stat la baza educației și cercetării academice de secole.

Bibliografie:

1. APOSTOLACHE, Roxana. *Competența pedagogică digitală*. Iași: Polirom, 2022.
2. CASANOVA, Diogo. MOREIRA, Antonio. COSTA, Nilza. (2009). *Key competencies to become an e-Learning successful instructor*, 10.13140/2.1.4176.8326, 2009.
3. CUCOȘ, Constantin. *Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*. Iași: Polirom, 2006.

THE USE OF THE ROMANIAN LANGUAGE BY STUDENTS IN DAILY LIFE

UTILIZAREA LIMBII ROMÂNE DE CĂTRE ELEVI ÎN VIAȚA DE ZI CU ZI

Aura COMORAȘU, teacher, teaching grade I

Secondary School „Explorator Teodor Gheorghe Negoită” of Săscut, Bacău, Romania

ORCID ID: 0000-0002-3589-2534

CZU: 811.135.1

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p200-204

Abstract. *It is known that the process of teaching the Romanian language in school, in secondary education, helps to form an ability to select great values, contributing to the development of creativity, the spirit of observation, imagination, but also critical thinking. At the same time, it supports the cultivation of their willingness to collaborate with peers, to build effective interpersonal relationships, on various levels of activity. Also, the study of the verb helps to develop a correct expression, both orally and in writing, being one of the wishes of the Romanian school of all times. In the current context, there is a lot of discussion about the changes that are imposed or proposed in the Romanian school. This is perhaps a good opportunity to argue that, for the formation of students, their future and their culture, it is necessary to study this lexical-grammatical category in depth. The need to study the verb in secondary school can be proven simply, through several arguments. Certainly, if we did not insist on this lexical-grammatical category, the number of those who disagree between the subject and the predicate would increase. Such serious errors are so common in exams, on Facebook, in SMS, applications, cover letters, etc. Therefore, correct writing and speaking presupposes the knowledge and application of the fundamental concepts of grammar.*

Keywords: *teaching, the Romanian language, interpersonal relationships, ability*

Limba română, ca limbă maternă, joacă un rol fundamental în viața fiecărui elev din România. Aceasta nu este doar un instrument de comunicare, ci și un mijloc prin care tinerii își formează identitatea, își dezvoltă gândirea critică și își exprimă creativitatea.

În contextul contemporan, utilizarea corectă și conștientă a limbii române de către elevi în viața de zi cu zi devine esențială pentru păstrarea și promovarea culturii naționale, precum și pentru succesul academic și personal.

Primul loc în care elevii interacționează cu limba română în mod formal este școala. Aici, limba română nu este doar obiectul unei materii de studiu, ci și vehiculul prin care toate celelalte discipline sunt înțelese și asimilate. O bună stăpânire a limbii permite elevilor să înțeleagă concepte complexe, să argumenteze logic și să își dezvolte abilități de gândire critică. În plus, prin intermediul literaturii, elevii sunt expuși la idei și perspective diverse, care contribuie la formarea unei culturi generale solide și la dezvoltarea empatiei și a înțelegerii față de ceilalți.

În afara școlii, limba română rămâne un mijloc principal de comunicare pentru elevi. Aceștia o folosesc în interacțiunile zilnice cu familia, prietenii și colegii. Capacitatea de a se exprima clar și corect este esențială pentru a menține relații sănătoase și pentru a evita neînțelegerile. Totodată, în era digitală, unde comunicarea online domină, elevii trebuie să fie conștienți de importanța utilizării limbii române într-o manieră respectuoasă și adecvată, chiar și pe platformele de social media. Scrierea corectă și utilizarea unui limbaj civilizat nu doar reflectă respectul față de interlocutori, ci și față de sine și de propria identitate culturală.

Cu toate acestea, elevii se confruntă cu numeroase provocări în utilizarea limbii române. Influența puternică a limbii engleze, mai ales prin intermediul internetului și al divertismentului, duce adesea la utilizarea unui limbaj hibrid, un amestec de română și engleză, care poate deteriora puritatea și frumusețea limbii materne. În plus, utilizarea abrevierilor și a jargonului specific mediilor online poate afecta negativ abilitățile de scriere și exprimare ale elevilor, ducând la erori frecvente de ortografie și gramatică.

Educația are un rol crucial în cultivarea unei utilizări corecte și elevate a limbii române. Profesorii au responsabilitatea de a ghida elevii spre o înțelegere profundă a limbii și de a le oferi instrumentele necesare pentru a se exprima eficient și creativ. Încurajarea lecturii, a scrierii de eseuri și a participării la dezbateri poate stimula dragostea pentru limbă și poate consolida competențele lingvistice ale elevilor. De asemenea, inițiativele extracurriculare, cum ar fi cluburile de lectură sau concursurile literare, pot oferi elevilor oportunități suplimentare de a-și dezvolta abilitățile de comunicare.

Se știe că procesul de predare a limbii române în școală, în învățământul gimnazial ajută la formarea unei capacități de selectare a marilor valori, contribuind la dezvoltarea creativității, a spiritului de observație, a imaginației, dar și a gândirii critice. Totodată, susține cultivarea disponibilității acestora de a colabora cu semenii, de a construi relații interumane eficiente, pe diverse planuri de activitate. De asemenea studiul verbului ajută la dezvoltarea unei exprimări corecte, atât oral, cât și în scris, fiind unul dintre dezideratele școlii românești din toate timpurile.

În contextul actual, se discută mult despre schimbările care se impun sau se propun în școala românească. Este poate acesta un bun prilej de a susține că, pentru formarea elevilor, a viitorului și a culturii lor, e necesară studierea în profunzime a acestei categorii lexico-gramaticale. Necesitatea studierii verbului în gimnaziu se poate dovedi simplu, prin mai multe argumente. Cu siguranță, dacă nu s-ar insista pe această categorie lexico-gramaticală, ar crește numărul celor care fac dezacorduri între subiect și predicat. Astfel de erori grave se întâlnesc atât de frecvent la examene, pe Facebook, în SMS-uri, cereri, scrisori de intenție etc.

Așadar, scrierea și vorbirea corectă presupun cunoașterea și aplicarea conceptelor fundamentale ale gramaticii.

În principiu, prin studierea verbului la gimnaziu se dezvoltă elevilor modul de a gândi clar, de a se exprima logic și corect, de a ordona ideile și faptele comunicate într-o manieră coerentă, cu atât mai mult, cu cât nu există o continuitate a studierii acestuia la clasele de liceu.

Verbul este o categorie lexico-gramaticală de cea mai mare importanță în jurul căreia gravitează celelalte clase lexico-gramaticale.

Studierea verbului este esențială pentru înțelegerea noțiunilor de teorie literară (ca narațiunea, narator, text narativ), pentru dezvoltarea capacităților de redactare a diferitelor texte, pentru utilizarea corectă și adecvată în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse. De asemenea, interpretarea unui text literar se face atât din punct de vedere fonetic, lexical, cât și morfosintactic și stilistic, ceea ce demonstrează că studiul verbului de către elevi contribuie la o mai bună înțelegere a operelor literare.

Verbul, ca parte centrală a propoziției, joacă un rol esențial în structura și claritatea comunicării. Pentru elevi, utilizarea corectă a verbului nu este doar o chestiune de gramatică, ci și un element crucial în dezvoltarea abilităților lingvistice, în exprimarea ideilor și în succesul educațional. Importanța verbului în viața elevilor se manifestă în mai multe aspecte ale activităților lor zilnice, de la comunicarea eficientă la performanța academică și formarea gândirii critice.

Verbul este nucleul propoziției, oferind informații esențiale despre acțiunea, starea sau existența subiectului. Utilizarea corectă a verbului permite elevilor să se exprime clar și precis, evitând ambiguitatea și confuziile. De exemplu, conjugarea greșită a unui verb poate schimba sensul unei propoziții, ducând la neînțelegeri în comunicarea cu colegii, profesorii sau familia. În situații de zi cu zi, cum ar fi răspunsurile la întrebări sau participarea la discuții, un verb folosit corect poate face diferența între a transmite un mesaj clar și a provoca confuzie.

În contextul școlar, utilizarea corectă a verbului este esențială pentru succesul academic. Elevii întâlnesc verbe în toate materiile, de la limba română la matematică și științe. În compunerile literare, eseuri sau lucrări de cercetare, conjugarea și utilizarea corectă a verbelor contribuie la coerența și fluența textului. În plus, înțelegerea și aplicarea corectă a timpului verbal este crucială pentru rezolvarea problemelor de logică sau interpretarea textelor istorice.

Verbul joacă un rol semnificativ în dezvoltarea gândirii critice a elevilor. Prin analizarea modului în care diferitele forme verbale afectează sensul propozițiilor, elevii învață să gândească mai profund și să fie atenți la detalii. De exemplu, distincțiile între timpurile verbale – prezent, trecut

și viitor – îi ajută pe elevi să înțeleagă secvențialitatea evenimentelor și relațiile cauză-efect. În dezbateri sau argumentații, utilizarea precisă a verbelor permite formularea de argumente clare și logice, esențiale pentru o prezentare convingătoare a ideilor.

O utilizare corectă a verbului contribuie la dezvoltarea unei exprimări verbale elegante și sofisticate. Elevii care stăpânesc conjugarea și utilizarea verbelor au mai multă încredere în capacitatea lor de a comunica eficient, ceea ce se reflectă în interacțiunile lor sociale și academice. Această abilitate este deosebit de importantă în contextul examenelor orale, al prezentărilor sau al discuțiilor de grup, unde claritatea și corectitudinea limbajului sunt esențiale pentru a face o impresie bună.

În plus, utilizarea corectă a verbului ajută la păstrarea și transmiterea corectă a limbii române. Elevii care se exprimă corect nu doar că respectă normele limbii, ci contribuie la perpetuarea acesteia într-o formă clară și coerentă. Aceasta este o responsabilitate culturală importantă, mai ales în contextul influențelor externe și al tendințelor de simplificare a limbajului în comunicarea digitală.

Noua programă determină profesorul de a nu mai fi interesat exclusiv de recunoașterea formelor sau de simpla descriere a fenomenului gramatical. Verbul nu trebuie predat pentru un auditoriu ideal, ci pentru unul concret, real, care să învețe să-l utilizeze în și pentru transmiterea mesajului, a informației, nu doar în contexte formale, ci și informale.

Studierea verbului, de exemplu, poate fi realizată într-o lecție de gramatică pură sau într-o oră de literatură în care s-au purtat discuții asupra rolului acestei părți de vorbire într-un text narativ literar, cu extindere, apoi asupra situațiilor de comunicare (contexte lingvistice și extralingvistice) din viața cotidiană în care se folosește această categorie lexico-gramaticală.

De asemenea studiarea verbului se poate realiza având ca suport un text literar (narativ) sau nonliterar. Elevul observă și identifică mărcile gramaticale, prin care sunt prezentați indicii temporali, spațiali, faptele, momentele subiectului sau personajele, contribuind la receptarea adecvată și nuanțată a textului respectiv.

Autorii programei de limba și literatura română consideră că succesul comunicării stă în dezvoltarea competenței lingvistice. Competența lingvistică pune accent pe interiorizarea gramaticii, a cărei dobândire nu se va mai face în sine, pentru sine, ci cu scopul de a oferi elevilor capacitatea de a recunoaște, a înțelege și a construi corect frazele în limba română. Iar aceste noțiuni gramaticale trebuie înțelese și adecvate normelor culturale dependente de un context situațional. De asemenea, Marilena Pavelescu susținea că dezvoltarea competenței de comunicare trebuie urmărită la nivelul tuturor componentelor sale: lingvistică, sociolingvistică și pragmatică [1, p. 22].

De exemplu:

- competența lingvistică: recunoașterea verbelor;
- competența sociolingvistică: utilizarea verbelor într-un text narativ pentru a relata fapte și întâmplări; rolul verbelor la imperativ în interpretarea și elaborarea unor texte în cadrul diferitelor forme de comunicare: uzuală, științifică, poetică etc.
- competența pragmatică: se va discuta rolul verbelor în actualizarea și înțelegerea diverselor acte de vorbire; rolul verbelor în transmiterea unor mesaje orale sau scrise.

Astfel, programa de limba și literatura română, prin modelul funcțional-comunicativ pe care îl propune, are la bază conceptul de competență lingvistică.

Aceasta cuprinde: o notă de prezentare, competențe generale și specifice, competențe derivate, valori și atitudini, sugestii metodologice și conținuturi.

Conținuturile reprezintă una dintre componentele principale ale curriculum-ului disciplinar care pot fi valorificate pentru atingerea competențelor generale/ specifice solicitate prin curriculum. Ele sunt proiectate conform unor principii, precum: accesibilitate, valoare stabilă, anticiparea dezvoltării, coerență, echilibru structural. La nivel gimnazial, după vechea programă, conținuturile sunt organizate astfel: 1. Lectură; 2. Practica rațională și funcțională a limbii; 3. Elemente de construcție a comunicării.

Noul curriculum ilustrează o nouă viziune comunicativ-funcțională a limbii, ceea ce duce la schimbarea radicală a felului în care sunt studiate atât literatura, cât și limba. Astfel, elevii nu mai studiază texte, ci ei învață că literatura nu înseamnă doar cunoaștere, ci și comunicare.

Atât la nivel gimnazial, cât și la cel liceal, studiul textelor nu se mai limitează doar la cele aparținând literaturii, ci elevii au parte de diverse texte funcționale pe care trebuie să le construiască, să le comenteze, căutând informații și realizând analogii cu elemente din viața de zi cu zi, și ce se comunică în textele nonliterare.

În concluzie, rolul utilizării corecte a verbului în viața elevilor este fundamental pentru dezvoltarea lor personală și academică. De la comunicarea de zi cu zi la performanțele școlare și formarea gândirii critice, verbul reprezintă un element central al limbajului care influențează în mod direct modul în care elevii își exprimă ideile și interacționează cu lumea din jurul lor. Cultivarea unei utilizări corecte și conștiente a verbului nu doar că îmbunătățește abilitățile lingvistice ale elevilor, ci îi pregătește și pentru succesul în viață.

Dicționarul Ortografic, Ortoepic și Morfologic al Limbii Române (DOOM 3) reprezintă un instrument esențial pentru toți cei care doresc să scrie și să vorbească corect în limba română. Pentru elevi, utilizarea DOOM 3 poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării lor lingvistice, asupra performanței academice și asupra formării unei identități culturale solide. Într-o eră în care corectitudinea lingvistică este din ce în ce mai importantă, DOOM 3 oferă un ghid valoros pentru elevi în procesul lor de învățare.

Corectitudinea gramaticală și ortografică: DOOM 3 le oferă elevilor reguli clare și actualizate pentru utilizarea corectă a limbii române, inclusiv ortografia, ortoepia și morfologia. Aceasta îi ajută pe elevi să evite greșelile comune în scrierea și pronunțarea cuvintelor, ceea ce contribuie la îmbunătățirea calității textelor scrise și a exprimării orale.

Prin accesul la formele corecte ale cuvintelor și la regulile de utilizare a acestora, elevii își pot dezvolta o exprimare mai clară și mai expresivă. Acest lucru este esențial pentru compunerea eseurilor, a lucrărilor de cercetare și a altor activități academice care necesită o utilizare precisă a limbii.

Cunoașterea și aplicarea regulilor din DOOM 3 pot contribui semnificativ la obținerea unor note mai bune la examenele de limba română, inclusiv la evaluările naționale și bacalaureat. Respectarea normelor lingvistice este adesea un criteriu important de evaluare, iar greșelile de ortografie sau morfologie pot afecta negativ rezultatele.

Elevii care își bazează scrierea și vorbirea pe regulile din DOOM 3 se simt mai încrezători în capacitatea lor de a se exprima corect. Această încredere se poate reflecta pozitiv în participarea la discuții, prezentări orale și alte activități școlare.

Prin utilizarea DOOM 3, elevii contribuie la menținerea unei limbi române standardizate și corecte. Aceasta este importantă pentru păstrarea integrității limbii, mai ales într-o perioadă în care limbajul este influențat de diverse tendințe moderne.

Elevii care utilizează DOOM 3 învață să aprecieze și să respecte regulile limbii române, ceea ce îi pregătește pentru a transmite aceste cunoștințe generațiilor viitoare. În acest fel, DOOM 3 devine nu doar un instrument educativ, ci și unul cultural.

Deși DOOM 3 este un instrument valoros, elevii pot întâmpina dificultăți în aplicarea regulilor complexe, mai ales în contextul unor schimbări recente. Acest lucru poate necesita un efort suplimentar din partea elevilor și profesorilor pentru a înțelege și a aplica corect noile norme.

Într-o eră digitală, accesul la DOOM 3 în format electronic poate facilita utilizarea sa de către elevi. Însă, pentru ca acest lucru să fie eficient, ei trebuie să fie instruiți în mod corespunzător în utilizarea resurselor online și a aplicațiilor de corectare lingvistică.

Prin urmare, utilizarea DOOM 3 de către elevi are un impact profund asupra dezvoltării lor lingvistice și academice. Acest dicționar nu doar că îi ajută să se exprime corect, dar și contribuie la păstrarea și promovarea limbii române într-o formă standardizată și accesibilă.

Într-o lume în continuă schimbare, în care limbajul evoluează rapid, DOOM 3 rămâne un reper stabil și necesar pentru toți elevii care doresc să își dezvolte abilitățile lingvistice și să își îmbunătățească performanțele școlare.

Așadar, utilizarea limbii române de către elevi în viața de zi cu zi este esențială pentru formarea lor ca cetățeni educați și responsabili. Într-o lume aflată într-o continuă transformare, unde influențele externe sunt variate și puternice, menținerea și promovarea limbii române devin nu doar un simbol al identității naționale, ci și o premisă esențială pentru succesul personal și profesional al fiecărui tânăr. Este esențial ca elevii să recunoască valoarea limbii lor materne și să o folosească cu respect și mândrie, contribuind astfel la păstrarea culturii și valorilor românești.

Bibliografie:

1. IRIMIA, Dumitru. *Structura gramaticală a limbii române. Verbul*. Iași: Junimea, 1976.
2. IRIMIA, Dumitru. *Structura stilistică a limbii române contemporane*, București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
3. PAVELESCU, Marilena. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Corint, 2010.
4. *** *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasa a VI-a*, Ministerul Educației Naționale, București, 2017.

CHARACTERISTICS OF THE WRITTEN MESSAGE IN PRIMARY CLASSES

CARACTERISTICI ALE MESAJULUI SCRIS ÎN CLASELE PRIMARE

Nina CORGHENCEA, teacher, teaching grade one
Public Institution „Liviu Deleanu” Theoretical High School
ORCID ID: 0000-0003-2715-3800

CZU: 373.3:81'35

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p205-209

Abstract. *The written message is of particular importance in primary grades, influencing both the intellectual and personal development of students. Students express their thoughts and emotions clearly and structured. Through writing exercises, they improve their vocabulary and grammar, learning to communicate effectively, express themselves correctly, and through writing written texts, students are encouraged to analyze information, formulate arguments and express their opinions, which contribute to the development of thinking critical and analytical. Writing the message requires compliance with the requirements: rendering the content, compliance with spelling and punctuation rules, correct arrangement on the page, compliance with age-specific vocabulary, etc.*

Keywords: *written message, functions of written message, requirements, advantages and disadvantages, students of early school age.*

Scrișul reprezintă o parte a dezvoltării comunicării, deoarece le permite elevilor să se exprime și să împărtășească informații și o abilitate, care necesită timp și practică pentru a se dezvolta, a se perfecționa. Încă din clasa I, elevii se familiarizează cu cititul și scrișul ca instrumente intelectuale, ce le utilizează la toate disciplinele și în viața de zi cu zi.

Cercetătoarele M. Marin și S. Golubițchi afirmă: „Scrierea reprezintă în același timp o necesitate socială, o premisă pentru formarea personalității, un reper de cultivare a respectului față de cel căruia adresează comunicarea scrisă, o modalitate de autoevaluare, o intensificare a atenției în procesul scrierii” [5, p. 6].

Elevii încep să înțeleagă că literele formează cuvinte, iar acestea construiesc propoziții, învățând treptat să scrie corect cuvinte, propoziții, texte. Apoi elevii se exprimă în scris, transmițând mesaje coerente, iar într-o lume suprasaturată de informații, comunicarea clară, concisă și eficientă devine esențială. Pe măsură ce își dezvoltă această abilitate, ei vor continua să progreseze.

Mesajul scris este un mod de comunicare care folosește cuvinte scrise pentru a transmite informații, idei, emoții sau intenții. Poate include nu doar informații clare, ci și nuanțe, stiluri și tonuri care reflectă personalitatea elevului. De asemenea, modul în care este formulat mesajul poate influența modul în care este perceput de cititor, aducând o contribuție semnificativă la interpretarea și impactul său.

Funcțiile mesajului scris sunt diverse: *funcția informativă* constă în transmiterea de informații precise și utile; *funcția persuasivă* punctează punctul de vedere al elevului; *funcția emoțională* constă în crearea unei legături afective prin exprimarea sentimentelor; funcția reflexivă provoacă gândirea critică și autorefecția.

Îmbunătățirea comunicării scrise se axează pe [4, p. 57]:

- *Conștientizarea fonologică (a sunetului):* asigurarea capacității de a scrie toate literele conform sunetelor auzite, de a segmenta cuvintele în silabe și sunete individuale, de a combina sunete împreună, de a identifica sunete în diferite poziții în cuvinte și de a manipula sunetele din cuvinte.

- *Structura propoziției* presupune scrierea corectă a propoziției cu respectarea semnelor de punctuație simple (de exemplu, majuscule la început și punct la sfârșit).
- *Gramatică*: elevii trebuie să înțeleagă regulile gramaticale (de exemplu, modul în care ordonăm cuvintele pentru a crea fraze și modul în care cuvintele sunt structurate pentru a pune cuvintele la numărul plural și timpuri diferite).
- *Exersare*: Utilizarea diferitelor tipuri de exerciții pentru a forma priceperi și deprinderi.

Exprimarea prin scris dezvoltă abilități de scriere, care se dezvoltă în funcție de vârstă, incluzând următoarele: capacitatea de a scrie lizibil și clar; înțelegerea și aplicarea corectă a punctuației de bază și a literelor mari; utilizarea adecvată și diversificată a vocabularului; abilitatea de a scrie corect cuvinte uzuale și de a folosi în mod precis cuvintele în contexte adecvate; competența de a scrie eficient pentru a împărtăși informații sau pentru a realiza texte creative.

Orice mesaj scris trebuie să respecte următoarele cerințe [1]:

- *Conținutul*: ideile, informațiile și mesajul pe care elevul dorește să le comunice. Acesta trebuie să fie relevant și bine structurat.
- *Structura*: organizarea textului, care poate include introducerea, cuprinsul și încheierea.
- *Stilul*: modul în care este exprimat textul, inclusiv alegerea cuvintelor, construcția propozițiilor. Stilul poate varia în funcție de public și de scopul comunicării.
- *Gramatica și punctuația*: regulile de utilizare a limbii, care includ corectitudinea gramaticală și utilizarea corespunzătoare a semnelor de punctuație. Acestea sunt esențiale pentru claritatea și coerența mesajului.
- *Vocabularul*: diversitatea și precizia cuvintelor folosite, care influențează înțelegerea și impactul textului.
- *Formatul*: aspectul vizual al textului, inclusiv fontul, dimensiunea, marginea și organizarea pe pagină. Un format bine ales poate face textul mai atractiv și ușor de citit.
- *Feedback-ul*: reacțiile și sugestiile primite de la cititori sau evaluatori, care pot îmbunătăți calitatea scrierii prin revizuire și ajustare.

Aceste componente colaborează pentru a crea un text eficient și expresiv, care în clasele primare se realizează prin scrierea funcțională.

Scrierea unor lucrări este un exercițiu complex de gândire și limbaj, care necesită experiență de vorbire și o serie de exerciții pregătitoare.

Cele mai frecvente modalități de scriere realizate de elevi sunt [2]:

- copierea simplă sau selectivă;
- dictarea și autodictarea;
- exerciții de recunoaștere;
- exerciții de clasificare;
- exerciții de comparare a obiectelor și fenomenelor;
- exerciții de alcătuire a propozițiilor după sens;
- exerciții de recunoaștere a cuvintelor cu valoare expresivă și descriptivă;
- exerciții de utilizare a cuvintelor cu valoare expresivă;
- compuneri și tipuri de compuneri;
- lecturarea benzilor desenate.

Exercițiile de scriere în clasele primare contribuie la îmbunătățirea caligrafiei, precum și la dezvoltarea intelectuală și gândirea critică. Cunoștințele generale și vocabularul sunt, de asemenea, îmbunătățite ca efect ulterior [1].

Un mesaj scris este și un mesaj electronic care poate fi trimis printr-o rețea celulară sau virtuală, de obicei de la un telefon mobil la altul. În funcție de tipul de dispozitiv, imaginile pot fi incluse într-un mesaj text. Mesajele text pot fi trimise și folosind tablete și alte dispozitive care se pot conecta la internet sau la o rețea celulară. Siguranța poate deveni o preocupare, deoarece trimiterea mesajelor este instantanee și poate fi dificil de monitorizat de către familii.

Rețelele sociale sunt o altă tehnologie nouă care a schimbat drastic modul în care comunicăm. Site-uri web precum TikTok, Facebook, Twitter și Instagram au făcut mai ușoară

comunicarea și partajarea de informații, de fotografii cu aproape oricine. Din păcate, nu toată lumea folosește rețelele sociale în mod responsabil.

Scopul exprimat al mesajului ar trebui să fie centrat pe destinatar și pe conținutul mesajului. Utilizarea exercițiilor de predare-învățare-evaluare a comunicării scrise contribuie la dezvoltarea următoarelor aspecte [3]:

- formarea și dezvoltarea comportamentului emițătorului (editorului) mesajelor scrise;
- formarea și dezvoltarea comportamentului destinatarului (cititorului) în receptarea unui mesaj scris;
- clarificarea ideilor principale ale textului, fie el literar sau nonliterar;
- evidențierea conținutului unui text, fie el literar sau nonliterar;
- elaborarea diverselor tipuri de texte, inclusiv funcționale, imaginative, expositive etc.

Etapele de scriere a mesajului sunt sistematizate în figura 1. [5]

Pre-scrierea reprezintă etapa de pregătire în care se conturează idei legate de tema enunțată, prin schițarea unor gânduri, notarea unor versuri sau utilizarea expresiilor și mijloacelor plastice.

Scrierea: În această fază, cunoscută și ca redactare, mesajul este dezvoltat într-o formă preliminară, adesea pe ciornă. Sarcina de scris dictează modul de redactare. Unii elevi aleg să compună texte mai extinse, fie într-un caiet, fie pe ciornă.

Revizia: După finalizarea scrierii, urmează verificarea și revizuirea textului. Deși mulți elevi asociază revizuirea doar cu corecțiile gramaticale, acest proces implică mult mai mult. Ei pot adăuga noi enunțuri, pot elimina unele secțiuni sau îmbunătăți structura textului. Este esențial de înțeles că scrierea nu este un proces liniar – uneori, poate fi necesară revenirea la etapa de pre-scriere pentru a adăuga detalii suplimentare sau a rafina ideile. Uneori se scrie alt text în baza textului scris pe ciornă.



Figura 1. Etapele scrierii (apud M. Marin, S. Golubițchi)

Etapele comunicării scrise sunt similare cu etapele structurării unui discurs: există *etapa pregătitoare* (selectarea mijloacelor artistice la temă) și *etapa de scriere* (dezvoltarea ideilor principale, urmând o serie de criterii precum: claritate, fiabilitate, concizie, folosind trei părți ale unui compunerii: introducere, cuprins și încheiere [5, p. 78].

Scrierea include corectarea eventualelor erori gramaticale, corectarea punctuației și verificarea ortografiei. Punctuația corectă clarifică sensul și subliniază structura. În plus, poate elimina orice ambiguitate. Gramatica sau ortografia greșită nu îi va împiedica pe cititori să primească mesajul dvs., dar lasă impresia că vă lipsește profesionalismul și grija pentru publicul dvs.

Procesul de scriere îi ajută pe elevi să exploreze idei înainte de a redacta o lucrare. Crearea unor lucrări de scriere creativă, cum ar fi poezii, rime sau proză, necesită abilități specifice, astfel încât elevii să poată produce texte originale și să dezvolte o apreciere pentru literatura scrisă. Acest proces se desfășoară prin sarcini structurate de scriere, care îi ghidează pe elevi să abordeze scrisul într-un mod creativ, urmând o metodă procesuală.

Este esențial ca profesorii să încurajeze elevii să observe detalii, să stabilească legături între observațiile lor, să rezolve probleme, să își exerseze gândirea critică și să aducă contribuții originale și utile. Un plan creativ depășește simpla transmitere a instrucțiunilor de către profesor, promovând construirea cunoștințelor prin provocări, discuții, experiențe și descoperiri. Această abordare stimulează implicarea activă a elevilor și le dezvoltă capacitatea de a gândi creativ.

Comunicarea scrisă, spre deosebire de cea orală, impune un grad mai mare de rigurozitate datorită canalului prin care mesajul este transmis.

Printre avantajele comunicării scrise se numără [4]:

- utilizarea unui limbaj corect și controlat pentru a respecta normele lingvistice;
- eliminarea sau ascunderea expresiilor subiective care, în comunicarea directă, pot împiedica înțelegerea mesajului;
- mesajele sunt fixate sub formă de text, ceea ce le face verificabile ulterior;
- redactarea estetică sugerează o atenție specială și reprezintă un semn de prestigiu cultural, emoțional și intelectual;
- enunțurile pot fi elaborate și rafinate în timp, conform unei strategii;
- cunoașterea și aplicarea corectă a regulilor de scriere și tehnici de redactare.

Mesajul scris, deși este un instrument puternic de comunicare, are și limite. Iată câteva dintre acestea [4]:

- *ambiguitate*: cuvintele pot avea sensuri diferite, iar interpretarea mesajului poate varia în funcție de contextul cultural sau personal al cititorului;
- *lipsa nuanțelor emoționale*: spre deosebire de comunicarea verbală, mesajul scris nu transmite tonul vocii, expresiile faciale sau limbajul corpului, ceea ce poate duce la o înțelegere incompletă a intențiilor autorului;
- *risc de interpretare greșită*: cititorul poate înțelege greșit un mesaj din cauza lipsei de claritate sau a contextului insuficient, ceea ce poate genera confuzii;
- *limitări temporale*: mesajul scris poate necesita timp pentru a fi formulat și citit, ceea ce nu se potrivește întotdeauna cu nevoile de comunicare rapidă;
- *accesibilitate*: nu toți indivizii au abilități egale de a citi sau scrie, ceea ce poate exclude anumite grupuri de la înțelegerea mesajelor scrise;
- *permanență*: mesajele scrise sunt adesea permanente, ceea ce înseamnă că erorile sau afirmațiile greșite pot avea consecințe pe termen lung;
- *dificultatea de a oferi feedback imediat*: spre deosebire de comunicarea orală, unde feedbackul poate fi instantaneu, în cazul mesajului scris, reacțiile pot întârzia.
- *limitări tehnice*: mesajele scrise depind de instrumente și tehnologie, ceea ce poate crea obstacole în comunicare în anumite condiții.

Aceste limite subliniază importanța combinării diferitelor forme de comunicare pentru a asigura o înțelegere clară și eficientă.

Comunicarea scrisă reprezintă una dintre cele mai avansate forme de exprimare pentru elevi, având un rol important în dezvoltarea lor. Abaterile de la normele și standardele limbajului pot fi considerate erori, iar acestea pot fi sancționate, chiar dacă există posibilitatea de corectare sau oferire de feedback ulterior.

La finalul ciclului primar, diferențele între exprimarea scrisă și cea orală devin mai puțin vizibile. Cu toate acestea, este esențial să se creeze un mediu propice pentru ca elevii să practice cu rigurozitate abilitățile lor expresive. Încurajarea utilizării unor opțiuni lingvistice și structurale originale nu doar că le dezvoltă creativitatea, ci și contribuie la afirmarea identității lor personale. Activitățile de scriere, cum ar fi compunerile, poeziile sau mesajele SMS, sunt necesare nu doar în cadrul limbii române, ci și în diverse alte discipline.

Prin intermediul jurnalelor și al poveștilor personale, elevii pot explora și înțelege mai bine propriile emoții și provocări, găsind soluții pentru problemele din viața reală. Scrisul nu doar că îi ajută în dezvoltarea socială, ci și îi conectează la evenimentele și tendințele din lumea înconjurătoare. Este important ca elevii să ia în considerare publicul pentru care scriu, deoarece această conștientizare le va îmbunătăți și abilitățile de comunicare verbală. De asemenea, primind feedback de la colegi, elevii au oportunitatea de a învăța unii de la alții, consolidându-și astfel cunoștințele și înțelegerea limbajului.

Pe măsură ce elevii învață de-a lungul anilor de școală, ei vor trebui să fie atât alfabetizați, cât și informați pentru a reuși. În timp ce cele două abilități se completează reciproc, unele instrumente computerizate, cum ar fi verificările ortografice și gramaticale, le pot împiedica să-și

dezvolte abilitățile de scriere. De exemplu, elevii care nu își exersează scrisul de mână nu se dezvoltă intelectual.

De asemenea, este important ca elevii să știe că trebuie să-și folosească propriile cunoștințe, nu prin înlocuirea cunoștințelor lor cu computere, deoarece computerele pot face și greșeli. Astăzi, datorită evoluției tehnologiei informației, elevii sunt solicitați uneori să creeze conținut media digital.

Bibliografie:

1. GAVRILUȚ, Monalisa-Laura. *Lectura și scrierea creativă. Ghid metodologic*. Bacău: DOCUCENTER, 2023. 60 p. ISBN 978-606-721-520-5.
2. *Ghidul de implementare a Curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău, 2018.
3. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. (coord.). *Competența acțional-strategică*. Chișinău: Centrul Educațional, 2012
4. LOGEL, Dumitru. POPESCU, Elena. STROESCU-LOGEL, Elena. *Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Pitești: Caminis, 2008, 248 p
2. MARIN, Mariana. GOLUBIȚCHI, Silvia. *Formarea competenței de scriere în învățământul primar: aspecte de evaluare : Ghid metodologic*. Chișinău: [Învățătorul Modern], 2023 (Cavaioli). – 141 p. : ISBN 978-9975-59-263-5.

THE TYPE OF MODERN WOMAN IN ROMANIAN LITERATURE

TIPUL FEMEII MODERNE ÎN LITERATURA ROMÂNĂ

Natalia CORJIȚA, teacher of Romanian/ French language and literature
National College of Commerce of ASEM, Chisinau
ORCID ID: 0009-0002-6559-3655

CZU: 821.135.1- 055.2

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p210-214

Abstract. *In the given article I analyzed and valorized the type of the modern woman in Romanian literature, because in a constantly evolving literary world, strong female characters have begun to take a central role. The role of these characters in the evolution of contemporary literature is also substantial. They have changed not only the approach of writers but also the expectations of readers. Through their presence, strong and modern female characters have brought a new breath to the current literary landscape, enriching its diversity and complexity. I also gave examples of modern women in successful contemporary novels. This analysis highlights that contemporary heroines are complex, autonomous and resilient, reflecting changes in society and the evolving role of women.*

Keywords: *woman, literature, modern, modern, time, character, contemporary, diversity.*

Încă din cele mai vechi timpuri, femeia a fost considerată o sursă a fericirii și, în același timp, izvor de suferință. Femeia este cea care i-a inspirat pe marii creatori ai lumii. Căzuți pradă frumuseții și farmecelor feminine, sculptori, pictori, muzicieni și, nu în ultimul rând, maeștrii ai cuvântului au dat naștere unor minunate opere de artă. De fapt, femeia, a jucat rolul principal al existenței în nesfârșitul dans al vieții, de la începutul lumii și până în zilele noastre, ca un simbol al subtilității și forței, al fragilității și rezistenței.

Femeile au ocupat și ocupă un rol important în literatura din toate colțurile lumii. Ele servesc drept muze celor ce le oferă viață și personalitate. În lumina afirmației lui Jean Jacques Rousseau, respectul scriitorilor români pentru femeie se oglindește în însuși gestul de a-i dedica nenumărate pagini de literatură. Dintotdeauna literatura a reflectat cristalizarea eternului feminin în personaje, în mod conștient. Într-o lume literară în continuă evoluție, personajele feminine puternice au început să capete un rol central, ajungând ca acestea să fie prezentate ca eroine contemporane puternice și, totodată, devin mai emancipate, capabile de a-și contura individualitatea prin caracter, prin schimbare, prin voință continuă de a aduce la lumina rampei frumosul lăuntric al personajului feminin.

Evoluția reprezentării femeii în literatură a cunoscut un parcurs interesant de-a lungul timpului. În timp ce literatura clasică prezintă adesea femeia în roluri secundare sau ca simbol al frumuseții și fragilității, literatura contemporană reflectă schimbările sociale și culturale prin portretizarea eroinei ca fiind independentă, puternică și complexă. Acest tip de personaj nu doar că face față provocărilor, dar influențează și evenimentele din jurul ei.

Cu vehemență și contemplare, eroina contemporană poate fi definită astfel ca un personaj feminin care demonstrează forță, curaj și reziliență în fața provocărilor, conflictelor sau situațiilor dificile. Aceasta poate include eroine care se luptă pentru drepturile și egalitatea femeilor, dar și pe cele care se confruntă cu probleme personale sau profesionale. Și de ce nu? Oare conotația și importanța *FEMEII* se rezumă doar la frumusețea ei exterioară sau și la cea axată pe inteligență, rafinament, drept în gândire?

În literatura contemporană, eroinele sunt diverse și complexe. Ele pot avea orice vârstă, rasă, religie. Aceasta reflectă o schimbare semnificativă în societate, în care diversitatea a devenit un

aspect-cheie. Reprezentarea eroinei contemporane în literatură nu doar că reflectă schimbările sociale, dar poate și să influențeze aceste schimbări. Prin prezentarea femeilor ca fiind puternice și capabile, literatura poate contribui la schimbarea percepțiilor societății despre rolul și posibilitățile lor.

La fel, în literatura contemporană, personajele feminine moderne și puternice se disting prin câteva trăsături esențiale care le definesc și le oferă profunzime și autenticitate. Poate cele mai importante dintre acestea sunt autonomia și independența: aceste personaje nu se bazează pe nimeni altcineva pentru a-și atinge obiectivele și nu se tem să își urmeze propriul drum. Ele sunt conștiente de propria valoare și nu regretă să își asume responsabilitățile și deciziile, fără a se baza pe validarea sau ajutorul altora. O altă trăsătură definitorie a acestor personaje este reziliența în fața adversităților. În loc să se lase copleșite de obstacole, ele le folosesc ca pe oportunități de a învăța și de a se dezvolta. Chiar și în cele mai grele momente, aceste personaje nu cedează, ci își găsesc forța de a merge mai departe și de a depăși orice dificultăți le stau în cale.

Un alt aspect care definește aceste personaje este legat de inteligența și aptitudinile lor. Ele sunt adesea foarte competente și bine pregătite în domeniul lor, fie că este vorba despre știință, literatură, politică sau orice alt traseu profesional. Aceasta nu înseamnă că sunt perfecte, dar își utilizează cunoștințele și abilitățile pentru a naviga în lume și pentru a-și atinge obiectivele.

Femeii moderne i se revendică dreptul de contemplare și exaltare asupra propriilor aspirații spre care țineste, e lesne de observat faptul că aceste femei moderne reprezintă sau un element pozitiv al societății, sau, dimpotrivă, factorul declanșator al tuturor relelor (aici făcând referință și la păcatul primordial). Astăzi însă femeia se bucură de avantajul de a putea corecta sau ascunde defectele naturii, existând o adevărată educație în acest sens și reușind să stârnească reacții pozitive în rândul bărbaților, care, de multe ori, fac din ea o muză.

Puterea femeii asupra bărbatului este, de asemenea, un subiect interesant de discuție, având în vedere că ea este cea care pare a avea cheile către fericire și tot ea este cea care reușește să-l arunce în cele mai crunte suferințe. Are o voință pronunțată și demonstrată, aceste attribute nefiind întotdeauna agreate de bărbați, fiind completate, bineînțeles și tendința de a vorbi prea mult, alungând liniștea casei.

Ca personaj al operelor în proză, „femeia” debutează în nuvelele lui Costache Negruzzi. Astfel, în 1837 apare nuvela melodramatică *Zoe*, în care eroina este o femeie pierdută, dar inocentă sufletește, în stare de pasiuni furibunde, de un devotament fără margini. Căzută în mâinile unor curtezani cinici, ea sfârșește prin a se sinucide. Demnă de toată admirația este eroina nuvelei istorice, prima din literatura noastră, *Alexandru Lăpușneanul* (1840). Domnița Ruxandra, căci acesta este numele ei, este deținătoarea unor calități morale deosebite: bunătate, blândețe, la care se adaugă și neasemuita frumusețe „care făcea vestite pre femeile române”. [4, p. 218].

Continuator al nuvelor romantice s-a dovedit a fi și Mihai Eminescu prin *Cezara* (1876). Cezara, personaj feminin, este simbolul frumuseții, al senzualității, care poate seduce pe oricine, chiar și pe călugărul Ieronim. Nuvela este transpunerea în planul ficțiunii a idealului eminescian de iubire. Puterea de dăruire în dragoste îl ademenește treptat și pe Ieronim. La rândul ei, Cezara, blonda cu ochi albaștri, dar cu un temperament meridional, reprezintă tipul femeii moderne, demonice, voluntare și agresive, care tinde spre desăvârșire, spre un ideal feminin direcționat spre atingerea absolutului, a miticului. Femeia modernă este caracterizată ca o ființă mult mai complexă în fața bărbatului, deoarece ea dorește să pară aspră, cu un caracter ferm, însă în realitate ea este cea mai gingașă și sensibilă ființă ce a existat vreodată sau, uneori, poate fi invers: dulce în aparență și rece în realitate, ca și protagonista Cezara, care se evidențiază prin frumusețea și inteligența ei, topind inimi de gheață și deschizând uși de fier.

Un exemplu relevant de femeia cutezanță și modernă în literatura română ar fi și Persida din *Mara* de Ioan Slavici. Persida este prototipul femeii moderne, care îndrăznește să încalce conveniențele sociale și să se supună sentimentelor. Ea nu ține seama de rigiditatea socială, etnică și religioasă specifică perioadei dualiste. Prin opțiunea ei pentru Națl, Slavici transmite, totuși, un ideal propriu, acela ca toate naționalitățile să trăiască în bună înțelegere, iar diferențele de apartenență religioasă sau etnică să nu împiedice împlinirea afectivă și întemeierea familiilor.

Observăm că „Slavici prezintă imaginea femeii afectate de transformările majore la nivelul societății rurale, dar care nu este total învinsă de ele; ea găsește întotdeauna mijloace pentru a rezista într-o societate în schimbare” [4, p. 292].

Tipic personajului modern, Persida tinde a rămâne și una dintre cele mai reușite, mai strălucitoare figuri feminine din literatura română. Ea ilustrează în roman ideea că omul poate reuși în viață numai prin voință, luciditate și dragoste, prin stăpânirea de sine, care sunt principalele arme ale eroinei cu un destin zbuciumat. Ca și Mara, Persida este o personalitate puternică, având un acut simț al realului, în care domină principalele sale calități: devotamentul, chibzuința și voința puternică, datorită cărora izbutește să învingă toate piedicile vieții.

Impactul acestor personaje asupra societății poate fi măsurat prin prisma modului în care ele influențează percepția asupra femeilor și asupra rolurilor pe care acestea le pot avea. Personajele feminine din literatură pot avea un impact semnificativ asupra mentalităților, inspirând și schimbând paradigme.

Menirea acestor personaje în evoluția literaturii contemporane este, de asemenea, semnificativă. Ele au schimbat nu doar abordarea scriitorilor, dar și așteptările cititorilor. Prin prezența lor, personajele feminine puternice au adus un suflu nou în peisajul literar actual, îmbogățind diversitatea și complexitatea acestuia. Când auzim de personaje feminine de pe meleagurile noastre, suntem tentați să ne gândim instantaneu la Adela lui Ibrăileanu, Otilia lui Călinescu, Zenobia lui Naum, Mara lui Slavici, Vitoria lui Sadoveanu, Doamna T a lui Petrescu, Sabina lui Goma, Maitreyi a lui Eliade. Figuri importante, care au marcat suflul literaturii prin paradigma receptării acestor femei, devenite și personaje.

Constatăm faptul că arsenalul literaturii române e bogat în personaje feminine atât de complexe și evlavioase, care, totodată, ne demonstrează importanța caracterului, rolului pregnant în structura operei literare. Am ales să vorbim despre femeia modernă din literatura română, considerând că *Ea* reprezintă punctul definitoriu și tangențial într-o operă literară.

Camil Petrescu valorifică tipul femeii moderne, dându-i noi valențe. În romanul său, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, mediul urban îi conferă un aer modern. La început, dragostea Elei are un efect acaparator, care tinde să anihileze personalitatea lui Gheorghidiu. După ce pătrunde în lumea mondenă a Bucureștiului, Ela participă, cu însuflețire, la un proces de înstrăinare față de adevăratele sentimente și valori umane. Pierzându-și treptat farmecul inițial, soția lui Gheorghidiu devine o „doamna Bovary” [3, p. 34], în căutare de bucurii minore și de escapade facile.

În fond, femeia din romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu apare ca o proiecție a imaginației bogate a naratorului. Se va remarca faptul că în romanul modernist femeia, practic, nu este o aparență pământească, pentru că eul narator nu separă comportamentul de sentiment. Ea devine cochetă, preocupată de bani și de viața mondenă la care avea acum acces. Fiind lipsită de afecțiunea soțului său, caută să-și satisfacă vanitatea prin atenția altor bărbați. Orgoliul reprezintă, de asemenea, o trăsătură dominantă pentru personalitatea ei, aceasta alegând să plece de acasă decât să dea ochii cu el. Femeia construită numai prin ochii bărbatului însetat de absolutul iubirii, al cărui crez nu făcea concesii sentimentului de iubire.

Doamna T. din *Patul lui Procust* al lui Camil Petrescu este prima femeie intelectuală a literaturii române, independentă din punct de vedere financiar, deținând un magazin de mobilă stil. Este învăluită de mister din pricina pasiunilor pentru artă și literatură, devenind femeia superioară, femeia modernă. Doamna T este cea mai reușită femeie din literatura română. Toate calitățile îi sunt la îndemână: inteligență, gust, naturalețe, frumusețe, onestitate, modestie, orgoliu, independență. Portret ideal, din linii ferme, venite dinăuntrul bărbatului care scrie. Iar perspectiva multiplă din care e privită îi dă viață reală, posibilă, orice exagerare dispare. Proiecție, imagine în absolut, ea devine Femeia. Pentru Doamna T, iubirea este ceea ce dă sens vieții alături de sentimentul demnității umane fără de care viața nu ar fi posibilă. Fire sensibilă, foarte lucidă, atentă cu cei din jur, ea reușește să se adapteze lumii în care trăiește având o capacitate extraordinară de a trece peste dezamăgiri și de a se dedica muncii, reprezintă și tipul femeii enigmatice, atrăgând prin eternul Mister feminin, aceste

calități o definesc și, desigur, ele guvernează edificiul întregului roman prin: autenticitate, substanțialitate și relativism.

Femeia modernă e femeia emancipată și bogată în aspirații și convingeri, e liberă și cutezanță. Un bun exemplu ar fi personajul Otilia, cea care dă mister romanului lui George Călinescu, *Enigma Otiliei*. Ea reprezintă idealul feminin al autorului, el însuși mărturisind că Otilia este „eroina mea lirică, tipizarea mea în ipostază feminină”. Fata de optsprezece ani se remarcă prin copilăria pe care reușește să o îndeplinească cu maturitatea și prin imprezibilitatea de care dă dovadă. Pentru Costache – ea este „fe-fe-fetița mea”, pentru Felix – este o femeie superioară, admirabilă pe care nu o poate înțelege, pentru Pascalopol – este o femeie în devenire, pentru Stănică Rațiu ea este o fată deșteaptă, iar pentru Aglae și Aurica este o zănatecă. [2, p. 547-548].

Un alt exemplu de femeie statornică în gândire și modernă prin acțiunile sale ar fi și Domnișoara Ri din romanul lui Matei Vișniec, *Negustorul de începuturi de roman* – pentru că e o femeie cu totul și cu totul atipică, văzută doar din perspectiva domnului M, frumoasă, ludică, candidă, care are forța de a intra în visele lui, de exemplu, și a-i interzice să o viseze goală, fără încuviințarea ei. Pentru că acceptă, aproape de la început, să consume fizic relația cu domnul M, dintr-un „motiv strict literar”. Pentru că-și petrece o bună parte din timp în librăria bătrânului Bernard, alături de domnul M, printre cărți de-a valma și foi scrise, și inițiază un experiment nemaîntâlnit fără știrea celor din jur.

Un roman modern, ce a conturat frumos literatura contemporană prin subiectul abordat este cel al Cristinei din *Kinderland* de Liliana Corobca – un personaj de 12 ani dintr-un sat modest, care se maturizează subit din cauza migrației la muncă în străinătate a ambilor părinți (în spații diferite) și din pricina faptului că se vede nevoită să devină substitutul mamei pentru cei doi frați mai mici. Vocea ei narează toate întâmplările din carte, toate greutățile la care sunt supuși cei rămași de capul lor în gospodărie, toate întrebările pe care și le poate adresa un copil în situația dată, grijile, nefericirile, neajunsurile, fricile. Un personaj feminin modern și inspirațional prin gândirea critică și relaționarea ei cu preocupările și greutățile vieții cotidiene, pe care le înfruntă cu dârzenie și mult curaj, demonstrând o mare voință și multă determinare.

Laura din *Fetița care se juca de-a Dumnezeu* de Dan Lungu (am fi putut s-o alegem pe Rădița, fetița în jurul căreia gravitează romanul autorului, candoarea întruchipată, care trece printr-atâtea încât îți sfâșie sufletul, o copilă minunată. În schimb, de data aceasta, am pus-o în lumina reflectoarelor pe Laura, prietena din liceu a mamei Rădiței, Letiția. Și asta pentru că e un personaj secundar savuros, care-i condimentează viața prietenei sale în Italia, o scoate din apatie și deprimare, o învață multe lucruri și o ia, cumva, sub protecția ei. Laura este nu numai o femeie extraordinară de puternică, care face absolut tot ce e necesar pentru a supraviețui, schimbând ca niciun alt personaj din volum orașele europene și slujbele în căutarea vieții mai bune, ci este și o femeie cu mult umor, energică, inteligentă și o bună povestitoare.

Aceste femei sunt mai mult decât întruchiparea eului, reprezintă curajul, demnitatea, inspirația motivațională pentru a spori importanța rolului ei în societate, precizarea se impune, mai ales că „scrierile de inspirație autohtonă prezintă femeia în ipostaze uneori umilitoare, alteori lipsite de importanță, iar alteori – în absența decenței” [1, p. 319]. Femeile au avut și au puterea de a schimba lumea în bine, cu hotărâre și blândețe în același timp, cu iubire. Femeia face lumea, „nimic nu se face decât prin ea și pentru ea” [5, p. 105].

Acest caracteristici oglindesc multiple ipostaze ale femeii, care răzbat într-o lume a bărbaților, femeia modernă, care iese din tiparele comunității bazate pe rigiditate socială, femeia ca aducătoare de zestre, forță de muncă, mamă, femeia în slujba comunității, femeia supusă autorității părintești, femeia-ispită.

Caracterul impunător și plin de ardoare al acestor femei moderne demonstrează spiritul democratic și conservator cu care sunt înzestrate, ele, femeile puternice, iar istoria acestora în ipostazele lor definitorii, rămâne a fi o temă demnă de interes. O lume a trecutului, cu patimi și resentimente, ambiții și temperamente comportamentale – o realitate vie, parte a devenirii noastre, care transmite, în timp, valori, atitudini, modele.

Impactul acestor personaje asupra societății poate fi măsurat prin prisma modului în care ele influențează percepția asupra femeilor, în general, și asupra rolurilor pe care acestea le pot avea. Personajele feminine din literatură pot modela semnificativ mentalități, inspirând și schimbând paradigme.

Fiecare femeie este o poveste unică, o perlă în colierul diversității umane, o floare ce înflorește în toate anotimpurile vieții. În toată splendoarea și complexitatea ei, femeia, este eleganța absolută a existenței, o dansatoare sub clarul de lună al destinului, o poveste nesfârșită, ea rămâne o fascinantă enigmă. Esența femeii nu poate fi înțeleasă în întregime pentru a fi imortalizată în cuvinte sau expresii. Femeia în sine este o operă de artă vie, mereu în devenire, o poezie cu metafore subtile și rime complicate, o melodie care nu poate fi transpusă complet pe note, un tablou al cărui adevăr poate fi doar intuit, căci în orice clipă a trăirii sale, ea adaugă culori noi în paleta umanității.

Am explorat tipul femeii moderne, am (re)prezentat eroina contemporană, evidențiind trăsăturile sale definitorii. Am oferit, de asemenea, exemple de personaje feminine puternice în romanele contemporane de succes. Această analiză scoate în evidență faptul că protagonistele contemporane sunt complexe, autonome și rezistente, reflectând schimbările din societate și evoluția femeii, în general. Toate aceste prototipuri sunt imagini remarcabile ale literaturii române, reprezentante ale feminității.

Bibliografie:

1. MANOLESCU, Nicolae. *Limba și literatura română*. Iași: Paralela 45, 2005.
2. MICU, Dumitru. CĂLINESCU George. *Între Apollo și Dionysos*. București: Minerva, 1979.
3. PETRAȘ, Irina. *Proza lui Camil Petrescu*. Cluj-Napoca: Dacia, 1981.
4. ROTARU, Ion. Ioan Slavici. *Mara*. În: *Comentarii și analize literare*. București-Chișinău: Litera Internațional, 2001.
2. VIANU, Tudor. *Arta prozatorilor români*. Chișinău: Hyperion, 1991.

Georgeta CRIVOI, PhD student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0009-0009-5987-9383

CZU: 37.09:81'1

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p215-219

Abstract. *Conceptual approaches to writing competence represent a variety of complex theoretical perspectives and paradigms that analyze and develop an individual's understanding and ability to write in a sophisticated and effective way. These approaches examine the interaction between author, text and reader, taking into account aspects as varied as structure, rhetoric, social and cultural context, cognitive processes, technological influences and dimensions of creativity in the act of writing. These approaches assume that writing is not just a simple manifestation of grammar and spelling, but rather a complex activity influenced by interrelated and variable factors such as communication goals, target audience, cultural and technological influences, and individual cognitive processes which are the basis of the composition of the texts. Therefore, understanding writing competence through these conceptual approaches involves deep exploration of the complex dynamics and multiple components that make up a person's ability to express ideas, information and emotions in an effective and influential way, whether for educational, professional or of artistic creation.*

Keywords: *receiving, creative writing competencies, approach*

Competența de scriere este un subiect complex și interdisciplinar, care se învață încă din clasa I. Există mai multe perspective asupra modului în care poate fi înțeleasă și dezvoltată această competență. Vom prezenta câteva abordări conceptuale ale competenței de scriere:

Abordarea tradițională în contextul competenței de scriere se concentrează pe regulile gramaticale, de ortografie și punctuație. Aceasta pune un accent puternic pe corectitudinea tehnică a scrisului și asigură respectarea normelor limbii române literare. Referindu-ne *la corectitudinea tehnică*, accentuăm ideea de respectare și folosire corectă a regulilor gramaticale, a ortografiei și a punctuației, evitând erorile gramaticale și ortografice. Abordarea tradițională presupune *existența unor norme și reguli prestabilite* pentru limba scrisă, iar elevii trebuie să le respecte pentru a comunica eficient. Acest lucru include respectarea regulilor de concordanță verbală și nominală, de acord în gen și număr, precum și de conjugare corectă a verbelor.

Este important ca textul să aibă *un scop clar* și să comunice informațiile sau ideile într-un mod explicit și concis posibil. Ambiguitatea și confuzia sunt evitate cu strictețe. Cei care adoptă abordarea tradițională pot căuta să modeleze stilul lor, respectând și principiile ortografiei limbii române. Aceștia urmăresc adesea să utilizeze un limbaj elevat și să respecte normele literare consacrate. *Învățarea prin reguli și exerciții practice* se aplică frecvent la lecții și implică practicarea acestora prin exerciții de scriere și corectare. Elevii sunt evaluați în funcție de abilitatea lor de a aplica aceste reguli conform criteriilor de evaluare stabilite [Apud 1].

Această abordare a fost criticată de către unii cercetători și pedagogi, deoarece se concentrează prea mult pe aspectele tehnice ale scrierii, în detrimentul dezvoltării gândirii critice și a exprimării creative. De asemenea, este considerată „învechită” în era tehnologică, în care comunicarea scrisă este influențată de platforme digitale și de comunicarea informală.

Este important să subliniem că abordarea tradițională nu este singura perspectivă asupra competenței de scriere, iar alte abordări, cum ar fi cele retorice sau procesuale, pot să pună mai mult

accent pe dezvoltarea abilităților de exprimare, pe înțelegerea publicului și a contextului, precum și pe gândirea critică.

Abordarea retorică se concentrează pe eficacitatea comunicării scrise. Se consideră că scrierea este un act retoric prin care învățătorul încearcă să convingă, să informeze sau să-i influențeze pe elevi. Astfel, se acordă atenție structurii, stilului și strategiilor persuasive. Această perspectivă se bazează pe principiile retoricii, care au fost dezvoltate în antichitate și care au fost utilizate pentru a instrui oratori și scriitori în arta de a convinge, informa și influența publicul.

Abordarea retorică evidențiază accentul puternic ce îi revine comunicării. Învățătorul trebuie să aibă un scop clar, bine definit, care constă în informarea sau persuadarea elevilor. Scopul comunicării determină alegerea strategiilor și a tonului de scriere. Învățătorul, prin modelul său, insuflă elevilor arta de a spune, a comunica, a convinge. Elevul trebuie să adapteze conținutul și stilul în funcție de cunoștințele, valorile pe care le posedă. Uneori, educabilul are tendința de relata cele scrise în fața colegilor, alegând tonul și stilul. Perspectiva retorică presupune că ceea ce funcționează pentru un public poate să nu funcționeze pentru altul.

Abordarea retorică analizează stilul și tonul de scriere. Stilul poate varia de la unul formal la unul informal, în funcție de scopul și publicul textului. Alegerea cuvintelor și a tonului pot influența modul în care elevul percepe și reacționează la text [6].

Retorica se concentrează pe dezvoltarea de strategii persuasive. Acestea pot include utilizarea argumentelor logice, folosirea exemplelor și a dovezilor pentru a susține punctele de vedere, recurgerea la emoții pentru a atrage cititorul și utilizarea tehnicilor de convingere retorică, cum ar fi ethos (credibilitatea), pathos (apelul la emoții) și logos (argumentarea logică).

Abordarea retorică se preocupă de organizarea textului într-un mod eficace. Învățătorii trebuie să aleagă structuri adecvate pentru scopul lor, cum ar fi structura cauză-efect, structura problemă-soluție sau structura narativă. O structură coezivă ajută la transmiterea mesajului și a argumentelor într-un mod clar și persuasiv.

În retorică, contextul joacă un rol semnificativ. Învățătorii trebuie să țină cont de circumstanțele și de contextul cultural sau social în care textul va fi citit. Acest lucru poate afecta alegerile lor de limbaj și argumentare.

Abordarea retorică implică adesea evaluarea critică a textelor scrise, atât din perspectiva eficacității comunicării, cât și din perspectiva eticii și a credibilității.

Nu se limitează doar la competența de scriere în școală, ci se aplică și în comunicarea profesională, în publicitate, în discursuri politice și în multe alte contexte în care convingerea și influențarea sunt esențiale.

Abordarea procesuală. Aici, scrierea este privită ca un proces și pune accentul pe dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor. Abordarea procesuală, în contextul competenței de scriere, se concentrează pe înțelegerea și dezvoltarea proceselor mentale implicate în scriere. Această perspectivă recunoaște că scrierea nu este un act izolat, ci un proces complex care implică mai multe etape și activități cognitive. În continuare, propunem mai multe informații despre abordarea procesuală.

Abordarea procesuală privește scrierea ca un proces care implică mai multe etape. Aceste etape pot include pre-scriere (planificare și generarea de idei), scriere propriu-zisă, revizuire și editare. Fiecare etapă are propriile procese cognitive asociate. În etapa de pre-scriere, elevul planifică ce va scrie și generează idei. Acest proces implică adesea brainstorming-ul, organizarea ideilor și stabilirea unei structuri preliminare pentru text. În timpul scrierii, elevul transformă ideile într-un text coerent. Aceasta poate implica gândirea logică, selectarea cuvintelor potrivite și dezvoltarea argumentelor sau a poveștii. După ce textul este scris, urmează etapele de revizuire și editare. El analizează și îmbunătățește claritatea, coerența, stilul și corectitudinea textului. Acest proces poate implica, de asemenea, ajustarea structurii și a conținutului [6].

Abordarea procesuală recunoaște importanța feedback-ului, fie din partea altor persoane, fie din autoevaluare. Elevul poate reveni la etapele anterioare și revizui textul în funcție de feedback pentru a-l face mai bun. Promovează dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor. Elevii trebuie să analizeze, să sintetizeze și să evalueze informațiile în timpul

procesului de scriere. Abordarea procesuală recunoaște că fiecare educabil are un proces unic și evoluează în timp. Înțelegerea și dezvoltarea competenței de scriere implică înțelegerea și dezvoltarea propriului proces de scriere.

Nu exclude alte perspective, cum ar fi cea retorică sau cea cognitivă, ci le poate completa. De exemplu, elevul care utilizează abordarea procesuală poate integra elemente retorice pentru a-și îmbunătăți convingerea și influența.

Abordarea procesuală subliniază importanța nu doar a produsului final, ci și a procesului de scriere în sine. Ea este folosită în învățarea scrisului, în cercetarea educațională și în dezvoltarea competențelor de scriere în diverse contexte școlare și profesionale.

Abordarea socială și culturală. Această perspectivă consideră că competența de scriere este influențată de contextul social și cultural și presupune înțelegerea normelor sociale și a conținutului cultural. Învățătorul trebuie să țină cont de interesul elevilor, scopul și contextul cultural. Această perspectivă recunoaște că scrierea este puternic influențată de normele sociale, valorile culturale, experiențele individuale și factorii contextuali [4].

Abordarea respectivă subliniază importanța înțelegerii contextului social și cultural în care un text este produs și citit. Elevii trebuie să respecte normele sociale, așteptările culturale și valorile comunității în care scriu. Uneori, conținutul textului nu răspunde la nevoile și așteptările elevilor. Ceea ce este acceptabil sau eficace într-un context cultural poate să nu fie la fel de potrivit în altul. Abordarea socială și culturală recunoaște că stilul și tonul de scriere pot varia semnificativ în funcție de cultură. Învățătorul trebuie să țină seama de aceste diferențe pentru a comunica eficient cu elevii și încurajează utilizarea și referirea la exemple culturale relevante din text. Aceste exemple pot face textul mai accesibil elevilor și mai convingător în respectarea valorilor culturale.

Fiecare elev are propriile experiențe personale și de viață care influențează modul în care abordează și tratează subiectele în scris. Aceste experiențe pot fi influențate de factori culturali, sociali și biografici.

Abordarea socială și culturală se ocupă, de asemenea, de politici de identitate. Elevii pot explora subiecte legate de etnie, gen, cultură și alte aspecte ale identității în contextul scrisului lor.

În acest cadru, se pune accentul pe promovarea diversității și incluziunii în scris. Elevii sunt încurajați să abordeze subiectele legate de justiție socială și să reflecte valorile unei societăți multiculturale. Abordarea socială și culturală poate implica o analiză critică a normelor culturale dominante și a modului în care acestea pot influența și perpetua inegalități sociale prin intermediul scrierii.

Această perspectivă recunoaște că competența de scriere nu este un concept universal, ci este influențată în mod semnificativ de variabilele sociale și culturale. Prin urmare, pentru a comunica eficient și pentru a evita erorile culturale sau sociale, elevii trebuie să fie conștienți de aceste influențe și să le integreze în procesul lor de scriere.

Abordarea cognitivă. Aici se explorează procesele mentale implicate în scriere, cum ar fi planificarea, organizarea informațiilor și rezolvarea problemelor. Se analizează, de asemenea, dezvoltarea competenței de scriere de-a lungul timpului și modul în care se dezvoltă gândirea critică și analitică.

În contextul competenței de scriere, abordarea cognitivă se concentrează pe procesele mentale implicate în actul de a scrie și pe dezvoltarea gândirii critice în timpul acestui proces. Această perspectivă recunoaște că scrierea nu este doar o activitate mecanică, ci implică și abilități cognitive complexe. Iată mai multe informații despre abordarea cognitivă a competenței de scriere:

Abordarea cognitivă examinează procesele mentale precum stabilirea, organizarea ideilor, generarea de conținut, evaluarea și luarea deciziilor în timpul procesului de scriere. Aceste procese sunt considerate cruciale pentru dezvoltarea competenței de scriere [6].

Elevii trebuie să planifice și să organizeze conținutul într-un mod coerent și structurat. Aceasta implică dezvoltarea unui plan sau a unei structuri pentru text, stabilirea scopurilor, precum și selecția de idei relevante. Elevii trebuie să poată genera conținut adecvat, să dezvolte argumente sau să creeze povești și idei relevante pentru textul lor. Acest lucru implică capacitatea de a gândi creativ și de a formula idei în mod clar.

Abordarea cognitivă încurajează dezvoltarea gândirii critice și analitice în timpul procesului de scriere. Ei trebuie să evalueze și să analizeze informațiile, să dezvolte argumente solide și să ofere dovezi pentru susținerea punctelor lor de vedere. Cognația în scriere implică, de asemenea, metacunoaștere, adică conștientizarea și controlul proceselor cognitive. Elevii devin capabili să-și evalueze propriul progres, să identifice erori și să își ajusteze strategiile în consecință.

Educația în abordarea cognitivă poate implica exerciții specifice pentru dezvoltarea abilităților cognitive ale elevilor, cum ar fi brainstorming, organizarea de hărți conceptuale, dezvoltarea de liste de verificare pentru revizuire și analiza critică a propriilor texte.

Abordarea cognitivă a competenței de scriere este strâns legată de dezvoltarea limbajului, deoarece competența de scriere presupune utilizarea corectă și eficientă a limbajului pentru a comunica idei și informații.

Competența de scriere și abilitățile cognitive asociate pot continua să se dezvolte pe tot parcursul vieții. Elevii pot învăța mereu noi strategii și abordări pentru a-și îmbunătăți competența de scriere.

Abordarea cognitivă se aplică în învățarea scrisului, în cercetarea educațională și în dezvoltarea competențelor de scriere în diferite contexte școlare și profesionale. Ea subliniază că dezvoltarea competenței de scriere nu se rezumă doar la reguli gramaticale și structuri de text, ci implică, de asemenea, dezvoltarea proceselor mentale și a gândirii critice.

Abordarea tehnologică. Cu dezvoltarea tehnologiei, competența de scriere a evoluat rapid și include abilități legate de utilizarea instrumentelor digitale și a platformelor online. Elevii trebuie să înțeleagă cum să folosească software-ul de scriere, să citească și să creeze conținutul pe internet, și să navigheze în mediile digitale.

Abordarea tehnică, în contextul competenței de scriere, se concentrează pe utilizarea tehnologiei și a instrumentelor digitale în procesul de scriere și comunicare. O astfel de perspectivă recunoaște impactul tehnologiei asupra modului în care elevii compun, transmit și interacționează cu texte scrise. Abordarea tehnică implică utilizarea tehnologiei digitale, cum ar fi computerele, software-urile de procesare de text, platformele de publicare online, instrumentele de editare grafică și altele, pentru a compune și a edita texte.

Tehnologia digitală a deschis noi posibilități pentru elevi prin intermediul internetului și al mediilor digitale. Ei pot publica și distribui texte online, pot interacționa cu colegii prin intermediul rețelelor sociale și pot accesa o gamă largă de resurse de cercetare online [2].

Abordarea tehnică recunoaște că comunicarea scrisă nu mai este un proces unidirecțional, ci interactiv. Elevii pot primi feedback în timp real de la colegi, pot participa la discuții online și pot colabora cu alții în mediul virtual. Utilizarea tehnologiei digitale poate crește eficiența și productivitatea elevilor. Funcții precum corectarea automată a limbajului, verificarea gramaticală și stilistică și organizarea eficientă a notițelor pot facilita procesul de scriere.

Elevii trebuie să se adapteze la noile medii și platforme digitale. Acest lucru poate implica învățarea tehnicilor specifice de scriere online, cum ar fi optimizarea pentru motoarele de căutare sau adaptarea stilului pentru conținutul web.

Abordarea tehnică include, de asemenea, utilizarea elementelor grafice și multimedia în textele scrise. Acest lucru poate implica integrarea de imagini, video-uri, grafice și alte elemente pentru a sprijini și îmbogăți mesajul textual. Pe măsură ce elevii utilizează tehnologia pentru a compune și a distribui texte, este important să fie conștienți de aspectele legate de protecția datelor și securitatea online pentru a-și păstra informațiile în siguranță.

Abordarea tehnică a schimbat paradigma publicării. Elevii nu mai depind exclusiv de editori tradiționali pentru a-și vedea operele publicate. Auto-publicarea și publicarea online au devenit opțiuni viabile.

Abordarea tehnică a competenței de scriere recunoaște că tehnologia este o parte integrală a vieții moderne și a schimbat modul în care elevii scriu, publică și interacționează cu texte. Pentru a fi competenți în scriere în era digitală, ei trebuie să înțeleagă și să utilizeze tehnologia în mod eficient.

Abordarea creativă. În acest caz, scrierea este privită ca un act artistic și expresiv. Se pune accent pe imaginație, creativitate și stilul personal. Acest tip de abordare se aplică, în special, în domenii precum literatura creativă și poezie.

Abordarea creativă, în contextul competenței de scriere, se concentrează pe stimularea imaginației și a expresiei personale în procesul de compunere textuală. Această perspectivă recunoaște că scrierea poate fi o formă de artă și că elevii pot utiliza texte pentru a exprima idei, emoții și imaginație într-un mod unic [5, p. 45].

Abordarea creativă încurajează elevii să-și exploreze și să-și exprime vocea și viziunea personală în textele lor. Se subliniază autenticitatea și originalitatea. Elevii care adoptă această perspectivă sunt încurajați să experimenteze cu diferite stiluri literare, tehnici narative și forme de exprimare. Aceasta poate include utilizarea personificărilor, simbolurilor sau structurilor non-linare.

Abordarea creativă pune un accent deosebit pe stimularea imaginației și dezvoltarea abilităților creative. Elevii sunt încurajați să gândească în afara cărții și să creeze lumi, personaje și povestiri neconvenționale. Din această perspectivă, textele scrise pot conține elemente artistice precum poezie, proză scurtă, proză poetică sau dialoguri dramatice. Scopul este de a evoca emoții și imagini puternice.

Abordarea creativă recunoaște că scrierea creativă necesită o atitudine deschisă și o pasiune pentru actul de a scrie. Elevii sunt ghidați să cultive această tehnică și să caute inspirație în diferite surse.

În cadrul lecțiilor de limba și literatura română, învățătorii organizează ateliere de scriere în care elevii creează, împărtășesc și apreciază reciproc lucrările lor, ceea ce contribuie la dezvoltarea competenței de scriere creativă. Acest lucru promovează dezvoltarea prin feedback și colaborare. Elevii care adoptă abordarea creativă pot publica lucrările lor în reviste literare, ziare sau prin auto-publicare. Recunoașterea și aprecierea talentului lor creativ pot fi obiective importante. Elevii creativi au posibilitatea de a interacționa cu colegii pentru a obține feedback și pentru a-și împărtăși munca. Astfel, vor dezvolta o comunitate de susținători și admiratori ai creațiilor lor [4].

Abordarea creativă a competenței de scriere pune un accent major pe exprimarea personală, pe dezvoltarea artistică și capacitatea de a evoca emoții și imagini prin cuvinte. Ea trebuie să se aplice la diferite lecții prin variate forme de exprimare în scris.

Bibliografie:

1. CARA, Angela, GAVRILUȚ, Monalisa-Laura. Pledoarie pentru lectura și scrierea creativă: relevanțe metodologice. În: *Univers Pedagogic*, 2023, nr. 2(78), pp. 23-28. ISSN 1811-5470.
2. DULAMĂ, Maria-Eliza. *Despre competențe: Teorie și practică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011.
3. IACOB, Luminița. COSMOVICI, Andrei. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2013.
4. GAVRILUȚ, Monalisa-Laura. *Pledoarie pentru lectura și scrierea creativă*. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, Ed. 1, Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 720-724. ISBN 978-9975-48-156-4
5. MUNTEANU, Nina. *Manual de scriere creativă. Scriitorul de ficțiune: Fă-te publicat! Apucă-te de scris!* Pitești: Paralela 45, 2011. 192 p. ISBN: 978-973-4713-134
6. PAMFIL, Alina. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare* Pitești: Art, 2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6

**THE SPEECH OF THE XENOPHOB, XENOPHILE AND XENOMAN IN
CONSTRUCTING THE IDENTITY OF THE LITERARY CHARACTER (BASED ON
AURELIAN SILVESTRU'S NOVELS)**

**DISCURSUL XENOFOBULUI, XENOFILULUI ȘI XENOMANULUI ÎN CONSTRUIREA
IDENTITĂȚII PERSONAJULUI LITERAR (ÎN BAZA ROMANELOR LUI AURELIAN
SILVESTRU)**

Elena DANU-STRAISTARI, MA student

UPS „Ion Creangă” from Chișinău

ORCID ID: 0000-0002-1957-0172

Natalia STRĂJESCU, PhD, Associate Professor,

UPS „Ion Creangă” from Chișinău

ORCID ID: 0000-0001-9832-2531

CZU: 821.135.1.09

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p220-225

Abstract. *This article refers to the discourse of xenophobe, xenophile, xenomania present in literary works, which facilitates the stabilization of the identity of the literary character, of the image of the Other, an important mission for the author and, at the same time, a difficult choice. The fundamental attitudes of filial piety, phobia, mania towards the stranger and the unknown are important elements in the aesthetic formula of literary works. At the same time, a subtle analysis of attitudes towards what is foreign is offered, emphasizing the importance of finding a cultural balance and a deep understanding of diversity.*

Keywords: *xenophobia, xenophilia, xenomania, identity, otherness, culture, literature.*

În romanele lui Aurelian Silvestru – *Și tu ești singur?*, *Actorul anonim*, *Străina de la Hollywood* – constatăm prezența unui model simbolic al personajului prin utilizarea mai multor registre literare, din care se pot desprinde atitudinile de *xenofilie*, *xenofobie* și *xenomanie*. Totodată, prin acestea, se conturează imagotipul, adică imaginea-tip a celui alt, a străinului.

Conceptul de *xenofilie* presupune „simpatia pentru tot ce este străin” [1] și se manifestă atunci când autorul, care descrie în opera sa o persoană de origine străină, simte o simpatie față de aceasta. Noțiunea respectivă este prezentă în textele ce țin de imagine și nu doar, în care sunt vizate valorile sau cultura europeană. Autorul percepe pozitiv un străin și nu încearcă să discrediteze cultura din care face parte el însuși. Se poate observa aici dialogul intercultural dintre autor și străin, reflectat prin intermediul personajelor, prin care se exprimă simpatia față de totul ce este străin sau necunoscut. Această calitate este alimentată prin cunoaștere și recunoaștere reciprocă, prin schimburi critice și dialoguri desfășurate pe un plan de egalitate.

Când autorul simte teamă, dispreț și ură față de persoanele străine, din alt grup etnic, atunci avem prezentă *xenofobia*. În discursurile xenofobiei intră, de obicei, considerațiile despre popoare, un fenomen de patologie socială constând în „teamă și ostilitate față de străini, străin, necunoscut” [1]. Dar, totodată, prin fobie se are în vedere procesul invers, de negare, de disprețuire, de ură față de persoana, cultura străină și, în general, față de necunoscut. Aspectele xenofobiei sunt văzute în lucrările în care sunt proiectate imagotipuri nefavorabile străinului, dar care manifestă admirație față de națiunea proprie.

Aspecte ale *xenomaniei* sunt reflectate atunci când protagonistul are o preferință deosebită pentru străini și pentru tot ceea ce provine de la ei, o „pasiune exagerată pentru tot ce este străin”

[1]. În acest sens, cercetătoarea română Nadia Badrus susține că „realitatea celui alt este întotdeauna bogată, variată, contradictorie” [5, p. 107]. Doar pentru a construi o imagine simplă necesită a fi analizate acțiunile, reperele culturale și prejudecățile *celui alt*.

Referindu-se la *filie*, cercetătorul român Gheorghe Lașcu confirmă ideea menționată de academicianul francez Daniel-Henri Pageaux, conform căreia „autorul acceptă străinul fără prejudecăți, valorizându-l în ce are unic și irepetabil, fără ca prin aceasta să producă o depreciere a imaginii proprii” [4, p. 181]. Totodată, teoreticianul literar Paul Cornea este de părerea că atitudinile fundamentale ale lui Pageaux nu fac altceva decât să accentueze tipurile de relații dintre *noi* și *ceilalți*, dintre *cunoscut* și *străin*, care se manifestă pe un larg segment – de la ostilitate până la desfășurarea unui dialog: „Pageaux distinge între «manie», «fobie» și «filie», adică între supraevaluarea culturii străine, xenofobie și relația dialogică, de la egal la egal” [2, p. 247].

Astfel, scriitorul Aurelian Silvestru are, pe alocuri, o atitudine în care comunică fără a critica, prezintă informații despre diferite figuri/ identități întâlnite în scrierile sale (discursul xenofilului). Totodată, prin intermediul personajelor sale își exprimă unele temeri, disprețul față de unele situații de comportament față de cei cu care se confruntă străinii, în special în Franța sau în cazul războiului de pe Nistru (discursul xenofobului). Este important discursul xenomanului, prin care naratorul exprimă dragoste și chiar pasiune pentru ceea ce reprezintă necunoscutul atractiv și speranța față de o țară europeană sau trecutul măreț al perioadei antichității.

Prin simbioza acestor discursuri imagologice, autorul transmite simpatia, pasiunea, dar, totodată, și temerea față de străin, propunând o reflectare suplimentară pentru cititor. Toate aceste elemente fundamentale pot completa construirea identității personajului literar.

O perspectivă critică asupra străinului în opera lui Aurelian Silvestru

În lucrările lui Aurelian Silvestru distingem aspectele de *xenomanie*, *xenofobie* și *xenofilie*, care sunt adesea analizate pentru a explora diverse atitudini față de cultura și identitatea națională. Lucrările sale sunt o resursă valoroasă pentru înțelegerea modului în care cultura și identitatea pot fi influențate de atitudinile față de ceea ce este străin, oferind o perspectivă critică asupra acestor fenomene sociale. Totodată, propune o reflecție profundă asupra modului în care oamenii se raportează la propria identitate și la cei care sunt percepuți ca fiind străini, manifestând fie deschidere, fie suspiciune; explorează diverse fațete ale condiției umane și ale relațiilor interpersonale, incluzând și reflecții asupra atitudinilor față de străinătate și influențele culturale externe. Vorbește despre trădare și loialitate, inclusiv față de propria cultură și identitate; explorează subtil dinamica dintre familiaritate și alteritate, contribuind la o înțelegere mai nuanțată a acestor concepte.

Astfel, conceptul de *xenomanie* este reflectat în portretizarea omului fascinat de tot ce este străin. În viziunea lui Silvestru, xenomanul este văzut ca un personaj care își subestimează propria cultură, considerând că tot ce vine din afară este superior. Această atitudine poate duce la pierderea identității naționale și culturale, un subiect de îngrijorare în scrierile autorului. Conceptul respectiv este folosit pentru a critica o mentalitate închisă, care poate duce la izolare și neînțelegere. *Xenofobia* este prezentată ca o reacție extremă și negativă, care împiedică dezvoltarea și evoluția unei societăți deschise și tolerante.

Referindu-se la aspectele *xenofile*, autorul apreciază și respectă diversitatea culturală. Xenofilul este văzut ca un model de echilibru, capabil să recunoască valoarea în diversitatea culturală, promovând astfel un dialog intercultural sănătos și o îmbogățire reciprocă.

Aurelian Silvestru folosește aceste tipologii pentru a explora dinamica complexă dintre identitatea națională și influențele externe, subliniind importanța identificării unui echilibru între păstrarea valorilor naționale și deschiderea către alte culturi.

Romanul *Și tu ești singur?* se concentrează pe tema singurătății și a izolării, dar include și reflecții asupra modului în care indivizii percep străinii și diferitele culturi. Xenofobia este abordată prin intermediul personajelor și al experiențelor lor, oferind o perspectivă complexă asupra relațiilor interpersonale și a identității culturale.

Protagoniștii romanului, Ana și Manole, trăiesc o poveste de iubire, în care dragostea lor trece peste dificultățile și provocările vieții, inclusiv războiul, trădarea și singurătatea. Relația lor a început de la un tangou într-o discotecă și a continuat cu speranțe, dezamăgiri și justificări.

Manole este un tânăr înalt și frumos, „asemenea unui semizeu” [8, p. 24], știa ce vrea și avea scopuri mărețe. Medic chirurg de profesie, și-a făcut doctorantura în unul dintre cele mai moderne laboratoare de chirurgie estetică din Moscova. Acumulând datorii prin cazinouri, ca urmare a unor împrejurări, a fost salvat, dar transformat în vasal și atras în afaceri ilicite. Datorită insistenței pacientei sale Natașa și implicării tatălui acesteia, pentru Manole a fost deschisă o clinică particulară. Aceasta l-a făcut fericit la început. Dar „pe lângă femeile care așteptau să-și cumpere un dram de frumusețe” [8, p. 121], erau plasate persoane dubioase pentru schimbarea înfățișării. Fiind singurul martor care le cunoștea „secretul”, devine involuntar prizonierul lor.

Protagonista Ana e o biată orfană, cu sufletul plin de vise și speranțe, studentă, ulterior jurnalistă. Se considera o „cenușăreasă în persoană” [8, p. 22]. Povestea acestei copile, care a crescut într-un orfelinat, reflectă dorința profundă de a aparține unei familii și de a simți iubirea și siguranța pe care aceasta le poate oferi. Experiența respectivă a modelat-o, probabil, în diverse moduri, influențând felul de a percepe lumea și relațiile cu ceilalți. Curajul și bunătatea Anei, dragostea pe care i-o purta lui Manole, erau într-o simbioză cu așteptările și speranțele sale. Manole dispărea și nu revenea cu lunile, nu o căuta, nu-i spunea unde pleacă, iar în așteptările continue încolțea frica față de necunoscut, crescând în fiecare zi cu apropierea nopții. Nici dispariția lui Manole în apele Nistrului nu a fost un motiv de a-l uita.

Inițial, xenofobia se manifestă prin atitudini de izolare, evidentă în cazul Anei, care este în așteptarea unor evenimente necunoscute sau a consecințelor posibile. Influențele necunoscutului nu sunt acceptate, fiind considerate ca o amenințare la adresa identității proprii. Personajul manifestă reticență sau chiar respingere a necunoscutului, adesea însoțite de teama de schimbare și de protejarea exagerată a propriei identități. Aceleași sentimente le are Manole, care menține o relație distanțată cu Ana.

Ca o latură a xenofobiei este frica de un viitor incert, străin, relevantă în cazul lui Manole, implicat în activități secrete. Aici, pe lângă activitatea medicală ilegală desfășurată în Rusia, se întretes, prin figura Anei, aparent ascunsă pentru protejare, evenimentele derulate în cadrul războiului de pe Nistru etc.

Frica de singurătate este prezentată ca frica de necunoscut. Aurelian Silvestru a intrat în lumea eroinei sale, Ana, și s-a înspăimântat de acea lume a durerii, cu oameni părăsiți și triști, adeseori neînțeleși de cei apropiați. Cu stiloul în mână, ținându-l ca pe o daltă, avea gândul să spargă zidul însingurării. „Și tu ești singur...” Cuvintele răsună ca un ecou în opera cu același nume. Teamă de singurătate a Anei vine ca un fir roșu pe parcursul întregii lucrări, influențând ceilalți protagoniști. Apăsată de incertitudine care nu are sfârșit, de împrejurări care nu pot fi conturate din mai multe cauze, protagonista este în așteptarea lui Manole la fiecare plecare a acestuia. Iar odată cu venirea serii, sunt împrăștiate în jur capcanele anxietății. Îi venea să urle de durere și să strige la fel ca Ana din balada populară: „Manole, Manole, dragul meu Manole! Nu mă zidi de vie în templul sentimentului pe care l-ai crescut în mine” [8, p. 57].

„Să fie moartea mai puțin înfiorătoare decât singurătatea?” [8, p. 74], se întreba adesea Ana. „Cea mai cruntă boală a unei metropole – singurătatea” [8, p. 59], este răspunsul scriitorului, ca o confirmare a gândurilor eroinei. După războiul de pe Nistru, singurătatea a căzut peste Ana ca o ploaie de gheață. Stătea dezorientată în mijlocul pieței din oraș și nu știa unde să o apuce. Ea a reușit să învingă lupta cu xenofobia: „Am câștigat o bătălie, de parcă l-aș fi întâlnit în stradă pe Manole, iar el mulțumit de gestul meu, m-ar fi sărutat pe frunte” [8, p. 178].

În lucrarea *Străina de la Hollywood* este reflectat conceptul de xenofobie ca un element ce contribuie la o imagine complexă a experienței migrației și a confruntării cu o cultură străină, subliniind dificultățile și oportunitățile întâlnite pe acest traseu. În operă, Aurelian Silvestru explorează aceste teme cu subtilitate, oferind cititorilor o perspectivă profundă asupra dinamicii identității culturale într-un context globalizat.

Dacă e să ne referim la aspecte de xenofobie, sunt reflectate atât reacțiile celorlalți față de protagonista Felicia spre exemplu, cât și provocările interne cu care se confruntă ea însăși. Venită din Italia, în clasa de liceu, pe la mijlocul primului semestru, era descrisă de Maxim Stejar drept „închisă și distantă, se uita la noi de pe înălțimea unui pedestal, pe care colegele din clasă nu l-au acceptat” [7, p. 37].

Felicia era convinsă că cele mai nemiloase ființe din lume sunt adolescenții. În cercul lor ori ești învingător, ori ești învins, simțindu-se sfâșiată de noii colegi, de noua realitate. Fiind stabilită cu traiul în Italia, Felicia a fost nevoită să se întoarcă în țară, la casa părintească, ca urmare a unui accident auto în care i-au decedat părinții. În ziua când s-a întâmplat nenorocirea, ea își amintește cum a apărut în față, din senin, ca o nălucă un bătrân care târa, cu greu, în urma lui un cărucior cu sticle goale: „Tatăl conducea atent, dar eu, totuși, când am strigat din răsuputeri «Atenție!», volanul i-a scăpat de sub control și vrând să evite ceea ce, probabil, nu exista decât în mintea mea, a ieșit în contrasens, iar camionul cela de mare tonaj a intrat peste părinții mei ca un talaz enorm peste nisipul unei plaje” [7, p. 21].

Felicia a fugit din orașul tragediei sale, deoarece nu era în stare să suporte gândul că și-a băgat ea însăși părinții în mormânt. Fiind departe de locul nenorocirii sale, gândul la o nouă viață, singură, fără de părinți, era insuportabil.

Când auzea cuvintele colegilor „Ești o străină! Întoarce-te în țara ta” [7, p. 38], adolescența își spunea din ce în ce mai demoralizată, mai distrusă: „În care țară? Sunt acasă! Nu am pe nimeni nicăieri” [7, p. 38]. Fugind de toate, se simțea în siguranță în casa sa veche, părintească.

După accidentul care a cauzat moartea părinților săi, frica de singurătate a fost dublată de fobia de străinătate. Acest sentiment o macină, tot mai des întrebându-se „oare chiar am greșit, când m-am întors acasă? Nu ar fi mai bine să rămân acolo, în străinătate?” [7, p. 20]. Gândul la străinătate îi zgândărea rana pe care o dosea de răutatea lumii. „Cum se face, oare, că tocmai eu, o fată venită din Occident, nu pot fi la înălțimea pretențiilor înaintate de colege?” [7, p. 43], se întreba deseori Felicia, confruntându-se cu frica față de noul mediu cultural. Cu această provocare interculturală se confruntă eroina, revenind din Italia la baștină, dar care a devenit între timp nu atât de ospitalieră, ci uneori strașnică, neprietenoasă, la o vârstă fragedă încolțind în ființa ei germenii xenofobiei. Aparent vizitatoare dintr-o cultură străină, devine stingheră, este încercată de un sentiment de disconfort continuu față de noul mediu. Doar o perioadă anumită de timp, de acomodare, ar putea facilita starea eroinei și îndepărta gândul de revenire la străinătate.

Fobia față de necunoscut e simțită atât de Felicia, cât și de colegul său de clasă, Maxim Stejar. „Totul se face cu un fel de teamă și de tensiune” [7, p. 96], aflăm în paginile unde se explorează lupta pentru anihilarea descoperirilor letale ale savantului Nicanor. Răul este reprezentat de clanul Gigi Bob, Andrei și Titus Vulg, iar protagoniștii luptă împotriva acestuia.

Actorul anonim abordează, printre altele, tema identității și a multiplelor fațete pe care le poate avea un individ, inclusiv în contextul cultural. Prin povestea protagonistului Tudor Cerescu, un actor care își asumă diverse roluri, Silvestru explorează cum percepția asupra sinelui și a celorlalți este influențată de contextul cultural și social. Temele legate de identitate și percepția alterității sunt prezente aici.

În acest roman conceptele de *xenoman*, *xenofob* și *xenofil* sunt explorate prin prisma personajelor și a poveștilor lor de viață, oferind o perspectivă unică asupra relației dintre identitatea națională și influențele externe.

Personajele cu trăsături xenofobe sunt prezentate ca având o atitudine defensivă sau chiar ostilă față de tot ceea ce este străin, sunt reticente față de schimbare și manifestă tendința de a nu devia de la propriile valori tradiționale. În *Actorul anonim*, această atitudine este criticată, fiind văzută ca o limitare a dezvoltării personale și a înțelegerii interculturale.

În lupta între fobia străinătății necruțătoare și venerația valorilor, a culturii străine, Suzana a încercat să-și demonstreze abilitățile teatrale peste hotare, munca de actor fiindu-i rostul vieții etc. „După trei luni de stagiul la Paris, în loc să mă întorc acasă, am decis să rămân în acest centru al romantismului occidental” [6, p. 45]. Simpatizarea străinătății a determinat-o să reziste, făcând economii la haine, la mâncare, nu însă și la evenimente culturale. Xenofilia apare aici ca o provocare

interculturală, Aurelian Silvestru abordând aspectul dat, care este în creștere începând cu anul 2000. Prin intermediul protagonistei Suzana, prozatorul transmite tinerilor – care sunt în căutarea sensului vieții și a unui loc profitabil de muncă și care se conduc după crezul că tot ce e străin e mai valoros și părăsesc țara pentru o viață mai bună, plecând la Paris – că nu sunt depășite barierele în cadrul dialogului intercultural.

Autorul a reliefat dificultățile prin care trece eroina, reziliența acesteia, conturând astfel discursurile xenofilului și xenofobului, filă după filă. „Peste tot unde apare o coajă de pâine, zeci de mâini se întind spre ea cu lăcomia egoistă și doar cea mai abilă dintre ele reușește să o înșface” [6, p. 45]. Câștigător e localnicul, care greu deschide brațele pentru cooperare cu un străin tânăr. Deseori, Suzana rătăcea pe străzile Parisului, îi venea să urle de necaz. A simțit cum, fiind departe de casă, infidelitatea prietenilor te poate arunca într-o panică din care niciodată nu-ți revii pe de-a întregul. E o stare deprimantă. Locuia într-o mică mansardă, împreună cu Eva, o fată din Polonia, interesul comun fiind actoria. Străine erau, dar le-a unit și dorința de a rezista departe de casă, în noul mediu cultural.

Parisul n-a reușit să le fărâmice definitiv nici pe Suzana, nici pe soră-sa Margareta, dorul de casă fiind cel care i-a dictat revenirea pe pământul natal: „Mi-e dor de casă, de teatru, de liniștea pe care mi-o inspira Tudor” [6, p. 121]. În căutarea sinelui, Parisul devenise capătul lumii, dar „capătul lumii începe acolo unde simt acut dorul de casă” [6, p. 80], spunea tânăra actriță, simpatia străinului fiind înlocuită cu o fobie bine conturată, cu un sentiment de disconfort, de neajutorare, de ostilitate față de noul mediu.

Un aspect al xenofobiei, frica insuportabilă de un viitor incert și străin, e văzut la Tudor Cerescu, lipsit de funcția de director de teatru. Fobia de singurătatea omului învins e atât de dificilă, până și natura îi descrie starea de suflet a personajului: „era un timp urât... ploua mărunț” [6, p. 25].

În roman, personajele Suzana și Tudor Cerescu, care manifestă și atitudini xenofile, navighează cu succes între diverse influențe culturale, găsind echilibrul între deschidere și conservarea propriilor rădăcini. Silvestru sugerează că o astfel de abordare este esențială pentru o societate sănătoasă și pentru o dezvoltare personală echilibrată, în care indivizii își pot îmbogăți viața prin diversitatea culturală fără a-și compromite identitatea.

Alte aspecte ale xenofiliei, prezentate indirect în cazul personajului Adi Corn față de ceea ce este străin, cu ulterioară însușire și prezentare ca proprie operă a tripticului lui Florin Montana, au fost stopate, fiind acceptată realitatea în care nimerește. Fiind exponent, deopotrivă, al decăderii și al grandorii, prin Adi Corn este reliefată natura umană care a fost capabilă de multe pentru a-și arăta măreția. Dincolo de mizeria condiției sale, de deșertăciunea și de zădărnicia proprie existenței lui, personajul a recunoscut că își atribuisese o operă străină, a dat foc atelierului și a venit cu intenții criminale.

Discursul xenomanului, în contextul acestui roman, este reprezentat de personajele care manifestă o fascinație excesivă pentru culturile străine. Naratorul descrie admirativ perioada antică. Istoria antică a copleșit scriitorul. El realizează multiple descrieri ale acestei perioade de civilizație. Aurelian Silvestru vine însuși cu discursul xenomanului, incluzând fragmente din istoria Romei Antice, descriind grandoarea și frumusețea acestui oraș, precum și detalii din viața familiilor regale de atunci, care sunt mai ușor asimilate, prezentate într-o manieră inedită: „Palatul e împodobit de sărbătoare. Coloane înalte, pereții, scările cu balustrade – toate din marmoră în acest palat pompos, cu coridoare lungi și camere imense” [6, p. 75].

Concluzii

Analizând operele lui Aurelian Silvestru *Și tu ești singur?*, *Actorul anonim*, *Străina de la Hollywood*, constatăm că cititorului i s-a oferit ocazia să participe în calitate de coautor în crearea imaginii personajelor, a identității acestora. Este prezentată o analiză subtilă a atitudinilor față de ceea ce este străin, relevant fiind găsirea unui echilibru și a unei înțelegeri profunde a diversității culturale.

Întrebarea „Cine sunt eu?” este definitorie în cazul când se atestă pierderea coerenței identitare a personajului, iar reconstruirea identității acestuia devine posibilă printr-o nouă

identificare, „prin celălalt” și, paralel, „prin sine”. Este urmată cunoscuta formulă „Eu este un Altul”. Se remarcă posibilitatea de existență a străinului în reconstruirea identității, oferind frâu imaginației și gândirii.

Discursul xenofobului, xenofilului, xenomanului facilitează stabilirea identității personajului literar, a imaginii Celuilalt, o misiune marcantă pentru autor și, totodată, o alegere dificilă, fiind un element influent în formula estetică a lucrării. Se constată că în stabilirea identității, un șir de alte Euri sunt care așteaptă să dezvăluie urcușurile ce duc spre autoafirmare. „În fiecare om există un univers al personalităților în devenire. Stăpânirea sinelui e singura victorie pe care merită s-o râvnești în permanență” [7, p. 82].

Construirea identității personajului literar se face pas cu pas, analizându-l în relație cu exteriorul, dar și cu propriul eu. „Celălalt (fie el individual, grupal sau cultural) e, la rândul său, identificat printr-o suită de stereotipuri. Raportarea la celălalt se dovedește astfel vitală pentru constituirea identității” [1, p. 39].

Xenofobia, xenofilia și xenomania deschid noi oportunități în aprecierea identității/ alterității personajului, fiind descoperită întreaga viață a acestuia.

Bibliografie:

1. BOBÂNĂ, Gheorghe. *Abordări metodologice ale conceptului de „identitate”*. În: *Filosofia și perspectiva umană: Sustenabilitatea gândirii filosofice în societatea post-pandemie*, Chișinău: Institutul de Istorie, 2020, pp. 35-52. ISBN 978-9975-3334-2-9.
2. CORNEA, Paul. *Delimitări și ipoteze. Comunicări și eseuri de teorie literară și studii culturale*. Iași: Polirom, 2008, 320 p. ISBN 978-973-46-1121-8.
3. COTEANU, Ion. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2012, 1248 p.
4. LAȘCU, Gheorghe. *Imagologia literară comparată. Câteva repere teoretice și metodologice*, [online]. Disponibil: <http://phantasma.lett.ubbcluj.ro/?p=2782> , (accesat 14.07.24).
2. IOVU, Elisaveta. *Imagologia, o direcție nouă de cercetare în studiul literaturii*. În: *AKADEMOS* 1/ 2019, 176 p.
3. SILVESTRU, Aurelian. *Actorul anonim*. Chișinău: Tocono, 2021, 260 p. ISBN 978-9975-3207-5-7.
4. SILVESTRU, Aurelian. *Străina de la Hollywood*. Chișinău: Tocono, 2019, 320 p. ISBN 978-9975-3207-5-9.
5. SILVESTRU, Aurelian. *Și tu ești singur?* Chișinău: Prut, 2014. 284 p. ISBN 978-9975-5416-4-0.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF LEARNING NARRATIVE TEXT IN PRIMARY CLASSES

ASPECTE METODOLOGICE DE ÎNVĂȚARE A TEXTULUI NARATIV ÎN CLASELE PRIMARE

Aliona DELIU, teacher, teaching grade one
IP Theoretical High School „Mihai Eminescu”, Leova
ORCID ID: 0009-0003-2914-346X

CZU:373.3:82.0

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p226-230

Abstract. *In the primary grades, narrative texts are the easiest and most engaging literary texts. They present the following features: they develop a narrative thread with events and actions; includes characters, who interact and contribute to the action; refers to the time in which the events take place, which can be linear or non-linear; represent the places where the action takes place, influencing the atmosphere and context; the text is organized from introduction, development and conclusion, which helps the logical development of the narrative. The methods of learning narrative text in primary grades are: explanatory reading, interpretive reading, predictive reading.*

Keywords: *narrative text, narrative features of the narrative text, ways of receiving the narrative text.*

În clasele primare, textele narative sunt cele care atrag cel mai mult atenția elevilor, fiind printre cele mai ușor de identificat și înțeles. Narativul cuprinde orice tip de scriere care relatează o poveste, fie ea ficțiune sau non-ficțiune. Deși poveștile sunt forma cea mai cunoscută de scriere narativă, și genurile nonfictive, cum ar fi povestirile de călătorie sau biografiile, pot fi considerate parte a narațiunii.

Textul narativ este o relatare scrisă care are ca scop principal să povestească o acțiune sau o serie de acțiuni ce se desfășoară într-o anumită ordine temporală [2].

Acest tip de text descrie evenimente reale sau imaginare prin intermediul unor personaje, plasate într-un anumit cadru spațial și temporal. Narațiunea permite autorului să reflecte asupra vieții și lumii înconjurătoare, într-un mod indirect, prin intermediul personajelor, utilizând descrierea și dialogul pentru a construi un univers de ficțiune. Astfel, textul narativ poate prezenta o poveste, un eveniment sau o întâmplare, reală sau imaginară, iar autorul folosește verbe la diferite timpuri, precum imperfectul sau perfectul compus, pentru a reda evoluția acțiunilor și trăirile personajelor.

Elevii vor parcurge textul narativ și se vor concentra asupra întâmplării povestite, urmărind să înțeleagă nu doar acțiunea, ci și emoțiile și motivațiile personajelor. Această abordare le va permite să se familiarizeze cu structura narațiunii, să identifice elementele-cheie, cum ar fi conflictul, desfășurarea acțiunii și rezoluția.

Pe parcursul lecturilor succesive, elevii vor explora diverse perspective asupra textului, analizând detaliile și nuanțele acestuia. Învățătorul va oferi repere explicative, precum întrebări ghidate și activități interactive, pentru a ajuta elevii să reflecteze asupra conținutului și să dezvolte abilități critice.

Textele narative pot incorpora diverse structuri comune, precum descrierea, relațiile cauză-efect, cronologia sau secvența evenimentelor, precum și abordarea problemei și soluției. Elementele distincte sunt [Apud 1]:

- *Personaje:* figurinele principale care conduc la desfășurarea acțiunii.
- *Cadru temporal:* perioada în care au loc evenimentele.

- *Cadru spațial*: locurile în care se desfășoară acțiunea.
- *Conflict*: problema sau dilema care impulsionează conținutul textului.
- *Rezoluție*: Modalitatea prin care conflictul este soluționat.

Un text narativ este alcătuit din elementele de bază: personaje, spațiu, timp și acțiune. Succesiunea aventurilor constituie acțiunea textului narativ, care este determinată de schimbare a situației inițiale. Un text narativ poate fi împărțit în părți sau capitole, care pot fi numerotate sau nu, titluri sau nu. Narațiunea organizează acțiunea în funcție de stilul textului, adaptându-se la modul în care autorul dorește să prezinte.

Narațiunile urmează întotdeauna o anumită structură și acest aspect diferențiază narațiunile de alte tipuri de scriere. În general, un text narativ are trei părți. Introducerea într-un text narativ prezintă universul povestirii. Aceasta este etapa în care autorul stabilește elementele fundamentale necesare pentru dezvoltarea ulterioară a narațiunii. În acest moment important, autorul are sarcina de a prezenta cadrul general, personajele principale și secundare, precum și setările temporale și spațiale care vor influența narațiunea. Cuprinsul prezintă acțiunile și faptele personajelor, precum și conflictul ce se soluționează. Încheierea cuprinde sfârșitul narațiunii, rezolvarea conflictului [2].

În continuare vom descrie aspecte de descifrare a celor trei părți ale textului narativ.

Introducerea prezintă aspecte ce se referă la [4]:

Captarea atenției: poate fi lectura imaginii, explicarea unor cuvinte-cheie/ expresii plastice, comentarea unui citat, care trezește interesul cititorilor.

Contextualizare: Introducerea trebuie să ofere suficiente informații pentru a plasa cititorul în universul narativ.

Prezentarea personajelor: Aceasta etapă aduce în prim-plan personajele principale, dar și pe cele secundare, oferind o primă impresie despre caracterul lor.

Stabilirea tonului: Introducerea contribuie la definirea tonului și atmosferei care vor caracteriza întreaga poveste.

Cuprinsul prezintă aspecte ce țin de:

Dezvoltarea acțiunii: narațiunea începe să prindă viață prin introducerea și complicarea conflictului. Acesta este aspectul care propulsează narațiunea înainte și oferă un cadru pentru evoluția personajelor și desfășurarea acțiunii.

Elemente-cheie în dezvoltarea acțiunii [ibidem]:

Introducerea conflictului: Indiferent dacă este vorba de o luptă internă a personajului sau de o provocare externă, conflictul este ceea ce energizează textul.

Dialoguri și interacțiuni: Conversațiile dintre personaje sunt esențiale pentru dezvăluirea caracterului lor și pentru avansarea intrigii.

Secvență logică și coerentă: Evenimentele trebuie să se desfășoare într-un mod natural, interconectat, care să mențină atenția cititorului.

Punctul culminant reprezintă un moment critic în narațiune, în care tensiunile se acumulează și ating apogeul. Este momentul în care personajele trebuie să ia decizii decisive, cu un impact semnificativ asupra soluționării conflictului.

Rezoluția temporară: Aici, cititorul primește răspunsuri la întrebările esențiale ale poveștii.

Moment decisiv: Acest punct poate schimba radical destinul personajelor.

Catalizator pentru acțiune: Deciziile luate în această fază generează acțiunile ce vor conduce la rezolvarea conflictului.

Deznodământul este partea finală a textului narativ. În deznodământ, conflictul este în cele din urmă soluționat, iar toate firele narative se reunesc. Este un moment de reflecție atât pentru personaje, cât și pentru cititor, care poate evalua desfășurarea evenimentelor [4].

Aspecte ale deznodământului

Rezoluția conflictului: Conflictele introduse în timpul dezvoltării acțiunii sunt încheiate.

Încheierea arcurilor personajelor: Se observă evoluția personajelor și mesaje desprinse din context.

Concluzie sau deschidere: Narațiunea poate oferi o încheiere definitivă sau poate lăsa loc pentru interpretări suplimentare sau continuări.

Acest text oferă o analiză detaliată a structurii narative, subliniind importanța fiecărei etape în construirea unei povești captivante. Fiecare componentă, de la introducere la deznodământ, joacă un rol vital în formarea experienței cititorului și în realizarea unei narațiuni coerente și captivante.

Alina Pamfil propune ca studierea textului literar să parcurgă următoarele etape [3]:

a) *Prelectura*: Această etapă implică ghicirea conținutului pe baza imaginilor, titlurilor și cuvintelor-cheie. Se pot utiliza metode precum brainstorming-ul, citirea sau audierea unei secvențe cu tematică similară și citirea primei și ultimei propoziții a textului pentru a anticipa ideile principale.

b) *Lectura*: Această etapă include lectura pe secvențe, formularea întrebărilor, notarea ideilor principale și extragerea afirmațiilor-cheie, pentru a facilita înțelegerea profundă a textului.

c) *Postlectura*: În această fază, elevii redactează un rezumat, scriu compuneri de diferite tipuri, își argumentează propriile opinii și formulează concluzii, consolidând astfel învățarea și reflecția asupra textului învățat.

Învățătorul trebuie să identifice metode care să încurajeze gândirea critică, imaginația și spontaneitatea, pentru a facilita dezvoltarea elevilor. Aceste abilități sunt esențiale, deoarece societatea de astăzi necesită personalități capabile să se adapteze la diverse situații, să găsească soluții multiple pentru aceeași problemă și să recunoască diverse cauze pentru o anumită situație.

În clasele primare învățătorul urmărește ca comprehensiunea textului narativ să se realizeze prin variate modalități, ce se referă la structura textului.

În orice lecție de receptarea a unui text narativ, este esențial să începem cu o activitate de pregătire care să-i introducă pe elevi în atmosfera și tematica textului. Această pregătire poate fi realizată în mai multe moduri:

Conversație adecvată: Discuțiile premergătoare pot ajuta la activarea cunoștințelor anterioare și la crearea unei legături între elevi și text.

Relatarea cadrului didactic: Atunci când elevii nu sunt familiarizați cu faptele necesare pentru înțelegerea textului, profesorul poate oferi informații suplimentare.

Observații și impresii ale elevilor: Acestea se bazează pe experiențele directe ale elevilor cu realitatea pe care urmează să o exploreze în text.

Expuneri libere ale elevilor: Acestea pot fi folosite atunci când elevii au o înțelegere profundă a subiectului, permițându-le să-și exprime gândurile liber.

Metoda de bază în receptarea descifrarea textului narativ este lectura explicativă [2].

Lectura explicativă implică mai multe etape esențiale pentru receptarea mesajului:

Citirea integrală a textului: Oferă o primă impresie și o înțelegere generală.

Lectura pe fragmente: Analiza detaliată a acestora ajută la o înțelegere profundă.

Întocmirea planului textului: Aceasta facilitează organizarea ideilor principale.

Conversația generalizatoare: Aceasta se referă la discuții despre conținutul textului, stimulând gândirea critică.

Reproducerea textului: Elevii pot recrea textul bazându-se pe plan, folosind exprimarea proprie.

Citirea de încheiere: Aceasta finalizează procesul de lectură, consolidând cunoștințele dobândite.

Metoda „lectura predictivă” este o strategie didactică care îi încurajează pe elevi să facă predicții despre conținutul unui text înainte de a-l citi efectiv. Exercițiul predicțiilor îi face pe cititori mai activi și mai atenți la indiciile din text, conducând astfel la o înțelegere mai profundă a scrierii.

Învățătorul poate segmenta un text narativ scurt în fragmente relevante pentru desfășurarea acțiunii. După fiecare secvență citită, el solicită elevilor să prezică ce se va întâmpla în continuare, oferind indicii din text pentru a susține predicțiile lor. După ce elevii formulează mai multe răspunsuri, continuă prin a citi secvențele următoare, descoperind astfel dacă predicțiile lor au fost confirmate sau nu de text.

Metoda lecturii predictive se potrivește în mod special textelor narative, oferind o abordare interactivă și stimulativă pentru elevi. Pentru a putea aceștia să aibă succes, este necesar ca textul narativ să fie prezentat elevilor la prima vedere, fără ca aceștia să fie expuși la unele detalii din text.

Astfel, se încurajează curiozitatea și anticiparea, ceea ce îmbunătățește implicarea elevilor în universul textului.

Metoda lecturii predictive poate fi implementată încă de la clasa a II-a, valoarea de a ajuta elevii să înțeleagă mai bine textul literar. Metoda se poate desfășura prin lucru frontal, individual sau pe grupe, permițând diversificarea strategiilor și adaptarea nevoilor didactice ale grupului de elevi. În cadrul activităților de grup, de exemplu, elevii pot discuta și confrunta ideilor lor, ceea ce va duce la o îmbogățire a interpretărilor și a înțelegerii mai profunde a mesajului.

Lectura interpretativă a textului este un proces de analiză profundă și reflexivă, în care cititorul nu se limitează doar la înțelegerea literală a conținutului, ci caută să descifreze sensuri mai profunde și conexiuni complexe. Interpretarea este adesea asociată cu relectura efectuată din perspectiva categoriilor de teorie literară cunoscute de elevi. Cititorul recitește textul și-l analizează în profunzime, subliniind idei importante, formulând întrebări și notând reacții personale. Această lectură critică implică obiectivarea experienței estetice și integrarea ei prin reperele stabilite de științele literare. Interpretarea depășește analiza literară, continuând-o și conferindu-i sens [4].

Prima strategie de interpretare se conturează prin reorganizarea semnelor, structurarea câmpurilor lexicale și rearanjarea textului. În această direcție, se poate include harta personajelor. Se caracterizează personajele, relațiile dintre ele și se apreciază rolul pe care îl joacă în dezvoltarea acțiunii. Se poate examina și structura textului, adică modul în care este organizat textul, identificarea punctelor de cotitură și a structurii narative.

Strategiile de interpretare pot fi extinse prin secvențe care, conform structuralistului american R. Scholes, vizează producerea de „text împotriva textului”. Aici se manifestă reflecția critică. Cititorul își formează propriile opinii despre text, bazându-se pe observațiile făcute în etapele anterioare, și poate compara textul cu alte lucrări literare sau teme. Totodată are loc împărtășirea și discutarea ideilor din text. Discuția cu colegii sau învățătorul permite a explora perspective diferite și a adânci înțelegerea textului. Scrierea unei interpretări se rezumă la redactarea unei analize scrise care sintetizează observațiile și concluziile efectuate în urma lecturii. Aceasta implică reprezentarea grafică a personajelor, iar cea de-a doua constă în selectarea constantelor [Apud 3].

În context educațional, lectura interpretativă devine un concept relevant, prin care operele literare sunt analizate folosind diverse strategii ce contribuie la dezvoltarea elementelor competenței de gândire critică, în special la elevii din clasele primare, care se află într-o etapă formativă.

Jocul de rol – dramatizarea este o metodă eficientă prin care elevii se pot identifica cu un personaj și înțelege mai bine evoluția acestuia. Această abordare implică selectarea unui subiect sau a unui text citit, ales prin vot de către elevi, și interpretarea sa. Elevii au ocazia să pregătească scenariul, costumele și decorul, ceea ce le dezvoltă creativitatea și abilitățile de colaborare.

În plus, prin dramatizare, elevii își exersează abilitățile de comunicare, învățând să-și exprime emoțiile și să colaboreze cu colegii. Această activitate stimulează empatia, deoarece elevii trebuie să se pună în locul personajelor, înțelegând motivațiile și conflictele lor.

De asemenea, jocul de rol facilitează o învățare activă, în care elevii își pot explora și exprima ideile într-un mediu sigur și creativ. Această metodă îi ajută să facă conexiuni între teorie și practică, consolidându-le în același timp înțelegerea textului studiat și abilitatea de a analiza diferite perspective.

Astfel, rolul învățătorului este să implice elevii în procesul lecturii, să le ghideze strategiile de înțelegere și receptare a operelor învățate, atât conform curriculumului național, cât și a celor ce contribuie la o cultură generală bogată și complexă.

De asemenea, elevii vor fi încurajați să își exprime propriile opinii despre personaje și situații, facilitând astfel o înțelegere mai profundă a textului. Această interacțiune cu textul literar îi va ajuta să dobândească concepte operaționale esențiale, precum tema, stilul și mesajul narativ, pe care le vor putea aplica în analizele viitoare.

Prin acest proces, nu doar că își dezvoltă competențele de lectură, dar își îmbogățesc și vocabularul, își stimulează creativitatea și își formează o apreciere mai profundă pentru literatură. Aceste metode de învățare îi va pregăti să abordeze texte mai complexe în viitor, construind o bază solidă pentru dezvoltarea lor intelectuală.

Bibliografie:

1. NOREL, Mariana. *Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. Brașov: Grupul Editorial Art, 2010. 244 p. ISSN 978-973-124-497-6.
2. PAMFIL, Alina. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Art, 2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6
3. PÂSLARU, Vlad. *Epistemele educației moderne: Reactualizare, redefinire*. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
4. ȘCHIOPU, Constantin. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: S. n., 2022. 224 p. ISBN 978-9975-3207-4-0.

AVOIDING DEJA VU: NEW IDEAS FOR EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

EVITAREA DEJA VU: NOI IDEI PENTRU EDUCAȚIE ÎN SECOLUL XXI

Robert ECKHART, PhD, Associate Professor,
Fulbright Scholar, Executive ex-Director of ESL Programs,
College of Education, Ohio State University, USA
ORCID ID: 0000-0003-3997-0728

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p231-234

Abstract. *What does the school of the future look like? If you're asking that question, you've framed the issue incorrectly already. Maybe the school of the future isn't a school at all. A better question would be, what does education look like in the 21st c.? How is it possible that in the last 200 years, everything in the world around us has changed radically except education. Even given the actual opportunity afforded us given the massive disruption caused by the COVID-19 pandemic, all most schools did was move traditional school online: students logged-in to zoom or google classroom and a teacher was there, primarily at the center of the classroom in much the same way as in school buildings. Many or even most students "joined class" with their cameras off, as a symbolic representation of tuning-out their teachers in the same way they would tune out in a traditional classroom. As we get deeper into the 21st c., we owe it to students to use technological tools available to us to transform education.*

Keywords: *Technology integration, Education innovation, Curriculum Development, Change in schools, Cultural change*

If you told a caterpillar that one day it would fly, it wouldn't believe you. But it's true, and it happens every year all over the world. It is nothing short of a miracle, if you really think about it. The transformation a caterpillar undergoes is the perfect analogy for the transformation that must happen in 21st c. education. A slow-moving creature which crawls on the ground or on a plant or tree changes itself into a beautiful butterfly that flies away. We should aim for nothing short of this transformation when we think about a future vision for teaching and learning.

As far back as the 1950s, people were speculating about the future of education in ways that resonate now. In his short story *The Fun They Had* [1], Isaac Asimov described education in 2157 with "mechanical teachers" that lived in the house with students. Each student had his/her own robot and nobody actually physically went to a school building for school. Actually, the story depicts Margie (11) lamenting to her brother Tommy (13) that the schoolkids in the old days must have had so much fun, coming together in the schoolyard laughing and playing: "Margie was thinking about how the kids must have loved in the old days. She was thinking about the fun they must have had" [1].

Earlier in the story, Margie and her brother speculate as to how silly individual books were, because their mechanical teacher must have a "million books" in it [1]. They also ponder whether humans are smart enough to be teachers. These are interesting questions to ponder but the crux of the story, for me, is how the mechanical teacher acts similarly to the AI features embedded even in simple learning apps like Duolingo. The mechanical teacher calibrates progress through a lesson based on immediate feedback from the student and individualizes learning. A crucial dialogue from the story reveals the fallacy of homogenized, age-based learning:

Margie: "And all the kids learned the same thing?"

Tommy: "Sure, if they were the same age."

Asimov was onto an important critique of schools as they still exist: students are all expected to be ready to start at the same age, are all expected to progress through learning materials at the same pace (whether they are lagging behind or leaping forward), and are expected to all engage with the generic topics that the textbook author includes. These are three (3) fallacies of education even in the current year.

Firstly, all students are not ready to start at the same age. There is a wide disparity of experiences in home life, preschool, and kindergarten. In America, federal programs such as Head Start are trying to make sure that all children are ready to learn at the beginning of first grade, but disparities in abilities and maturity are readily apparent, and perhaps even most apparently, in primary school classrooms. For a first grade teacher to walk into class on Day One and expect all students at the same levels of basic reading and math would be ridiculous. Those students would be easily ranked along quite a broad spectrum from underprepared to highly prepared. Even assuming a teacher moves through material at an average pace, some students will get left behind and others will be bored.

Secondly, one of the biggest challenges of all teachers but especially primary school teachers is that all students don't learn at the same speed (or in the same style). It is self-evident that students do not learn at the same pace. Some students will be hands-on learners, some will be methodical processors, others will see material once and simply input it to their brain. In a class of 20-30 students, some will be auditory, some will be visual, some will be reading/writing, and others will be kinesthetic learners. But a primary school teacher standing in front of 20-30 students can only do so much in terms of varying their instruction based on the needs of the each one. In an ideal classroom, each student would have learning opportunities closely associated with their learning style.

Finally, when progressing through learning materials such as social studies or language arts, it is easy to understand how not all students will engage with all the material. Textbook designers aim to include material appealing to the broadest range of interests, but in this approach, they are guaranteed the following outcome: some students will engage with some of the material but not all students will engage with all of the material. The easiest example of this is books that junior high students are expected to read. In America, this canon usually includes *Diary of a Young Girl* (Anne Frank), *Animal Farm*, *Lord Jim*, *Adventures of Huckleberry Finn*, etc. but there have been some recent additions: *I am Malala*, *Life of Pi*, and *Twilight* amongst them [3].

All students are expected to read all the books and in fact are forced to read books not of their own choosing. Is it any wonder that so many junior high students "hate reading?" When I meet junior high students who hate reading—and I was one of them—I tell them they don't actually hate reading per se, they just hate being forced to read certain books that don't interest them. Everyone can love to read if they are reading something they are passionately interested in.

So, what does the school of the future look like? If you are asking this, you won't find the right answer. The school of the future probably won't look like a school at all. For hundreds of years, students have gone to schools that all look exactly the same. There are classrooms, there are desks lined-up behind each other in the classroom, and students sit in rows facing the teacher. I could take any students from 2024 and put them in a schoolroom in 1824 and they would know exactly what to do: walk in, take a seat, and sit there until the teacher tells them what book to pull out of their bag and what page to open up to.

How is it possible that everything about the world we live in has radically changed in the last 200 years except schools? In fact, most schools the way we operate them now were designed to train students during the Industrial Revolution to be the next generation of compliant workers: do as you're told, don't make too much noise, don't ask too many questions, come to work/school on time, don't leave until it's over. In fact, even school bells replicate the classical conditioning factory workers need to be at their work station when the whistle blows and keep working until they hear another whistle for a break, for lunch, for another break, at the end of the day, etc.

But this isn't the world we live in anymore. Less and less jobs are routine, mundane factory jobs that require nothing more than obedience. Most graduating students will be expected to know

how to think creatively and not just follow instructions of their boss/teacher. Most graduating students will be expected to work both individually and on teams. And most graduating students will need to be able to work with co-workers from diverse cultural, linguistic, and national backgrounds.

One great curriculum that isn't getting enough attention comes from YouTube. Of course there are millions of videos that are a complete waste of time, but it is my belief that every lesson/every piece of content that any student would ever learn from a textbook, from a teacher, or in a school is available for free on the internet if a learner is curious enough and motivated enough to find it. YouTube is the greatest curriculum ever invented as long as people know how to use it. If they don't, or if they want a more structured course, many top institutions in the world either host their own websites (e.g., Harvard, M.I.T.) with much of their instructional content or have partnered with learning platforms such as FutureLearn, edX, or these universities who have put curriculum on Coursera [2]:

Duke University
Princeton University
New York University
Yale University
Cambridge University
London Business School

It is becoming necessary to wonder whether or not highly-motivated people need to attend schools at all or whether given a smartphone and unlimited data, if it would be possible to learn anything and everything imaginable. I tend to think this is the case. So, schools need to evaluate what they are contributing.

For teachers and schools to be relevant in the future, they need to analyze their model. Instead of teacher-centered classrooms—which are inevitable as long as students are in desks with learning materials chosen by the teacher—learning needs to be student-centered and individualized. One easy example is simply allowing students to have a greater say in the topics of their curriculum. With a local library card, students have access to tens of thousands of eBooks. The teacher can be the guide or the coach to help students find books that inspire them and spark their curiosity. In the 20th c., school district curriculum designers chose the books and the district ordered them. I can remember walking into junior high English classrooms and seeing 30 copies of *Huck Finn*, 30 copies of *1984*, 30 copies of *The Scarlet Letter*. And the way the teacher used them was equally monolithic—everyone was expected to read at the same pace. We all started at the same page of the same book and progressed through it as a group. This was incredibly frustrating to people who read slowly as well as to those who read quickly.

Another example of homogeneous curriculum comes to mind when I was the Executive Director of ESL Programs at Ohio State University. One of the teachers in our pre-enrollment, Intensive English Program for English Language Learners—almost all of whom were from Saudi Arabia—came back to the office after class and I'll never forget the conversation we had about her class that day:

Bob: "Hey... how was class today... what did you teach"?

Teacher: "The lesson was about box turtles".

Bob: "Box turtles? That's peculiar. How did you end up teaching about box turtles"?

Teacher: "Well, yesterday we finished Chapter 4 the next chapter was box turtles".

I was stupified and remember asking how the students engaged with the lesson. The teacher told me they weren't very interested in fact and shrugged her shoulders and went back to her desk. This reminded me of a meeting I had with a teacher at the end of summer, when I was appointed to be the Executive Director. Her job over the summer—since all the students went back to Saudi Arabia

that year for Ramadan and we operated a skeleton program for the relatively few students from non-Muslim countries—was to redesign our curriculum. This was 40 hours-a-week, 5 days-a-week, for 8 weeks. What she showed me for the *curriculum* was a list of books for each of the levels students were divided into. Our conversation went in a circle from there:

Bob: “What’s this? It just looks like a list of books to me”.

Teacher: “It’s our new curriculum”.

Bob: “So the curriculum is a list of books”?

Teacher: “It’s not just a list of books...it’s a curriculum”.

Bob: “Well, it looks like a list of books”.

Teacher: “It’s a list of books that are our curriculum”.

Looking back on it, I should have taken this opportunity to share with the teacher this definition of curriculum, from the Rhode Island Board of Education website: „Curriculum is a standards-based sequence of planned experiences where students practice and achieve proficiency in content and applied learning skills. Curriculum is the central guide for all educators as to what is essential for teaching and learning, so that every student has access to rigorous academic experiences. The structure, organization, and considerations in a curriculum are created in order to enhance student learning and facilitate instruction. Curriculum must include the necessary goals, methods, materials and assessments to effectively support instruction and learning.” [4]

Instead of just choosing off-the-shelf textbooks, teachers need to think about *learning materials*. Learning materials includes everything from low-tech to high-tech, informal or formal, local or global. This understanding can lead to a much more interesting and interactive experience for the learner. One example I always use with primary school teachers here in Moldova is Minecraft, Roblox, and Brawl Stars. Those are multiplayer online games that most primary students (and junior high students) are playing. The companies making the games have figured out how to spark the curiosity and engagement of children, so why can’t teachers capitalize on this and figure out ways to make those games into language lessons, math lessons, even geography or social studies lessons.

There’s a saying that teachers often repeat: “meet the students where they are... but don’t leave them there”. With this in mind, educators of the 21st c. owe it to students to construct learning opportunities for students that are not homogenized and in fact are just the opposite: completely individualized. When designing curriculum and pedagogy, educators need to transform from a caterpillar slinking along the ground to a butterfly flying through the sky. This transformation won’t be easy but it isn’t impossible either. If you think it is, just remember the caterpillar.

References:

1. ASIMOV, I. *The Fun they Had*. *The Magazine of Fantasy & Science Fiction* Vol. 6, No. 2, February 1954, pp. 125-127.
2. Coursera. <https://www.coursera.org/campus>
3. *K-12 READING LIST*. <https://k-12readinglist.com/>
2. 4.RHODE ISLAND DEPARTMENT of EDUCATION (RIDE). *Curriculum Definition*, <https://ride.ri.gov/instruction-assessment/curriculum/curriculum-definition>.

TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE

CULTURA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORULUI

Silvia GOLUBIȚCHI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-3650-0141

CZU: 371.12+371.15

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p235-239

Abstract. *The professional culture of a teacher integrates pedagogical expertise, subject knowledge, but also skills such as communication, empathy and adaptability to the needs of students and the educational community. The postmodern teacher must quickly adapt to changes in society, collaborate effectively and use information technologies, based on a solid theoretical foundation. The teacher's professional culture, influenced by national and regional culture, includes attitudes, values and practices that define educational activity, and emotional culture includes aspects such as self-image, motivation and emotion management. The development of professional identity and competence is supported by professional culture, which promotes ethical standards, adapting to innovations and improving interpersonal relationships. This contributes to increasing the prestige of the profession and encourages continuous learning.*

Keywords: *teacher's professional culture, professionalization, pedagogical competence.*

Orice profesiune didactică derivă dintr-o pregătire prin studii, în care se acumulează o *cultură profesională* specifică, însoțită de competențe pedagogice adecvate. Astfel, atât formarea inițială, cât și cea continuă sunt esențiale pentru îmbunătățirea culturii profesionale, inclusiv a celor generale, filosofice, de specialitate și psihopedagogice. O acumulare variată de competențe face ca pregătirea culturală a unui cadru didactic să fie mai valoroasă.

Evoluția formării profesorilor reflectă următoarele tendințe. O primă tendință se referă la ideea că formarea inițială nu reprezintă un final, ci mai degrabă un prim pas în învățarea profesiei, o etapă în care se pun bazele dezvoltării profesionale continue. Astfel, formarea continuă devine esențială pentru a răspunde provocărilor educației moderne.

Cultura profesională se referă la totalitatea cunoștințelor, abilităților, valorilor și normelor pe care o persoană le obține în cadrul unei profesii. Aceasta include atât competențele tehnice și teoretice necesare pentru a reuși, cât și dimensiunile etice, sociale și comportamentale care influențează atitudinile și relațiile profesionale.

În domeniul educațional, *cultura profesională a unui cadru didactic* integrează expertiza pedagogică, cunoașterea disciplinelor, dar și abilități precum comunicarea, empatia și adaptabilitatea la nevoile elevilor și ale comunității educaționale.

Vl. Pâslaru afirmă în *Dicționar de educație literar-artistică* că *cultura pedagogică* include sfera valorilor date – idei, concepte, principii, teorii, paradigme, scopuri și obiective, criterii, clasificări, materii de învățământ, strategii, metodologii (metode-procedee/ tehnici-forme-mijloace); curricula, programe analitice, manuale, ghiduri, etc., și sfera valorilor *in actu* – obiective operaționale, materii pentru instruire și educație, exerciții, procedee/ tehnici, forme, mijloace (tabele, scheme, desene etc.); situații de învățare și educative; proiecte didactice și programe analitice, portofolii, etc. – elaborate/ create pentru/ în procesul actului instructiv-educativ de către primul subiect al educației – educatorul, învățătorul, profesorul, profesorul formator [5, p. 131].

Sintetizând definițiile privind cultura profesională a cadrului didactic, putem evidenția următoarele caracteristici esențiale: cunoștințele teoretice, spiritualitatea și valorile pe care le

promovează, profesionalismul demonstrat, atitudinea pozitivă față de activitatea profesională, precum și stilul de lucru adoptat.

Pentru M. Roldão, profesionalitatea învățătorilor este strâns legată de schimbările sociale și instituționale care caracterizează contemporaneitatea. Aceste schimbări implică procese complexe și inevitabile de reorientare a modului în care se generează și se construiesc cunoștințele profesionale. Deși provocatoare, aceste transformări sunt esențiale pentru îmbunătățirea calității și validarea profesiei de învățător, la toate nivelurile de performanță. Ele facilitează adaptarea la cerințele și nevoile educaționale actuale și viitoare, asigurând astfel relevanța și eficiența activității didactice [7].

Activitatea nu se rezumă doar la îndeplinirea unor sarcini; ea implică și un proces de învățare din experiențele trăite, precum și descoperirea propriilor abilități. Această abordare sugerează că activitatea profesională este strâns legată de dezvoltarea competențelor individuale.

Învățătorul de astăzi trebuie să fie capabil să se adapteze rapid la schimbările din lumea modernă, să colaboreze eficient, să utilizeze tehnologiile informaționale și să bazeze activitatea pe o fundație teoretică și conceptuală. Cultura pedagogică a profesorului modern este îmbogățită cu abilități care susțin utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în gestionarea diverselor tipuri de activități.

Cultura profesorului este un fel de subcultură, care este influențată de cultura națională tradițională și de macrocultura regională, precum și de propria sa cultură profesională. Conținutul culturii profesionale a învățătorului se referă la atitudinile, valorile, credințele, opiniile și modurile în care profesorii își desfășoară activitatea în cadrul instituțiilor de învățământ. Aceasta include valorile, credințele, obiceiurile și practicile comune ale grupurilor de profesori, vizibile în relațiile dintre ei. Pe de altă parte, profesionalitatea se referă la specificul activității didactice, adică la comportamentele, cunoștințele, aptitudinile, atitudinile și valorile care le definesc.

Ca entitate a culturii profesionale, subscriem și cultura emoțională, ca și componentă psihopedagogică a profesionalismului pedagogic, ca element cu rol de activare a funcționalității întregii personalități a cadrului didactic. Formarea culturii emoționale a cadrelor didactice se concentrează pe aspecte precum imaginea de sine, motivația, cunoștințele, gestionarea și comunicarea, toate dezvoltate pe dimensiunile intrapersonală și relațională.

Se observă că trăsăturile de personalitate sunt componente ale competențelor emoționale, recunoscute de cercetători ca fiind esențiale pentru o comunicare interumană de calitate. M. Cojocaru-Borozan subliniază importanța dezvoltării competențelor emoționale specifice pentru viitorii profesori, cum ar fi rezistența și toleranța la frustrare și stres, care se manifestă în situații critice prin reacții emoționale și mecanisme de autoapărare [1, p. 43].

Din aceste considerente, o dezvoltare profundă a laturii afective a învățătorului se reflectă în competențele emoționale, care includ abilitatea de a comunica emoții într-un mod expresiv și original, de a se autocontrola și de a direcționa energia afectivă pentru a rezolva problemele. Astfel, mecanismele prin care se manifestă cultura emoțională devin parte integrantă a stilului profesional al învățătorilor, chiar și în fața situațiilor educaționale imprevizibile.

Din aceste opinii, dezvoltarea maximă a personalității învățătorilor sub raport afectiv se exprimă în calitatea competențelor emoționale: de comunicare expresivă și originală a trăirilor emoționale, de autocontrol și canalizare eficientă a energiei afective spre rezolvarea problemelor. În aceste condiții mecanismele exprimării culturii emoționale se stabilizează în stilul profesional al cadrelor didactice, indiferent de imprevizibilitatea situațiilor educaționale.

Elementele culturii profesionale circumscriu următoarele aspecte:

Dezvoltarea identității profesionale: Cultura profesională ajută la conturarea și întărirea identității profesionale, oferind un set de valori, principii și norme care ghidează comportamentul și deciziile într-un cadru profesional.

Creșterea competenței și a performanței: Prin cultura profesională, indivizii dobândesc și își perfecționează cunoștințele, abilitățile și competențele necesare pentru a-și desfășura activitatea cu succes. Aceasta duce la o performanță superioară și la rezultate mai bune în munca profesională.

Promovarea standardelor etice: Cultura profesională stabilește coduri de conduită și principii etice care asigură o practică corectă și responsabilă. Acestea sunt esențiale pentru menținerea încrederii publicului în profesie și pentru protejarea drepturilor și intereselor beneficiarilor.

Adaptarea la schimbări și inovații: O cultură profesională solidă promovează formarea continuă și deschiderea către schimbări și inovații, ajutând profesioniștii să se adapteze noilor cerințe, tehnologii și provocări din domeniul lor.

Îmbunătățirea relațiilor interpersonale: Cultura profesională oferă un cadru pentru dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, cum ar fi colaborarea, comunicarea eficientă și gestionarea conflictelor. Acest lucru contribuie la crearea unui mediu de lucru armonios și la îmbunătățirea relațiilor dintre colegi, beneficiari și comunitatea profesională.

Creșterea prestigiului și credibilității profesionale: O cultură profesională bine dezvoltată contribuie la construirea unui prestigiu solid pentru individ și pentru profesie în ansamblu. Profesioniștii care respectă standardele culturii profesionale sunt percepuți ca fiind mai competenți, demni de încredere și respectați.

Stimularea învățării și perfecționării continue: Cultura profesională promovează dorința de auto-dezvoltare și de formare continuă, asigurând astfel evoluția profesională a individului și menținerea competenței pe termen lung [Apud 4].

Așadar, inițiativele de dezvoltare profesională sunt întreprinse cu scopul de a aduce beneficii învățătorilor, unui grup sau școlii. Ele contribuie la calitatea educației în clasă și în sistemul școlar. Dezvoltarea profesională este menită să-i determine pe învățători să stăpânească cunoștințele procedurale și tot mai multe activități de dezvoltare profesională urmăresc să-i aducă pe aceștia să devină conștienți de practicile lor, de cunoștințele care influențează luarea deciziilor pe baza problemelor pe care le întâmpină.

Dezvoltarea profesională este în general văzută ca o condiție pentru introducerea unor schimbări în mediul școlar. Amploarea acestor schimbări generează o modernizare a sistemelor, precum și a conținutului și metodelor de management, competitivitatea ca factor determinant al calității, echitate (educație de calitate pentru toți), implementarea predării și învățării active (reconsiderarea fundamentelor pe care se bazează predarea și învățarea).

Încurajarea motivației profesorului pentru autoperfecționare, creșterea nivelului de competențe profesionale și implementarea unor metode, procedee și tehnici speciale de achiziționare a noilor cunoștințe, precum și aplicarea practică a abilităților nou dobândite, sunt esențiale.

A. Dragu subliniază că succesul în profesia didactică nu se rezumă doar la cunoștințe, ci include și trăsături fundamentale ale personalității profesorului. Acestea includ inteligența, simțul măsurii și principialitatea, toate esențiale pentru a aborda complexitatea profesiei didactice [3].

De asemenea, multitudinea sentimentelor și atitudinea față de problemele sociale sunt importante, oferind profesorului capacitatea de a empatiza cu elevii și de a-i motiva. Stăpânirea de sine, perseverența și modestia contribuie la un climat educațional pozitiv. Afectivitatea și o paletă variată de emoții sunt importante pentru a construi relații de încredere cu elevii, iar receptivitatea față de problemele lor personale ajută la crearea unui mediu de învățare incluziv.

În centrul acestei configurații se află optimismul pedagogic, o trăsătură esențială care nu doar că îmbunătățește experiența educațională, ci și inspiră elevii să aspire la excelență. Astfel, învățătorul devine nu doar un educator, ci și un model de competență profesională, capabil să influențeze pozitiv dezvoltarea elevilor.

Competența profesională este un concept multidimensional și cuprinde mai multe componente esențiale care asigură performanța în procesul educațional. Printre acestea se numără [2]:

Competențele cognitive (teoretice) – se referă la cunoștințele și debriefarea conceptelor, principiilor și metodelor specifice domeniului de activitate. În cazul cadrelor didactice, acestea includ cunoștințele disciplinare și pedagogice.

Competențele practice (abilități tehnice) – includ abilitățile de aplicare a cunoștințelor teoretice în practică, capacitatea de a realiza sarcini specifice, de a folosi echipamente, metode și tehnici adecvate pentru a rezolva probleme concrete.

Competențele sociale și emoționale – implică abilitățile de a colabora eficient cu colegii, elevii, părinții și comunitatea. Aceasta include comunicarea, lucrul în echipă, empatia și gestionarea conflictelor.

Competențele etice și morale – reflectă valorile și normele profesionale, cum ar fi integritatea, responsabilitatea, respectul pentru colegi și beneficiarii muncii (elevi în cazul învățătorilor), precum și aderarea la codul deontologic al profesiei.

Competențele de autogestionare – vizează abilitățile de gestionare a timpului, organizare, autodisciplină, dar și capacitatea de a se adapta la schimbări și de a învăța continuu.

Competențele reflexive – presupun abilitatea de a analiza și evalua propriile practici profesionale, de a identifica punctele slabe și de a dezvolta strategii de îmbunătățire personală și profesională continuă.

Etapile dezvoltării profesionale a cadrului didactic sunt următoarele [7]:

Etapă pregătitoare: Această etapă implică procesul de alegere a profesiei pedagogice, în care persoana reflectează asupra motivațiilor și aspirațiilor sale legate de cariera didactică.

Etapă formării inițiale: În această perioadă, desfășurată în cadrul instituțiilor de învățământ superior, se dezvoltă calitățile profesionale fundamentale ale cadrului didactic, incluzând competențe pedagogice, metodologice și de specialitate.

Etapă integrării social-profesionale: Această etapă variază în funcție de diferiți factori și este importantă pentru dezvoltarea potențialului pedagogic al tânărului cadru didactic. Integrarea în mediul educațional și adaptarea la cerințele profesiei sunt esențiale pentru succesul său profesional.

Conform opiniilor specialiștilor români care dezvoltă standardele profesionale, L. Gliga subliniază complexitatea unui standard profesional, care include diverse componente ale profesiei de cadru didactic.

Standardele de competență profesională pentru cadrele didactice din învățământul general din Republica Moldova se axează pe următoarele aspecte: valorificarea dimensiunii europene în educație și în formarea profesională continuă a cadrelor didactice; alinierea dezvoltării profesionale la cerințele pieței muncii și la pedagogia centrată pe elev; stimularea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții; creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic în ceea ce privește succesul carierei lor; promovarea transparenței și recunoașterea competențelor și calificărilor [Apud 6].

Prin implementarea acestor standarde, se va asigura: dezvoltarea unui sistem educațional axat pe performanță și meritocrație; promovarea educației incluzive și a principiilor unei școli prietenoase cu copiii; crearea unui mediu deschis și sigur pentru învățare și comunicare didactică; sporirea atractivității învățării; încurajarea activismului civic; dezvoltarea competențelor digitale și integrarea conținuturilor educaționale digitale; întărirea coeziunii sociale între toți actorii din sistemul educațional.

Competențele unui învățător sunt esențiale pentru întreaga sa activitate educativă. Aceste competențe se pot descrie prin activitățile pe care trebuie să le desfășoare, performanțele așteptate și criteriile de evaluare a activității sale. Pe lângă acestea, există și competențe legate de arta predării și de trăsăturile personale ale profesorului, care nu pot fi întotdeauna măsurate, dar care contribuie la autenticitatea și adaptabilitatea educației.

Aceste aspecte sunt importante pentru succesul și eficiența profesională, iar dezvoltarea lor continuă este vitală pentru menținerea unui nivel ridicat de performanță. Cultura profesională joacă un rol fundamental în acest context, având mai multe implicații importante.

În concluzie, cultura profesională a unui profesor este considerată o combinație a culturii generale a unui profesor și a abilităților profesionale în toate sferele activității pedagogice: educație, mentorat, etică și estetică, aspecte economice, sociologice, de management și altele, precum și implementare profesională practică a tehnologiilor pedagogice moderne, inclusiv a tehnologiile

informaționale și comunicative. Cultura profesională nu doar că ghidează comportamentul și activitatea profesională, ci și contribuie semnificativ la dezvoltarea continuă, etică și eficientă a unui individ în cadrul profesiei sale.

Bibliografie:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 240 p. 2012, ISBN 978 9975-46-126-9.
2. COJOCARU, V. Gh.; COJOCARU, V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: UPSC, 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46-455-0.
3. DRAGU, A. *Structura personalității profesorului*. București: Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p. ISBN 973-30-4419-9.
4. GLIGA, L. (coord.). *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Sibiu: Polsib SA, MEC, 2002, 126 p.
2. PÂSLARU, Vl. *Dicționar de educație literar-artistică*. București: Universitară. 2024. 352 p. ISBN 978-606-28-1800-5.
3. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău 2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
4. ROLDÃO M do CN. *Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinios superior e não superior*. Nuances. 2005, 12(13), pp.105–26.

INTERACTIVE STRATEGIES FOR TEACHING ENGLISH: ENHANCING LANGUAGE ACQUISITION THROUGH COMMUNICATIVE AND TASK-BASED LEARNING

Oxana GOLUBOVSKI, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0003-4759-171X

CZU: 811.111'24:378.147

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p240-244

Abstract. *To better understand how interactive techniques can improve language acquisition, this article focuses on communicative and task-based learning approaches. It emphasises the necessity of moving away from classic teacher-centred practices and toward more dynamic, student-centred ones that emphasise engagement and practical communication. The communicative approach helps students become more fluent and self-assured by emphasising meaningful discourse and the integration of language in context. Task-based learning, on the other hand, motivates students to complete real-world assignments, fostering problem-solving and practical language use. The article offers some description of practical strategies for putting ideas into application in the classroom, like project-based learning, role-playing, and group discussions. It also examines how digital tools and online platforms might help in making the learning process more interactive. Through active engagement in the learning process and cooperation, these tactics foster critical thinking and intercultural communication skills in addition to improving language competency. It also considers the difficulties and advantages of implementing task-based and communicative learning strategies, providing insights into their applicability in a variety of learning contexts as well as their capacity to promote learner autonomy and long-term language retention.*

Keywords: *communicative learning, task-based learning, language acquisition, interactive techniques, critical thinking, intercultural communication*

Traditional teacher-centred approaches have long dominated language acquisition, particularly when it comes to English as a second or foreign language. Although grammar, vocabulary, and structure are stressed in these methods, they frequently overlook the use of language in everyday situations, which leaves students with low levels of fluency and competence in communication. This article explores the benefits of communicative and task-based approaches in teaching English. By integrating practical examples and examining the role of digital tools, this paper aims to provide educators with a comprehensive understanding of how these strategies can be effectively implemented in the classroom. This paper attempts to give educators a thorough understanding of how these strategies can be used in the classroom by, as well, covering the role of digital tools and integrating real-world examples.

More interactive, student-centred methods, especially communicative and task-based learning, have become the norm in language instruction in recent years. These approaches, which put an emphasis on meaningful conversation, practical applications, and engagement, have been shown to be more successful in promoting learner autonomy and long-term language retention [2, p. 12] [5].

Rather than concentrating only on correctness and structure, the communicative approach emphasizes the use of language in meaningful contexts. This method seeks to increase students' confidence and fluency in their ability to use the language successfully in everyday contexts [6, p. 85]. It has shown to be a substantial advancement over conventional techniques since it places more emphasis on real-world language use than grammatical correctness.

Important Ideas of the Communicative Method
Meaningful Discourse

The communicative approach is centred on meaningful interaction. Students participate in talks, debates, and dialogues that simulate communication in the real world, which improves their capacity for independent thought and response in English [4, p. 46].

Contextual Learning

The communicative approach places a strong emphasis on contextual learning, which links language to particular contexts or situations and helps students more easily incorporate vocabulary and grammar into their speech [6, p. 87].

Student-Centered Instruction

With the communicative approach, students become active participants and the teacher becomes the primary speaker. Facilitating conversations and letting students express themselves are the teacher's duties. This boosts participation and engagement in the educational process [4, p. 51].

Practical Applications in the Classroom

The communicative approach can be successfully implemented in the classroom using several strategies:

Through role-playing, students imitate real-world scenarios like placing an order at a restaurant or booking a trip.

Group Discussions: Fluency is improved and collaboration is encouraged in small groups.

Problem-Solving Activities: Students collaborate to find solutions to problems, which fosters communication and teamwork.

Task-Based Learning

Task-based learning (TBL) is an approach that prioritizes task completion in real-world scenarios over language structure mastery. Through a shift in focus from grammatical accuracy to the effective execution of meaningful tasks, Task-Based Learning (TBL) encourages students to interact with language more practically [7, p. 22] [2, p. 15].

Important Aspects of Task-Based Education

Real-World Assignments

“Tasks are designed to mimic real-life situations, such as writing emails or planning trips, helping students understand how to apply language in practical situations” [2, p. 17].

Put Meaningful Output First

With TBL, students are more concerned with finishing the assignment than they are with crafting flawless sentences. This promotes fluency and makes it easier for students to use the language in unexpected situations [5, p.43], [7, p. 24].

Interactive Collaboration: Group projects encourage cooperation and develop language proficiency as well as critical thinking and problem-solving abilities [1].

Useful Techniques for the Classroom. Teachers can use the following exercises to incorporate TBL into their lessons:

- **Project-Based Learning:** Extended assignments, like business strategies or presentations, require students to use language intentionally and continuously.
- **Interactive Simulations and Games:** With the use of digital platforms, educators can build virtual worlds in which students can engage and finish assignments [3, p. 66].
- **Real-World Problems:** Give students assignments that correspond to real-world issues, like planning an event, which calls for them to use English in a practical problem-solving manner [7, p. 28].

The Role of Digital Tools in Interactive Learning

Learning can be greatly improved by integrating digital tools with communicative and task-based approaches to learning. In a traditional classroom setting, there might not be as many interactive opportunities as there are with technology [6, p. 90].

The advantages of digital tools

Increased Engagement

Students can practice the language in an interesting and interactive way using digital platforms like forums, language learning applications, and video conferencing tools. Even the quietest students are encouraged to participate in class with the help of these resources [3, p. 68].

Access to Authentic Materials

News articles, podcasts, and videos are just a few examples of authentic materials that can be accessed and incorporated into communicative and task-based activities via the Internet [4, p. 48].

Collaborative Learning

Students can collaborate more easily thanks to online platforms, which enhances the interactive and communal nature of language learning [3, p. 70].

Useful Resources for Teachers

- Students can work together in real-time on writing assignments using Google Docs.
- Apps for language learning: Interactive activities such as Duolingo give students practice in speaking and listening.
- Virtual classrooms: Task-based learning and group discussions are facilitated by platforms such as Microsoft Teams and Zoom.

The benefits and drawbacks of implementing task-based and communicative learning. Even with their obvious advantages, these strategies have drawbacks, particularly when switching from conventional techniques. Managing interactive classrooms, evaluating communicative competence, and guaranteeing that every student has access to the required technology can present challenges for educators.

Challenges

1. Classroom Management

To ensure productive collaboration during group activities, which may result in increased noise, effective classroom management is necessary [6, p. 92].

2. Assessment

Compared to more conventional tests that concentrate on grammar and vocabulary, evaluating communicative competence can be more subjective [5, p. 48].

3. Technology Access

There are differences in participation because not every student has equal access to digital tools.

Advantages

Enhanced Student Motivation

Students become more motivated and engaged when using interactive approaches. Students are more engaged in their education when they can see how their language skills are used in real-world situations [3, p. 30].

Improved Language Retention

Better language retention and application outside of the classroom are encouraged by using language in real-world contexts [2, p. 20].

Development of Critical Thinking and Intercultural Skills

Critical thinking is encouraged by task-based learning, and communicative activities frequently involve cross-cultural communication, which widens students' perspectives [1, p. 112].

Example Activity, Real-Life Scenario: Planning a Vacation

Objective:

To enhance students' communicative competence and problem-solving skills by engaging them in an authentic, real-world task using English.

Level:

Intermediate (B1-B2)

Skills Focus:

- Speaking (fluency and interaction)
- Listening (understanding peers)
- Vocabulary (travel, planning, negotiating)
- Problem-solving

Time:

60-75 minutes

Materials Needed:

- Role-play instruction cards (with specific roles for each student)
- Travel brochures or access to online resources for destination information
- Blank itinerary templates
- Digital tools (optional) for planning or presentation (Google Docs, PowerPoint, etc.)

Activity Procedure:

1. Pre-Task Preparation (15 minutes):

The teacher introduces the task: students are divided into groups of 3-4 and given the task of planning a vacation for a group of friends. They have to choose a location, lodging, activities, and spending limit while taking into account the preferences of every group member, which will be determined by role cards.

Roles include:

- One student prefers a beach holiday.
- Another wants a cultural city trip.
- One has a limited budget.
- The last student loves adventurous outdoor activities.

Vocabulary linked to travel, lodging, and budgeting is given to students. Any language structures that the students might require - such as how to make suggestions, bargain, agree, or disagree—are reviewed by the teacher.

2. Task Execution (35-40 minutes):

In their groups, students:

- Research destinations using brochures or online tools.
- Discuss and negotiate to come up with a vacation plan that satisfies everyone in the group.
- Fill in the itinerary template with details about the location, accommodation, activities, and estimated costs.

The teacher monitors and helps with any language difficulties but allows students to take charge of their discussion.

3. Post-Task (10-15 minutes):

The class is shown each group's final vacation plan. The other groups pose questions following each presentation, which offers more chances for natural language use. Feedback is given by the teacher, who emphasizes accuracy, fluency, and skillful use of negotiation.

Extension Activity (Optional):

Students can use digital tools like PowerPoint or Google Docs to create a formal vacation proposal, including visuals and budget breakdowns. They will be able to hone their writing and presentation abilities while also strengthening the language and communication they used to complete the task.

In language education, the communicative and task-based methods are revolutionary, especially when it comes to fostering fluency and real-world language use. These interactive strategies place more emphasis on meaningful interaction and real-world application than traditional methods, which place more emphasis on rote memorization and grammatical accuracy. This change is essential because it helps students go from theoretical comprehension to practical proficiency by bringing language learning into line with how languages are used outside of the classroom.

The emphasis on interaction as a teaching tool in communicative learning is one of its main benefits. Through spontaneous dialogues, debates, and discussions, students practice the abilities necessary to think and react in English naturally. This boosts their self-esteem and gets them ready

for communication difficulties in the real world [6, p. 95]. The focus on language-based problem-solving in task-based learning motivates students to use English as a tool to accomplish particular objectives. This encourages them to concentrate on the content of their communication rather than the method, which fosters flexibility and fluency [5, p. 56].

Both strategies promote learner autonomy, which is essential for sustained retention. These tactics foster a sense of ownership over the learning process by letting students participate actively in it and work together with classmates. Furthermore, task-based and communicative learning foster critical thinking, teamwork, and intercultural competency - all crucial 21st-century skills - which makes these methods beneficial for students' overall growth as well as language acquisition [2, p. 24].

In language education, the transition from teacher-centered to student-centered learning is a significant development. Communicative and task-based methods are more effective for long-term retention and learner autonomy because they place an emphasis on fluency, practical language use, and real-world application. The advantages of these approaches—improved student motivation, critical thinking, and intercultural communication skills—make them indispensable tools for modern educators, despite certain obstacles, particularly with regard to assessment and technology access [2] [3].

References:

1. BYGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Routledge. ISBN: 978-0582381352
2. ELLIS, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. ISBN: 978-0194421591
4. HARMER, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson Education ESL. ISBN: 978-1447980254
5. LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press. ISBN: 978-0194423601
6. NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. ISBN: 978-0521549479
7. RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. ISBN: 978-1107675964
8. WILLIS, J., WILLIS, D. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press. ISBN: 978-0194422109

AMPLIFYING STUDENT VOICES TO FOSTER RADICAL EMPATHY THROUGH STORY EXCHANGES

Lilia HERȚA, PhD, Associate Professor,
Department of English Philology,
Faculty of Foreign Languages And Literatures,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID: 0000-0001-7976-5556

CZU: 378:37.015.3

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p245-250

Abstract *This article explores the use of story exchanges as a pedagogical tool to amplify student voices and foster radical empathy in educational settings. By engaging students in sharing and retelling personal narratives, story exchanges create an inclusive environment that promotes understanding across diverse perspectives. Drawing from theories of radical empathy, this article highlights the emotional and social benefits of storytelling, including the development of empathy, perspective-taking, and the challenging of biases. The article further discusses practical strategies for implementing story exchanges in classrooms, emphasizing the importance of creating a supportive, trust-based atmosphere. Through these exchanges, students not only build deeper connections with their peers but also develop critical social and emotional skills that are essential for navigating an increasingly diverse world. The article concludes with reflections on the transformative impact of amplifying student voices and fostering empathy through narrative, and how these practices can enhance both academic and emotional learning outcomes.*

Keywords: *Story exchanges, radical empathy, amplifying student voices, perspective-taking, emotional intelligence, inclusive education.*

In a rapidly changing world, the ability to understand and connect with others on a deeper, more personal level has never been more essential. As students navigate diverse and often fragmented social landscapes, the classroom becomes a vital space for fostering these connections. One powerful tool that educators can use to break down barriers and build bridges of understanding is the story exchange. By sharing personal narratives, students are given the opportunity to not only tell their own stories but also to listen, reflect, and develop a profound sense of empathy for others. This process of amplifying student voices through storytelling is not just about communication – it's about fostering *radical empathy*, an emotional awareness that goes beyond sympathy to actively engage with and support the lived experiences of others.

Radical empathy goes beyond simply understanding another person's feelings or point of view – it requires an active commitment to understand and engage with the experiences, struggles, and emotions of others, especially those from marginalized or different backgrounds. This concept demands not just emotional resonance, but also a willingness to take action in support of others. Radical empathy involves deeply listening to and reflecting on the lived experiences of others, particularly those who may face different realities due to social, cultural, or economic differences. It also encourages individuals to take that understanding a step further by engaging with those experiences in ways that drive meaningful change and create social bonds. This type of empathy is seen as an essential element for addressing inequality and fostering inclusion. While standard empathy may remain passive (just feeling for someone), *radical empathy* is active and transformative. It encourages people to shift their perspectives and participate in actions that address the root causes of another's suffering.

Claudia Rankine, a poet and cultural critic, has written extensively about radical empathy, particularly in the context of race relations. In her book *Just Us: An American Conversation*,

Rankine urges readers to engage in "radical listening" as a first step to radical empathy. She emphasizes the importance of confronting uncomfortable truths and engaging with the discomfort as a pathway to deeper understanding. In a broader educational context, radical empathy is critical because it not only promotes emotional intelligence but also enables students to understand and address systemic inequalities. For example, educator and scholar Dr. Bettina Love discusses radical empathy in her book *We Want to Do More Than Survive: Abolitionist Teaching and the Pursuit of Educational Freedom*. Love argues that educators must cultivate radical empathy to combat the harmful effects of institutional racism in schools and to create more equitable learning environments [4, pp. 108-109].

In educational settings, fostering radical empathy among students is vital for building inclusive and compassionate communities. When students engage in story exchanges, as mentioned earlier, they move beyond surface-level interactions to connect deeply with their peers' experiences. Radical empathy in this context helps students:

- *Recognize and challenge biases:* By hearing stories from diverse voices, students become aware of their own biases and are empowered to challenge them.
- *Cultivate social justice awareness:* Radical empathy pushes students to not only sympathize with others but also consider how they can contribute to creating more just and equitable spaces, both inside and outside the classroom.
- *Bridge cultural divides:* In multicultural classrooms, radical empathy encourages students to actively understand and embrace cultural differences, helping to create stronger social cohesion.

Brene Brown, a research professor known for her work on vulnerability and empathy, underscores that empathy is about "feeling with people" and being fully present in their experiences. In her book *Dare to Lead*, Brown notes that empathy is essential for effective leadership and relationship-building. Radical empathy, in contrast to passive forms, moves us from feelings to action, especially in contexts that demand social change [1, p. 52].

When radical empathy is absent, students can fall into patterns of exclusion, misunderstanding, and disengagement. Dr. John Powell, a civil rights scholar and director of the Othering & Belonging Institute, discusses the dangers of "othering"—the process of isolating individuals who are perceived as different or outside of the norm. Powell's work highlights how empathy, particularly radical empathy, can serve as a critical tool for countering division and fostering a sense of belonging within schools and communities [2, p.77].

Storytelling has long been recognized as a powerful tool for communication, learning, and community building. Story exchanges, in particular, take this concept to the next level by encouraging reciprocal sharing of personal narratives. In educational contexts, story exchanges allow students to engage with their peers' experiences, building connections across differences and fostering empathy. These exchanges create spaces where students feel heard, understood, and valued, laying the groundwork for deep emotional connections and radical empathy.

A *story exchange* involves students sharing personal stories with one another, often in a structured format, where active listening is paramount. These exchanges emphasize vulnerability, trust, and open-mindedness. Through the process, participants are not just listeners or storytellers—they become co-creators of understanding, as the shared narratives serve as bridges between different perspectives and lived experiences.

One well-known method is *The Narrative 4 Story Exchange*, co-founded by author Colum McCann. Narrative 4 facilitates story exchanges in schools and communities around the world, focusing on "walking in someone else's shoes." In this program, participants tell each other's stories as if they are their own, promoting deep emotional engagement and fostering radical empathy. This approach emphasizes the transformative potential of storytelling in humanizing others and breaking down divisions across cultural, racial, and social lines. McCann, in his book *Letters to a Young Writer*, writes about the importance of storytelling for creating connections between people. He argues that sharing personal stories allows individuals to build empathy and see the world from

perspectives they may never have considered. In educational settings, story exchanges offer students the chance to not only tell their stories but also to hear and embody those of their peers.

The process of exchanging stories requires active listening, reflection, and retelling. Unlike traditional storytelling, where the focus might be on the speaker, story exchanges involve both the storyteller and the listener in a shared experience of meaning-making. After hearing another person's story, students often retell it, embodying the emotions and perspectives of the original storyteller. This approach deepens understanding and creates emotional resonance between participants. Chimamanda Ngozi Adichie, in her renowned TED Talk *The Danger of a Single Story*, explores the significance of multiple narratives in understanding human complexity. She emphasizes that focusing on a single perspective can lead to harmful stereotypes and misunderstandings, while story exchanges invite students to engage with diverse perspectives, enriching their understanding of others. Story exchanges prevent the reduction of any individual or culture to a "single story" by embracing the richness of many narratives [3, p, 151].

Story exchanges offer a host of benefits for both individual students and the broader classroom environment:

1. *Building Empathy and Emotional Intelligence:* When students hear and retell stories, they are challenged to view the world through another person's lens. This practice fosters emotional intelligence and deepens their capacity for empathy.
2. *Enhancing Listening Skills:* Active listening is a key component of successful story exchanges. When students are given the responsibility to retell someone else's story, they must pay close attention to both the content and the emotions embedded in the story.
3. *Encouraging Vulnerability and Trust:* For students to share personal stories, they must feel safe and supported. Story exchanges foster an environment of mutual trust and vulnerability, where students can open up about their experiences and emotions without fear of judgment.
4. *Promoting Social and Cultural Awareness:* In diverse classrooms, students come from different cultural, social, and linguistic backgrounds. Story exchanges offer a platform for students to share their unique perspectives and learn from those of others [5, pp. 42-44].

In an article published in the *Harvard Educational Review*, Meenoo Rami discusses how story exchanges in her classroom transformed student relationships. By sharing their personal narratives, students began to see each other in a new light, understanding the challenges and triumphs their peers had experienced. This empathy led to a reduction in bullying and an increase in student collaboration.

Another powerful example is the use of *digital storytelling* platforms like *StoryCorps*. By using technology to record and share personal stories, students can engage in story exchanges not just within their own classroom but across geographical and cultural boundaries. This use of digital platforms expands the reach of story exchanges and deepens their impact.

In today's classrooms, amplifying student voices is essential to creating a learning environment that values diversity, inclusion, and personal expression. When students are given the opportunity to speak up, share their experiences, and contribute meaningfully to classroom discussions, they feel empowered and respected. *Amplifying student voices* is about shifting the traditional teacher-centered model to one that is student-centered, where the contributions of each learner are recognized as valuable and essential to the collective learning experience.

In the context of fostering empathy, amplifying student voices is critical because it provides a platform for students to share their personal stories and experiences. As educators and researchers like Paulo Freire argue in *Pedagogy of the Oppressed*, education should be a process of dialogue where students are not passive recipients of knowledge but active participants in their own learning. Freire's work highlights the importance of *voice* in empowerment, suggesting that when students' voices are silenced, they lose the power to affect change in their own lives and the world around them. The following strategies are designed to amplify student voices in educational settings, promoting deeper engagement, fostering critical thinking, and empowering students to take an active role in their own learning and community involvement. These approaches emphasize the

importance of student agency and encourage a more inclusive, dialogic classroom environment [2, p. 182].

1. *Storytelling and Personal Narratives*: One of the most effective ways to amplify student voices is through storytelling. As discussed in the previous section on story exchanges, when students share personal narratives, they give voice to their unique experiences, challenges, and perspectives. This method not only engages students on a deeper emotional level but also fosters empathy among peers. Joe Lambert, a pioneer of digital storytelling, advocates for the use of personal storytelling in education. In his book *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Lambert explains how storytelling empowers individuals to claim their identities and experiences, helping them find their voice in both personal and academic contexts.
2. *Classroom Discussions and Debates*: Structured discussions and debates offer students opportunities to voice their opinions on a range of topics. These formats encourage students to engage with different perspectives, listen actively, and articulate their thoughts clearly. bell hooks, in her work *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994), emphasizes the importance of dialogue in education. She suggests that classroom conversations where all voices are valued help break down hierarchies and create more democratic spaces for learning.
3. *Student-Centered Projects*: Allowing students to design their own projects or choose topics they are passionate about amplifies their voices by giving them control over their learning process. Project-based learning (PBL) encourages students to explore real-world problems and present their findings to peers and educators. John Dewey, an early advocate for experiential education, argues in *Democracy and Education* (1916) that learning should be grounded in students' interests and experiences. By centering students' voices in project-based learning, educators give them the autonomy to direct their learning in meaningful ways.
4. *Peer Teaching and Mentoring*: When students are given the opportunity to teach or mentor their peers, their voices are amplified in significant ways. Peer teaching encourages students to take ownership of their knowledge and share it with others, empowering them to become leaders in the learning process. Lev Vygotsky, in his work on social constructivism, highlights the importance of collaborative learning and peer interaction in cognitive development. By allowing students to teach one another, educators create a space where student voices guide the learning process.
5. *Digital Platforms for Expression*: In the digital age, technology provides powerful tools for amplifying student voices. Blogs, podcasts, and video platforms allow students to share their ideas with a wider audience. Howard Rheingold, in *Net Smart: How to Thrive Online* (2012), discusses how digital platforms democratize information sharing, enabling students to engage in conversations beyond the classroom. By giving students opportunities to use digital media to express themselves, educators help them develop critical communication skills and confidence in their voices [2, p. 51].

When students practice radical empathy through story exchanges, they begin to build connections based on shared human experiences rather than differences. This is particularly important in classrooms where students may come from diverse cultural, socio-economic, or linguistic backgrounds. Martha Nussbaum, in *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, argues that empathy enables individuals to expand their circle of moral concern, helping them to care about and act in support of others [1, p. 94].

Bringing story exchanges into the classroom requires thoughtful planning and facilitation to ensure a safe, supportive environment where students feel comfortable sharing their experiences. Successful implementation focuses on structured storytelling activities that encourage active listening, reflection, and meaningful dialogue among students.

Step-by-Step Process for Story Exchanges

1. *Creating a Safe and Supportive Environment* Before initiating story exchanges, it's essential to establish a classroom culture built on trust, respect, and openness. Students need to feel confident that their stories will be received without judgment and that their peers will approach listening with compassion. Brené Brown, in *Dare to Lead*, emphasizes the importance of vulnerability in building connections. By fostering a classroom atmosphere where vulnerability is encouraged and supported, teachers can set the stage for impactful story exchanges.
 - *Start with community-building activities* to help students feel comfortable and get to know one another. Icebreaker games or collaborative tasks can help lay the foundation of trust needed for deeper storytelling.
 - *Establish ground rules* that emphasize confidentiality, active listening, and respect for different perspectives. This sets clear expectations and ensures that students feel safe to share.
2. *Pairing or Grouping Students* Story exchanges can be conducted in pairs, small groups, or even as a whole-class activity, depending on the size of the class and the level of trust among students. Pairing students with different backgrounds can increase the likelihood of meaningful exchanges across diverse perspectives. However, it's also important to ensure students feel comfortable with their partner(s).
 - Consider using *random pairing* for initial story exchanges, then allowing students to choose partners in future exchanges once they feel more comfortable.
 - For large classes, *small group exchanges* may be more manageable and allow for deeper engagement in each story.
3. *The Exchange Process* The process of exchanging stories typically involves one student sharing a personal experience, with the listener retelling the story as if it were their own. This active listening and retelling deepens the listener's connection to the story and enhances their understanding of the speaker's emotions and experiences.
 - *Step 1: Sharing the story* – One student shares a personal story, while the other listens attentively. Encourage students to focus on expressing emotions and details that help convey the significance of the story.
 - *Step 2: Retelling the story* – After hearing the story, the listener retells it in the first person, as if they had experienced it themselves. This requires the listener to empathize deeply with the storyteller and accurately convey their emotions.
 - *Step 3: Reflection and discussion* – After the retelling, the pair can discuss the experience. How did the storyteller feel hearing their story retold? How did the listener feel inhabiting the role of the storyteller? What new insights or understanding emerged?
4. *Facilitating Group Reflection* After completing story exchanges, it's important to create space for group reflection and discussion. This can be done through a whole-class debrief, where students share insights or observations about the process.
 - Encourage students to discuss how the story exchange affected their understanding of their peers and whether it shifted their perspectives on certain issues.
 - Reflection prompts such as "What did you learn about someone else's experience that surprised you?" or "How did this activity challenge any assumptions you had?" can help guide meaningful discussions [1, pp. 56-58].

Patricia Jennings, an expert on social and emotional learning, highlights in *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom* that creating reflective spaces after emotionally charged activities helps students process their experiences and solidify their learning.

5. *Integrating Story Exchanges into Curriculum* Story exchanges can be integrated into the curriculum in various ways, depending on the subject being taught. For example:

- In *literature classes*, students might exchange stories related to themes or characters in the texts they're reading.
- In *history classes*, students could share stories of how historical events have impacted their families or communities, fostering a deeper connection to the material.
- In *social studies or ethics classes*, story exchanges might revolve around personal experiences with social justice issues, creating a real-world connection to theoretical discussions.

Implementing story exchanges isn't without its challenges. Some students may feel hesitant to share personal stories or may struggle with the emotional vulnerability required. It's important for educators to be aware of these challenges and to provide additional support when needed.

- *Respecting boundaries:* Not all students may feel comfortable sharing deeply personal stories. In these cases, encourage students to choose stories that they are comfortable discussing, and remind them that they control how much they share.
- *Managing emotional responses:* Some stories may evoke strong emotional reactions from both the storyteller and the listener. Be prepared to offer emotional support and, if necessary, provide students with breaks or time to process their feelings.
- *Balancing participation:* Ensure that all students, including quieter ones, have the opportunity to share their stories. Structured turn-taking and pairing students intentionally can help create an equitable exchange process.

Story exchanges offer a unique and impactful way to amplify student voices and cultivate radical empathy within educational environments. By sharing personal narratives and engaging in deep, active listening, students are encouraged to step outside of their own experiences and into the shoes of their peers. This process not only strengthens interpersonal connections but also fosters emotional intelligence, perspective-taking, and cultural understanding. When implemented thoughtfully, story exchanges break down social barriers, challenge biases, and create a safe space for vulnerability and growth. Ultimately, these exchanges empower students to become more compassionate and empathetic individuals, equipped to navigate and contribute positively to an increasingly diverse world. Integrating such practices into the classroom enriches both academic and emotional learning, laying the foundation for a more empathetic and inclusive future.

References:

1. BROWN, B. *Dare to Lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts.* Random House, ISBN 9781785042140, 2018, p. 320.
2. HAMMOND, Z. *Culturally Responsive Teaching and the Brain.* Corwin Press, ISBN 9781483308012, 2015, p. 192.
3. HOFFMAN, M. L. *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice.* Cambridge University Press, ISBN 9780521626026, 2000, p. 342.
4. JENNINGS, P. A. *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom.* W.W. Norton & Company, ISBN 9780393708073, 2015, p. 288.
5. NUSSBAUM, M. C. *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions.* Cambridge University Press, ISBN 9780521462020, 2001, p. 751.

THE LATIN REPEATED DISCOURSE

DISCURSUL REPETAT LATINESC

Bogdan-Adrian JUDEȚ, PhD student

National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest,

University Center of Pitești, Doctoral school of philology

ORCID ID: 0009-0004-4914-2277

CZU: 811.124'24

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p251-256

Abstract. *This work approaches the repeated discourse from two angles: theoretically and practically. I chose this subject because it is an attractive research subject, which, even though it has attracted the attention of researchers from several eras, continues to raise interesting issues. The main purpose of this research is to highlight the importance of the Latin language in the formation of the Romanian language, unlike all the languages of Latin origin (Italian, French, Spanish, Portuguese, Catalan, Sardinian, Dalmatian), Romanian has a special evolution dominated by the geographical position as well as the historical context in which it developed. In the first part I addressed the notion of repeated speech, then I talked about the importance of the Latin language for Romanian culture, I brought up the problem of the persistence of Latin repeated discourse, I made a classification of the utterances of Latin repeated discourse, I also addressed the use of Latin expressions like collage as well as the use of modified Latin expressions. The changes in the repeated speech are about creativity, about the ability to overcome tradition. They can be also made on the original or in translation.*

Keywords: *repeated speech, Latin language, Romanian language, evolution, creativity, importance.*

1.1. Discursul repetat

Limbile sunt, înainte de toate, tehnici istorice ale discursului sau ale vorbirii. O limbă se compune în principal dintr-un ansamblu de unități lexicale și gramaticale și din regulile necesare modificării și combinării lor în frază: „părți de discurs deja făcut care pot fi folosite din nou” [2, p. 52].

Discursul repetat nu aparține tehnicii libere, el situându-se la nivelul elementelor conotate, fiind prin definiție inalterabil. Manifestările sale sunt asumate de nativi, fără a face modificări. În proverbele și frazele proverbiale se folosesc ritmul și rima, care, exact ca în poezie, au ca scop memorarea textului.

Comparat cu limbajul obișnuit, discursul repetat și anumite forme ale limbajului literal au câteva trăsături distinctive:

- a) sunt părți deja făcute, deja vorbite;
- b) sensul lor nu se identifică prin unitățile lexicale integrante, adică prin caracterul lor de elemente conotate;
- c) aceste secvențe de limbaj nu formează un ansamblu unitar, dar acoperă o gamă amplă de varietăți, au limite mai puțin precise care se supun cu greu unei clasificări exacte.

În primul grup intră bagajul paremiologic înglobat și transmis prin tradiția lingvistică: proverbe, aprecieri, dictoane, „wellerisme”, dialogisme, fraze proverbiale care sunt adevărate citate ce au o curbă de intonație specifică, care pune în evidență și în planul fonic independența textuală în raport cu discursul repetat în care se inserează, nefiind diferite de citatele literare.

Există alte unități ale discursului repetat care nu sunt comutabile în texte sau în fraze, dar care se prezintă ca echivalente ale sintagmei. Pentru a vorbi despre aceste combinații stabile, s-au folosit diverși termeni ca: sintagme stereotipe (Coșeriu), sisteme (Martinet), lexie complexă (Pottier).

Întâlnim, de asemenea, expresiile pluriverbale stabile, care sunt înlocuite de sintagmele: *a arunca în față*, *a pune accentul*, cu sensul de *a reproșa* și *a insista*. Aceste unități funcționează ca lexeme și, prin urmare, studiul lor aparține lexicografiei [3, p. 117].

Coșeriu clasifică unitățile discursului repetat în trei categorii, în funcție de posibilitatea lor de a se combina și în funcție de nivelul la care comută:

- a) perifraze lexicale care se substituie cu simple cuvinte: *a-și da seama* – *a remarca*, *a observa*;
- b) sintagme stereotip care se substituie prin alte sintagme ale tehnicii libere a discursului: *a băga mâna în foc* – *a garanta*; *a se arunca în gura lupului* – *a se expune*.

Locuțiunile (textemele – comută doar în planul transfrastic și doar cu elemente ale discursului echivalente unei fraze sau unui text.

Cel care a fondat frazeologia este Charles Bally, care a propus noțiunea de *locuțiuni frazeologice*, clasificând unitățile în: *serii frazeologice* și *unități frazeologice*.

Numeroși lingviști au clasificat unitățile frazeologice, dându-le diverse nume, multitudinea de puncte de vedere reflectându-se în terminologia folosită: locuțiune, sintagmă, expresie, formulă, idiomatism, idiotism, idiom, expresie idiomatică, frazeologie, izolare, clișeu.

Deși nu există un cadru teoretic bine determinat, frazeologia se distinge printr-un dinamism al limbii, caracterizat prin apariții, modificări, împrumuturi, calcuri, toate acestea având o mare contribuție la îmbogățirea lingvistică și culturală a unui popor.

1.2. Importanța limbii latine pentru cultura românească.

Limba latină, ca orice altă limbă, este un ansamblu de sunete menite să exprime gândirea în comunicarea dintre oameni. Efectul sonor al îmbinării armonioase a acestor sunete este de o muzicalitate foarte apropiată de aceea a limbii române. Latina este o limbă clară și concisă: *Per aspera ad astra!* (prin încercări, spre astre), care ni se adresează prin comoara de înțelepciuni pe care de atâtea veacuri o poartă prin lume: *Verba volant, scripta manent* (vorbele zboară, cele scrise rămân).

Legăturile dintre limbi nu sunt întâmplătoare, ci sunt, de cele mai multe ori, rezultatul unui trecut comun. Limba română este o continuare a limbii latine, dar se pot remarca schimbările pe care le-a suferit de-a lungul celor 2000 de ani, fiind influențată și de alte limbi. Din limba latină provin și italiana, franceza, spaniola, dar și portugheza. Chiar dacă au aceeași limbă-mamă, ele nu sunt identice. Motivul este că fiecare dintre acestea a avut istoria ei, vorbitorii au avut contact cu limbi diferite și au înțeles lumea în mod diferit.

În procesul îndelungat și complex al formării limbii române, au participat două straturi etnolingvistice fundamentale: elementul autohton (sau substratul traco-dac) și elementul roman (sau stratul propriu-zis). Acestora li s-a adăugat elementul migrator (adstratul), alcătuit din elemente lingvistice aparținând unor limbi diferite (slavă, greacă, turcă, tătară, maghiară, germană, franceză, engleză și italiană); adstratul s-a manifestat cu precădere în domeniul vocabularului.

Procesul de formare al limbii române trebuie să aibă în vedere câteva date istorice de referință: Unirea în anul 82 î. Hr. a triburilor și a uniunilor de triburi geto-dace sub conducerea lui Burebista, războaiele daco-romane din anii 101-102 și 105-106, cucerirea Daciei de către romani în anul 106 și păstrarea dominației efective până în anul 271, anul retragerii aureliene. Formarea poporului român și a limbii române, ca o consecință a expansiunii a Imperiului Roman, este un proces istoric și lingvistic numit *romanizare*. Procesul este oficial organizat și sistematic și are dublu caracter: lingvistic și non-lingvistic. Din perspectivă istorică, romanizarea s-a produs de-a lungul a trei etape: preromanizare, romanizarea propriu-zisă și postromanizare.

În trecerea de la latină la română, cuvintele au suferit o serie de transformări: consoanele duble se reduc, cele finale dispar, *o* – accentuat se diftonghează, *i* – accentuat se transformă în *î*, *l* – intervocalic devine *r*, iar *ct* – se transformă în *pt*. Morfologia continuă cu modelul latin, iar vocabularul românesc de sursă latină este covârșitor și prin cantitate și prin uz (de pildă, întreaga terminologie științifică are ca fundament etimoane latinești, dar și grecești). Substantivul, exemplu pildă, își modifică forma în funcție de număr și de caz. De remarcat faptul că limba română a

moștenit din limba latină cinci dintre cele șase cazuri (nominativ, acuzativ, genitiv, dativ, vocativ), cazul ablativ – a fost asimilat în timp de către acuzativ.

Așadar, dintre toate limbile de origine latină (italiană, franceză, spaniolă, portugheză, catalană, sardă, retoromană, dalmată), româna are o evoluție aparte dominată de poziția geografică precum și de contextul istoric în care s-a dezvoltat.

1.3. Persistența discursului repetat latinesc

Persistența discursului repetat latinesc se explică prin faptul că civilizația contemporană este tributară lumii greco-romane, după cum jumătate din bătrânul continent moștenește spiritul și expresia lingvistică latină.

Remarcăm că, în prezent, presa este plină de citate și expresii latine, multe dintre ele fiind greșit întrebuințate, fie prin formă, fie prin scriere greșită, fie prin conținut sau interpretare eronată, atribuindu-li-se o paternitate ce nu le aparține. Din această cauză este foarte util să cunoaștem gândirea și experiența unei societăți ce și-a pus amprenta pe întreaga dezvoltare a culturii europene moderne.

Sistemul juridic modern îl are la bază pe cel roman, după cum latina a fost cam două milenii limba liturgică, având astfel o influență majoră asupra limbajului religios actual.

1.4. Clasificări ale enunțurilor/ discursului repetat latinesc

Discursul repetat latinesc poate fi clasificat astfel:

a) sigle și abrevieri:

a. c. = *annocurrente* – în anul în curs;

A. D. = *Anno Domini* – în anul Domnului. Expresia a fost creată în Evul Mediu spre a marca socotirea anilor de la nașterea lui Isus Cristos. Ea a înlocuit vechiul sistem, care începea numărătoarea de la „facerea lumii”, anul 5508 a. Chr.;

Add. = *Addenda* – care trebuie adăugate. Cuvântul se pune sfârșitul unor cărți, indicând ceea ce e de adăugat;

B. m. = *Beatae memoriae* – De fericită amintire;

B. m. = *Bene merenti* – Celui care merită o apreciere pentru servicii aduse statului;

i.n. D. = *in nomine Domini* – în numele lui Dumnezeu, în numele Domnului;

I.N.R.I. = *Iesus Nazarenus Rex Iudaeorum* – Iisus Nazarineanul Regele Iudeilor. Este prescurtarea inscripției latine, de pe crucea Mântuitorului, consemnată în Evanghelia după Ioan, 19, 19.;

Kal. = *Kalendae* – calende. Prima zi a lunii, la romani;

N.B. = *Nota bene* – Ține bine minte, nu uita, fii atent la;

p. Chr. (n.) = *post Christum (natum)* – după (nașterea lui) Cristos, după Cristos (născut).

b) expresii uzuale și maxime:

A fortiori – cu atât mai mult;

ex silentio – din tăcere;

ex tempore – în afara timpului. De aici derivatul *extemporalis* – *pe nepregătite, improvizat*, adjectiv pe care româna l-a luat, ca neologism „extemporal”, s.n. „probă scrisă, neanunțată, de obicei, din lecție curentă, dată elevilor pentru verificarea cunoștințelor”;

ex toto corde – din toată inima;

fabricando fit faber – meșterind se face meșterul;

facere lucrum – a obține un câștig;

facere palam – a face cunoscut;

medius dies – mijlocul zilei;

mortua est! – a murit;

sine ulla exceptione – fără nicio excepție.

c) citate din scriitori latini:

Cibi condimentum fames est. (Cicero, *De finibus*, 2, 28) – Foamea dă gust mâncării.

Conscientia mille testes. (Quintilianus, *De Institutione Oratoria*, 5,11) – Conștiința valorează cât o mie de martori.

Cum tacent, clamant. (Cicero, *In Catilinam*, 4,21) – Deși tac, strig.

Dat census honores. (Ovidius, *Amores*, 3.8) – Bogăția asigură onorurile.

Multi famam, conscientiam pauci verentur. (Plinius cel Tânăr, *Epistulae*, 3, 20) – Mulți se rușinează de opinia publică, puțini de conștiință.

Multos fortuna liberat poena, metu neminem. (Seneca, *Epistulae*, 97, 16) – Norocul îi scapă pe mulți de pedeapsă, de frică pe nimeni.

d) formule și texte juridice:

auctoritas patrum – autoritatea părinților;

bonorum possessio – posesia bunurilor;

candida sententia – sentință de achitare;

casus conscientiae – proces de conștiință;

nulla poena sine lege – nicio pedeapsă fără lege;

onus probandi – obligația de a face dovada;

pacta sunt servanda – tratatele trebuie respectate;

per consequentias – prin consecințe.

e) extrase din texte religioase:

Agnus Dei – Mielul lui Dumnezeu (Ioan,1,29);

Ave Maria! – Mărie ție, Mărie!;

Bona fide – cu bună credință;

Christus resurrexit – Cristos a înviat!;

Cognoscetis veritatem et veritas liberabit vos (Ioan, 8, 32) – Veți cunoaște adevărul și adevărul vă va elibera;

Confiteor – Mărturisesc;

Corpus Christi – Trupul lui Cristos.

2.1 Utilizarea expresiilor latinești de tip colaj

Cristinel Munteanu evidențiază faptul că Stelian Dumitrăcel, în lucrarea sa *Discursul repetat în textul jurnalistic. Tentația instituirii comunicării fatice prin mass-media*, folosește termenul „de colaj”, „tehnică de colaj”, „utilizare de tip colaj”, „intertextualitate de tip colaj”, făcând referire la modalitatea de inserare a discursului repetat în text. [6, p. 175].

Termenul este folosit în sens figurat atât la Coșeriu, cât și la Dumitrăcel, căci „vorbirea este ca un fel de pictură cu colaj simultan, adică în parte este tehnică actuală și în parte sunt bucăți de vorbire deja existente și duse, ca să zicem așa, de tradiție, în toate aceste expresii, locuțiuni fixe, în proverbe, citate, ș.a.m.d.” [5, p. 5].

„Un discurs concret poate fi analog adeseori unui tablou realizat, în parte, ca un colaj; în tablou, pe lângă porțiuni executate cu tehnica pictorului care pictează, pot exista deopotrivă fragmente luate din alte tablouri, pictate de către alți pictori.” [4, p. 259].

Hermogenes din Tassos a identificat două modalități de introducere a citatului în text:

a) citatul este atașat după text „astfel încât legătura nu este decât superficială, iar textul citat este net detașabil.” [7, p. 94];

b) citatul este legat de text.

Dacă în prima categorie intră citatele exact așa cum sunt ele, în cea de-a doua categorie putem menționa parafrizarea, reformularea unei idei, modificarea, transformarea voită sau nu a unui citat, asamblarea mai multor citate, ajungându-se uneori la parodie.

Parodia (kataparoidian) reprezintă o tehnică prin care se modifică din punct de vedere contextual o formă dată (citat/ EDR), cu scop expresiv, uneori chiar comic, rezultatul având sens, cititorul percepend aluzia sau recunoscând modelul.

Termenii *kollesis* și *colaj* au etimonul comun *kolla*, care în greacă înseamnă *lipici*. În privința DR., cei doi termeni au sens figurat, desemnând aceeași tehnică.

Trebuie să fim atenți cu produsul obținut, indiferent de tehnica la care apelăm: *katakollesin* sau *katăparoidian*. Acest produs va fi tot un colaj:

- a) colaj propriu-zis, obținut prin *katakollesin*, EDR, fiind preluate întocmai în discurs;
- b) colaj parodie, obținut prin *katăparoidian*, EDR suferind modificări în noul context.

Spre deosebire de colajul propriu-zis, care este lipsit de originalitate, colajul parodie este creativ și se bucură de originalitate.

Tocmai această creativitate face ca limbajul să varieze și să fie într-o continuă schimbare, în timp ce alteritatea face ca limbajul să fie omogen. Astfel, vorbind de DR, putem lega tehnica *katăparoidina* de creativitate și tehnica *katakollesian* de alteritate.

În sprijinul noțiunilor teoretice, vom veni cu câteva exemple concrete de expresii latine care sunt fie un colaj propriu-zis (a), fie un colaj parodic (b).

a) „În ce constă trăirismul? În intensitatea trăirii prezentului, în trăirea la o altă tensiune, într-un fel de *carpediem*.” (I. Jianu, *Simple evadări în trecut*, în *Revista de istorie și teorie literară*, anul XXXVI, nr.1-2, 1989, p.235)

„Între cei dintâi care iau act cu o eroică satisfacție de paradoxurile învățăturii creștine a fost Tertulian. Lui i s-au atribuit faimoasele cuvinte pe care, de altfel, niciodată nu le-a scris: *Credo quia absurdum est*.” (L. Blaga, *Eonul dogmatic*, p. 57).

„Tonul cu care a zis – uitați-vă la probe! – a făcut un efect straniu asupra superiorului: i-a impus, parcă; acest domn a răspuns: – În fine, *errarehumanum est*.” (I. L. Caragiale, *Triumful talentului*, în *Momente*, p. 315);

b) Pornind de la expresia latinească *Ad maiorem dei gloriam*, făcând o modificare prin substituție, Eminescu ajunge la forma *In maiorem Romaniae gloriam* în două texte publicistice: „Din aceste producțiuni cititorul nostru va învăța multe lucruri frumoase și instructive; va învăța cum, pentru a-ți face pe cineva prieten, trebuie să-l tratezi cu eleganța bătei și a reteveiului și cum Mărgăriteștii, Pătărlăgenii, Dimancii, ieri încă numiți ignorați, inepti, neonești, devin de a doua zi niște dulci prieteni care te susțin și pe cari-i susții, totul, se înțelege, *in majorem Romaniae gloriam*.” [1, p. 325].

„Totdeauna înaintea unui vot economicos sau a unor discuții economicoase guvernul se îmblânzește, iar ziarele lui foiesc de fângăduințe. Acum, când crapă lemnele și pietrele de ger, Românul încălzește sufletele tremurătorilor contribuabili arătând ce admirabilă situațiune (mincinoasă) financiară e aceea a guvernului roșu și se fac multe proiecte minunate pentru a ferici nația va vota marele partid național-liberal *in majorem Romaniae gloriam*.” [1, p. 347].

2.2 Utilizarea expresiilor latinești modificate

Cel care s-a ocupat de modificările formale ale discursului repetat în lingvistica românească a fost Stelian Dumistrăcel, care, ca Eugen Coșeriu s-a situat pe teritoriul unei lingvistici a vorbirii, modificările discursului repetat constituind pentru lingvistul ieșean o modalitate de actualizare.

Stelian Dumistrăcel încadrează modificările discursului repetat în patru „figuri de construcție”, numite solecisme de Quintilian în lucrarea sa *Arta oratorică* (I,5, 39-41):

- detractio (suprimarea);
- adiectio (adăugarea);
- immutatio (substituirea);
- transmutatio (permutarea).

Cristinel Munteanu aduce în prim-plan exemple pentru a lămuri aceste „figuri de construcție.” [Munteanu, Cristinel, *Discursul repetat între alteritate și creativitate*, Institutul European, Iași, 2008, p. 189]:

a) vorbim despre suprimare, atunci când dintr-un dicton lăsăm doar o parte (fie la stânga, fie la dreapta):

- exemplu: „*verba volant, scripta manent*” – unde, în funcție de situație, lăsăm fie „*verba volant*”, fie „*scripta manent*”;
- adăugarea

- exemplu: „homo homini lupus est” – a devenit în Eviul Mediu „homo homini lupus, femina feminae lupior, clericus clerico lupissimus”;

c) substituirea

- exemplu: „homo homini lupus est” – se transformă în „homo res sacra homini” la Seneca;
- permutarea
- exemplu: „ubi bene, ibi patria” – pentru naționaliști a devenit „ubi patria ibi bene”.

Cristinel Munteanu, în aceeași lucrare, dă un exemplu în care putem remarca folosirea unei adăugiri, a unei suprimări și a unei substituiri:

- exemplu: „Catilina est aux portes, et l'ondélibère” (Catilina e la porțile orașului și se deliberează), frază rostită în Adunarea Constituțională din 1789 de un orator al Revoluției Franceze, sugerând faptul că Republica Franceză stătea sub amenințarea comploturilor și nu a armatei.

Modificările discursului repetat țin de creativitate, de capacitatea de a depăși tradiția. Important de menționat este faptul că în mod obligatoriu, aceste modificări trebuie contextualizate, ele putând fi făcute direct pe original, ori în traducere.

Bibliografie:

1. EMINESCU, Mihai. *Opere*, vol. X. București: Editura Academiei Române, 1998.
2. COȘERIU, Eugen. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977.
3. COȘERIU, Eugen. *Introducere în lingvistică*. Cluj: Echinocțiu, 1995.
4. COȘERIU, Eugen. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: ARC, 2000.
5. COȘERIU, Eugen. *Prelegeri și conferințe*. Iași: Editura Academiei Române, 1994.
6. MUNTEANU, Cristinel. *Discursul repetat între alteritate și creativitate*. Iași: Institutul European, 2009.
7. POGHIRC, Elisabeta. *Problema citatului în antichitate (cu privire specială la Homer)*. În: *Analele Universității București, Limbi clasice și orientale XX*, 1971.

**CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL SYSTEM
AS THE BASIS OF THE RESEARCH OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE:
LEXICO-SEMANTIC ASPECT**

**SISTEM CONCEPTUAL ȘI TERMINOLOGIC CA BAZĂ A CERCETĂRII ȘTIINȚEI
PEDAGOGICE MODERNE: ASPECT LEXICO-SEMANTIC**

KUSHNIRUK Svitlana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy,
Dragomanov Ukrainian State University, 9 Pyrohova str., Kyiv, Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-7833-8923

CZU: 37.011:001.4

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p257-261

Abstract. *The article proposes a concept for researching the conceptual and terminological system of modern pedagogy. In accordance with contemporary demands, the necessity of forming this system has been scientifically substantiated to ensure high-quality professional training of highly qualified and competitive individuals. A well-founded concept enables the study of the genesis of the formation and development of the main categories of pedagogy and assesses the contributions of Ukrainian and foreign educators to their development. It was found that in the system of continuous professional pedagogical training for modern teachers, an important role is played by educational components that ensure a continuous, integrated, and foundational formation in the consciousness and scientific-pedagogical activities of future teachers, developing a complex of general and specialized professional competencies.*

The structure of the newest educational course "Pedagogy" is presented, which includes professionally oriented sections: "General Pedagogy," "Methodology of Pedagogy," "History of Education and Pedagogical Science," "Didactics," "Theory and Practice of Education," "Fundamentals of an Open Inclusive Educational Environment," and "Organization and Management of an Educational Institution." These sections are fundamental components of the continuous professional and pedagogical training of future teachers at the bachelor's level. The trends in the development of the conceptual and terminological system of pedagogy during this period are determined, including socio-political and economic, socio-cultural, pedagogical, and linguistic factors.

Guided by logic and the main categories, concepts, and terms of pedagogy, a subject-thematic classification of educational terms has been created. This classification is reflected in conceptual-terminological groups that cover the logical-lexical features of educational components of modern pedagogy. Various types of logical connections are considered, including genus-species, species-species, and cause-and-effect relationships. It was found that the scientific pedagogical terminology in these conceptual and terminological groups consists of both simple lexemes and complex terms or term-phrases.

Keywords: *pedagogy, education, conceptual and terminological system, term, concept, category, vocabulary.*

One of the determining factors in the renewal of modern pedagogical science and its conceptual and terminological system is the socio-cultural and geopolitical processes (internationalization, globalization, integration, informatization, etc.) that occur in the world and cause reforms and innovations in the field of education (changes in its structure, introduction of progressive foreign educational technologies, forms and methods of education and training, etc.) [Borysov, 2020; Kushniruk, 2019].

In the system of continuous professional pedagogical training of a modern teacher (specialist-graduate in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences, fields of knowledge 01 Education/Pedagogy by specialties: 011 – Educational, pedagogical sciences; 014 – Secondary education (by specialization); 015 – Professional education) at the Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov, where the elite of the country's pedagogical personnel potential is formed, an important place belongs to educational components (at the bachelor's level -

"Pedagogy"; master's degree - "Psychological and pedagogical technologies"; doctoral studies - "General pedagogy and history of pedagogy"), which ensure continuous, integral and fundamental formation in the consciousness and scientific and pedagogical activity of future teachers of a complex of general and professional competences and their performance of basic labor functions defined by education standards.

The structure of the latest educational course "Pedagogy" contains professionally oriented sections: "General pedagogy", "Methodology of pedagogy", "History of education and pedagogical science", "Comparative pedagogy (comparative studies)", "Didactics", "Theory and practice of education", "Basics of an open inclusive educational environment", "Organization and management of an educational institution"). These sections are fundamental components of continuous professional and pedagogical training of the future teacher at the bachelor's level.

Considering the modern structure of the educational course "Pedagogy", we can state that the conceptual and terminological system of modern pedagogy, and accordingly, educational terminology, is rapidly developing. The relevance of its research is determined by a number of factors. In recent years, scientific interest in the description and interpretation of terms and concepts in the field of pedagogy, terminology in general and branch conceptual and terminological systems in particular has increased. As a result of the improvement of scientific knowledge, the clarification of the main trends of its development and the regularities of the semantic and structural organization of Ukrainian pedagogical terminology, its dynamic development takes place [1].

Among the numerous problems related to the description and classification of conceptual and terminological systems, the question of their formation, modeling and development is important.

The study of the problems of formation and development of the conceptual and terminological system of pedagogical science was carried out by both domestic Ukrainian and foreign scientists.

In the course of elucidating the foundations of the formation and development of pedagogical science, it is envisaged to determine the trends in the development of its conceptual and terminological system in the specified period, namely:

- socio-political and economic (changes in the functioning of the socio-political system based on leading ideologies; strengthening or weakening of Ukraine's economic relations with other countries of the world in different periods of its history);
- socio-cultural (Christian system of moral and ethical guidelines; cultural ties with other peoples, social transformations, transformation of material and spiritual assets of national and world culture, etc.);
- pedagogical (development of scientific and pedagogical theory in Ukraine; priorities of state policy in the field of education; change of educational paradigms embodied in relevant legislative and regulatory documents, state of school education, development of public and pedagogical thought, pedagogical science; regarding the structure and content of pedagogical terminology);
- Linguistics (development of colloquial and literary language, genesis of leading lexemes (categories, concepts and terms) in the field of pedagogy, lexicographic processing of pedagogical texts for the purpose of diagnosing terminological borrowings and innovations, etc.).

The development of the conceptual and terminological system of modern pedagogy does not take place in isolation, but in the system, components and components, system-forming connections, their interaction, it has a structure. The components include categories, concepts, and terms. The elements of the horizontal structure of the conceptual and terminological system of pedagogy are the conceptual and terminological groups, and the vertical ones are subgroups, subsystems, etc.

The stage of lexical-semantic modeling requires the systematization of pedagogical terminology based on classification and analytical grouping, delineation of conceptual and

terminological fields with thematic groups that are combined into a certain conceptual and terminological system.

Guided by logic and the main categories, concepts, and terms of modern pedagogy, a subject-thematic classification of pedagogical terms, organized into conceptual and terminological groups, was created (Kushniruk, 2019). A conceptual and terminological group reflects the logical and lexicological features of concepts and terms according to the intragroup hierarchy of generic relations within the conceptual and terminological field. It includes the definition of the system-forming basic concept (category) or derived concepts that form the terminological field [2].

The system-forming thematic groups of the subject-thematic classification of the conceptual and terminological system of modern pedagogy are represented by conceptual and terminological fields formed by terms that are members of one group:

- "General pedagogy" - conceptual and terminological groups: "Pedagogy in the system of humanitarian knowledge", "Professional-pedagogical activity as a complex functional system", "Personality development in the conditions of an innovative educational environment", etc.;
- "History of education and pedagogical science" - conceptual and terminological group "History of pedagogy/education as a science, methodology and structural component of pedagogical knowledge", conceptual and terminological group "Education, upbringing, pedagogical thought in Ukraine and abroad (XVI-XVIII centuries)", conceptual and terminological group "Peculiarities of the educational/pedagogical tradition in Ukraine and the world of the 19th century", conceptual and terminological group "Tendencies of Ukrainian and world educational practices of the 20th - early 21st centuries." etc.;
- "Didactics" - conceptual and terminological groups: "Subject field of didactics", "Regulations, principles, types of educational activity", "Content of education in the New Ukrainian school", "Organizational forms of education", "Methods, methods and means of education", "Educational technologies, control and assessment of the quality of educational achievements" etc.;
- "Theory and practice of education" - conceptual and terminological group "The process of education and its essential characteristics", conceptual and terminological group "Theoretical foundations of the educational process: laws, regularities and principles", conceptual and terminological group "Formation of basic personality culture", conceptual - terminological group "Methods and forms of education", conceptual and terminological group "Diagnosis of personal education of schoolchildren", etc.;
- "Fundamentals of an open inclusive educational environment" - conceptual and terminological groups: "Methodological and legislative and normative foundations of inclusive education", "Modernization of inclusive education in Ukraine", "Organization of the educational process in an inclusive environment", etc.;
- "Organization and management of an educational institution" - conceptual and terminological groups: "State and public administration in the context of reforming the educational sector in Ukraine", "Structure of a general secondary education institution and its management", "Organization of educational space and methodical work on the basis of the institution's autonomy of education" and others.

A conceptual-terminological group is a reflection of the lexical-semantic features of concepts and terms in accordance with the intra-group hierarchy of generic connections of the conceptual-terminological field, the definition of the core component - the category (system-forming, basic concept) and derived concepts that form the terminological field [Kushniruk, 2019: 51].

The conceptual and terminological field of the term is interpreted as a set of concepts specific to this field, necessary for the conceptual identification of this term; concepts for the identification of which this term is needed, as well as the relationship between them and the concept expressed by this term [Kushniruk, 2019: 51].

The definition of the terminological field of the category contributes to the study of the conceptual and terminological system of pedagogy from the standpoint of its qualitative (content, structural) and quantitative (stages, stages) changes that have spatial and temporal characteristics.

For example, the terminological field of the category "Learning process" (60-70s of XX century) consisted of different concepts. General didactic concepts - "learning", "pedagogical process", "learning process", "educational work", "educational work", "educational work of the school", "pedagogical process", "learning process", "educational process", "educational process", "pedagogical guidance", "educational goal", "educational preparation", "didactic foundations", "methodology", "psychology of learning", "educational goal", "tasks of pedagogical science", "general pedagogical issues", "educational activity", "source of knowledge", "conditions of application of knowledge", "tasks of the educational process". Concepts related to the purpose and tasks of education - "education of attention", "attention", "study of nature", "understanding of the text", "arithmetic operations", "prevention of failure", "overcoming second-year studies", "increase in knowledge", "education of the will", "development of memory", "development of language and thinking", "development of creative thought", "development of abilities", "development of student activity", "active perception of the teacher's story", "formation of self-awareness", "formation practical skills", "educating conscious discipline", "educating attention", "educating a scientific and materialistic worldview", "activating students' thinking", "inculcating the skills of independent work", "teaching children", "teaching literacy", "interest in learning", "conscious discipline". Concepts related to the assimilation of knowledge - "assimilation of primary knowledge", "assimilation of knowledge", "assimilation of sociological knowledge", "conscious assimilation", "solid assimilation". Concepts related to the formation of knowledge - "formation of new concepts", "formation of cognitive interest", "formation of self-esteem", "formation of labor skills", "formation of initial mathematical concepts", "formation of polytechnic concepts", "formation of student independence", "formation of a scientific outlook" and others. [Kushniruk, 2019: 663]. Some of the above terms form the basis of the conceptual and terminological system of modern didactics, others, on the contrary, have relegated to the passive fund of pedagogical vocabulary.

Let's give another example. The conceptual and terminological field of the category "Organizational forms of education" (curricular, extracurricular, auxiliary), the terminological subgroup "Forms of education" in the 1990s of the 20th century was represented by new concepts related to the interpretation and types of "non-standard lessons" (widely used in modern didactic terminology): "integrated lesson", "interdisciplinary lesson", "traditional and non-standard lessons", "pulsating non-standard lessons", "prolonged lessons", "non-standard forms"; "lesson-lecture", "lesson-conference", "lesson-seminar", "lesson-dispute", "lesson-practicum", "lesson-dialogue", "lesson-credit", "lesson-excursion", "lesson -tournament", "lesson-auction", "lesson-brainstorming", "lesson-press-conference", "theatricalized lessons", "lessons-telebridges", "lesson-dramatization", "lesson-competition", "lesson -journey", "lesson-with a game plot", "theatricalized lessons", "suggestopedic lessons", "lessons with a different age group" and others [Kushniruk, 2019: 669-670].

The use of lexical-semantic modeling of the conceptual-terminological system of pedagogy allows to analyze the basic vocabulary of a modern teacher, which consists of simple words-terms, complex words or terms-phrases. We can include the terms "pedagogy", "didactics", "education", "learning", "upbringing", "families", "knowledge", "competence", "competence", "assessment", "communication" as simple ones. ", "interconnection", "independence", etc. Examples of complex terms or phrases: "professional education", "professional training", "pedagogical skills", "learning principles", "professional knowledge", "SMART technology", "pedagogical skills", "leisure pedagogy", "cultural - educational leisure activity", "art pedagogy", "museum pedagogy", "subject-subject partnership interaction", "business game" and others.

The analysis of the originality (tendencies, linguistic and pedagogical determinants) of the formation of the conceptual and terminological system of pedagogy, the development of structural features, the principles of their formation makes it possible to carry out lexical-semantic modeling. In addition, in accordance with the category-conceptual apparatus of modern pedagogy, develop

structural models of conceptual-terminological groups of defined terms, define and provide interpretations of stable, conditional, borrowed and new terms and concepts.

References:

1. Borysov V. The specificity of structural modeling of terms of modern Ukrainian education. Current issues of humanitarian sciences: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko State Pedagogical University of Drohobych / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushny, I. Zymomria]. Drohobych: "Helvetika" Publishing House, 2020. Issue 30. Volume 2. P.75-80.
2. Kushniruk S.A. The development of the categorical and conceptual apparatus of didactics in the pedagogical science of Ukraine (20s–90s of the 20th century): thesis. ... doctor of pedagogy Sciences: 13.00.01 / National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova, 2019. 714 p.

MULTIMODAL TEXT – TEACHING MEANS OF LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

TEXTUL MULTIMODAL – MIJLOC DIDACTIC AL LITERAȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Beatris-Geanina ROȘCAN (SAVIN), PhD student,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0009-0007-6470-7610

CZU: 37.013:373.3

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p262-266

Abstract. *Arousing interest in reading involves the responsibility of teaching cards in the instructional-educational process. Through literacy, information is made available to the child about the environment, about the life of people, about animals, about the historical and social past of society, about work and professions, involving the training of students from the perspective of cultural-artistic and moral-religious education. For this reason, from the primary grades it is necessary to know what and how much the students read, to respect the particularities of their age. Students must be initiated and mastered with literacy as early as possible, to be prepared with the simultaneous use of books and modern audiovisual media, as an essential premise of effective learning. All this implies patience, perseverance, adaptability, will, but also the own model on the part of the teaching staff.*

Keywords: *literacy, emergent literacy, multimodal text, classification of multimodal texts, types of multimodal texts.*

Pentru sistemul educațional formarea competenței de literație a apărut ca o necesitate în contextul evaluărilor PISA/ PIRLS, în urma cărora elevii din România s-au clasat pe ultimele poziții dezonorante, demonstrând că nu înțeleg ceea ce citesc, mult mai puțini având posibilitatea de a aplica în practică cele învățate în mediul formal. Fiind destul de des utilizată sintagma „copiii români sunt analfabeți funcțional”, este de la sine înțeles de ce se caută soluții pentru remedierea acestei situații, de la soluții de politică educațională, la nivel curricular, de practică școlară sau de remodelare a procesului instructiv-educativ și de evaluare.

Literația este un termen recent intrat în vocabularul limbii române, de aceea încă nu găsim o descifrare în dicționarul explicativ al limbii române. Astfel, pentru a defini acest sens, a fost adoptat sensul din limba engleză, care definește termenul ca fiind capacitatea de a citi, de a scrie, a utiliza numere și de a înțelege, și a utiliza informațiile citite în viața cotidiană. În dicționarul O.E.C.D., literația are ca definiție „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.”

În dicționarul Cambridge, găsim interpretarea că literația este definită ca abilitatea de a scrie și a citi și, de asemenea, „o abilitate de bază sau o cunoaștere a unui subiect” [4].

În documentele UNESCO, definirea literației este făcută din perspectiva: „un set de abilități de citire, scriere, numărare, alfabetizare, dar care acum este înțeleasă ca mijloc de identificare, înțelegere, interpretare, creație și comunicare într-o lume tot mai digitalizată, mediată de text, bogată în informație și rapidă” [5].

Literația este interpretată și dintr-o perspectivă care valorizează calitatea educației, fiind văzută ca abilitate-cheie, dar și ca o măsură-cheie a educației. Literația poate fi interpretată ca o alfabetizare bază sau funcțională, dar, mai ales, ca o noțiune ce definește capacitatea de a citi, a înțelege și de a aplica ceea ce s-a citit. Dacă ar fi să concluzionăm, conceptul de literație poate fi definit ca un proces continuu de învățare pe baza textelor citite, ce permite individului să-și realizeze

obiectivele, învățând și implicându-și potențialul, să se implice cu adevărat în comunitățile din care face parte, în viața societății.

Școala are o singură finalitate: pregătirea elevului pentru o integrare socială eficientă prin dezvoltarea competențelor acestuia. Astfel, elevul trebuie să ajungă o persoană independentă, responsabilă și capabilă să se orienteze în viață, să acționeze eficient în diferite situații, să fie aptă să-și exprime și să-și argumenteze acțiunile, pregătită să-și achiziționeze în mod conștient și independent cunoștințele și competențele solicitate; să devină o persoană cu o personalitate ce deține un ansamblu de cunoștințe, atitudini și competențe formate pe parcursul școlarității. Formarea abilităților de literație reprezintă astfel și o măsură a valorii unui sistem educațional.

Dezideratele prioritare ale învățământului actual sunt:

- ✓ Formarea competenței de literație și scriere emergentă;
- ✓ Formarea și cultivarea gustului pentru lectură activă și conștientă;
- ✓ Utilizarea tuturor valențelor procesului de comunicare (interculturală, comunicare socială și de interrelaționare, comunicare interpersonală) în context european, prin promovarea valorilor precum toleranță, înțelegere, acceptare, alteritate, democrație, responsabilitate, dar și discriminare, intoleranță, prejudecată.

Actuala programă școlară propune o ofertă flexibilă, care permite cadrului didactic să modifice; să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare: se urmărește realizarea unui demers didactic personalizat, care să asigure formarea competențelor prevăzute de programă în contextul specific al fiecărei clase și al fiecărui elev.

Schimbările de paradigmă educațională din ultimii ani pun accentul pe formarea la elevii de vârstă școlară mică a competențelor de citit și de înțelegere, și reflecție asupra mesajului citit. Încă de la debutul școlarității, prin curriculumul clasei pregătitoare se prevede învățarea literelor de tipar și citirea pe silabe, cuvinte și propoziții simple. Formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală și în scris nu se realizează doar în cadrul orelor de comunicare în limba română, ci pe tot parcursul școlar al elevului, cât și în afara acestuia.

În acest context, competența de literație trebuie percepută ca atare, iar construirea acesteia se poate realiza printr-un curriculum deschis și flexibil, în spiritul învățării pe parcursul vieții, care începe evident din primele clase ale învățământului primar.

Înainte de a putea concepe o strategie, primul pas este evaluarea literației emergente, se poate folosi atât la începutul școlarității, cât și ocazional la elevii de vârstă școlară mare, care întâmpină greutăți în ceea ce privește cititul. Literația emergentă este un termen preluat de la psiholingviști, care au cercetat procesele prin care trec elevii care învață să citească și să scrie. Teoria literației emergente consideră că cititul nu se învață pe segmente mici, ci printr-o abordare holistică pe care elevii o observă la cititorii din jurul lor și încearcă să învețe cum să procedeze și ei asemeni acestor persoane din imediata lor apropiere.

Multimodal înseamnă a avea sau folosi o varietate de moduri sau metode pentru a face ceva, fiind un termen general care poate fi folosit în contexte diferite.

Există cinci tipuri diferite de moduri: lingvistic, vizual, auditiv, gestual și spațial. Un mod este un rezultat al modelării culturale a materialului prin utilizarea lui în interacțiunea socială zilnică. Diferitele tipuri de moduri sunt unimodal, bimodal, trimodal și multimodal.

Textul multimodal este textul care utilizează mai multe moduri de realizare a realității transmise, de transmitere a informațiilor, de aici avem denumirea de multimodal – prin intermediul imaginilor, prin intermediul audio-video. Textul multimodal este textul care conține două modalități diferite de prezentare, cum ar fi text scris însoțit de imagine (benzi desenate, reclame, afișe), text scris însoțit de sunet sau conținut video (videoclip, film, film de animație), sunete și gesturi (dans, teatru). Un text multimodal poate fi realizat pe hârtie sau digital, poate fi tipărit, fizic sau digital.

Literația multimodală este o apariție datorată tehnologiei și tehnologizării, astfel prezența digitalului în fiecare aspect al vieții cotidiene a stimulat interesul și creativitatea, a provocat și determinat specialiștii din diverse domenii să aducă o plus valoare procesului instruirii prin adoptarea materialelor audio-video în cadrul activităților școlare.

După cercetările realizate de S. Golubițchi și T. Midrigan, structura textului multimodal include codurile [1, p. 235]:

- **lingvistic:** vocabular, structură, gramatică a limbajului oral/ scris;
- **vizual:** culoare, vectori și punct de vedere în imagini statice și în mișcare;
- **audio:** volum, ton și ritm al muzicii și al efectelor sonore;
- **gestual:** mișcare, expresie facială și limbajul corpului;
- **spațial:** proximitate, direcție, poziția de dispunere, organizarea obiectelor în spațiu.

Clasificarea textelor multimodale:

- texte multimodale tipărite: benzi desenate, postere, ziare, broșuri, afișe, pliante, caricaturi, reclame;
- texte multimodale digitale: videoclipuri, povestiri digitale, filme, spotul publicitar, emailul, pagina web;
- texte multimodale live: spectacole, evenimente [ibidem, p. 236].

Banda desenată studiată în cadrul învățământului primar determină cadrul didactic la analiza și înțelegerea imaginilor de către elevi. Profesorul explică elevilor cum este realizată lectura în acest caz, de la stânga la dreapta de sus în jos, citind dialogul și explicațiile din bulele pe care le găsesc în fiecare cadran. Se insistă pe modul de corelare a imaginii cu mesajul scris, deoarece acestea împreună formează o narațiune.

Posterul sau afișul sunt alte două mijloace de învățare în clasele primare, care facilitează asimilarea de informații, formarea de priceperi și deprinderi. Acesta îmbină diverse imagini cu informații scurte și concise, poate fi realizat letric, dar și în format digital. Sunt necesare câteva elemente în realizarea unui poster: să fie selectate imagini reprezentative, informațiile prezentate să fie cât mai succint redate, scrise cu caractere care să permită informarea de la oarece distanță, să aibă un titlu atractiv și toate elementele de informare să fie îmbinate într-un mod atractiv vizual, să aibă impact.

Învățarea multimodală sugerează că atunci când o serie de simțuri – vizuale, auditive, kinestezice – sunt implicate în timpul învățării, înțelegem și ne amintim mai mult. Prin combinarea acestor moduri, elevii experimentează învățarea într-o diversitate de activități pentru a crea un stil de învățare divers.

Astfel, ținând cont de nevoile educaționale ale elevilor actuali și de particularitățile cognitive specifice, devine logică cercetarea textelor legate de viața reală. Modul de comunicare al elevilor reflectă situațiile zilnice; valorificând specii literare care au devenit populare și omniprezente în afara sălii de clasă; corespunzând nevoilor specifice ale elevilor – din punct de vedere al ilustrațiilor, precum și a universalității demonstrației.

În imaginea alăturată avem un exemplu de text multimodal, prin intermediul căruia, cu ajutorul benzilor desenate, este reprezentată fabula *Căinele și cățelul* de Grigore Alexandrescu. Este o modalitate de a ajuta elevii din ciclul achizițiilor fundamentale să înțeleagă mult mai repede și mai ușor fabula amintită datorită imaginilor reprezentative pentru personajele operei, se pot înțelege emoțiile pe care le trăiesc personajele, iar textul poate fi receptat mai ușor. Modul acesta de prezentare are ca scop crearea unui mesaj comprehensibil de receptare pentru cei care îl citesc [2]



Figura 1. Bandă desenată fabula Căinele și cățelul de Grigore Alexandrescu

Un alt tip de text multimodal este reclama. Ea este un text care elevii îl întâlnesc în mediul online, cât și în viață de zi cu zi. Reclama la agenția de turism O.N.T. *Carpați din anul 1965* prezintă informații despre domeniul de activitate al agenției de turism, iar imaginea este reprezentativă și împreună cu alte informații au scopul de a determina cititorul să apeleze la serviciile agenției de turism.



Figura 2. Reclamă agenție turism O.N.T. *Carpați din anul 1965*

Aplicațiile de comunicare multimodală în învățarea unor cântece sau poezii pot fi utilizarea limbajului verbal (voce și text), video și imagini. Utilizarea produselor de comunicare multimodală poate face activitățile de învățare mai interesante. Un text multimodal folosește o combinație de două sau mai multe moduri de comunicare, de exemplu tipărire, imagine și text vorbit ca în prezentările de film sau pe computer. Prezentarea versurilor unui cântec în cadrul unui videoclip este exemplul de text multimodal care îmbină imagini, sunet și textul scris.



Figura 3. Povestea unui ciobănaș. Cântece pentru copii

Angajarea elevului în actul literatei presupune, în același timp, activarea unor structuri cognitive și afective complexe, precum și desfășurarea unor procese diverse. Ele contribuie la cultivarea valorilor morale ale elevilor, sunt modele ale unor personaje demne de urmat. Este necesar să recunoaștem că prin implicarea mai multor stimuli și antrenarea acestora în activitățile de lectură putem identifica stilurile de învățare a elevilor, fapt ce conduce la o mai bună organizare a informațiilor științifice prezentate, la rezultate mai bune obținute de către elevi și implicit la succes școlar. Textele multimodale sunt atractive pentru elevi și încep să capteze interesul elevilor, deoarece omul este o ființă socială. Prin predarea textelor multimodale le oferim elevilor acces la o modalitate mai complexă de a citi toate textele pe care le întâlnesc, deoarece elevii au obiceiul de a vizualiza pasiv aceste texte. Este important să modeleze strategii care să-i ajute să gândească critic despre mesajele care le sunt adresate prin intermediul mass-media. Literația nu este doar o abilitate fundamentală; este o componentă esențială a dezvoltării personale și sociale, care facilitează accesul

la oportunități și participarea în viața comunității. De aceea, promovarea literației ar trebui să fie o prioritate în educație, încurajând nu doar citirea și scrierea, ci și gândirea critică și capacitatea de a interacționa cu informația într-o manieră constructivă.

Bibliografie:

1. GOLUBIȚCHI, Silvia. MIDRIGAN, Tatiana. Abordarea textului multimodal în clasele primare. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar*, 27-28 februarie 2021, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 4, pp. 235-240. ISBN 978-9975-76-321-9. [cit. 30.08.2021]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/235-340.pdf
2. MĂNESCU, Ioana Ruxanda. *Strategii specifice etapelor de prelectură, lectură și postlectură în comprehensiunea textului multimodal – banda desenată*. În: Actele celui de-al 18-lea și al 19-lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică. București: Editura Universității din București, 2021. 263 p. ISBN: 978-606-16-1235-2
3. KONONOVA Tatiana. *Abordarea textului multimodal la orele de limbi străine* [online] [cit. 01.04.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/114-117_41.pdf
4. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/literacy>
5. <http://en.unesco.org/themes/lliteracy>
6. <https://www.muzeulpublicitatii.ro/romania-turistica-aparitia-ideii-de-turism-autohton#&gid=1910323674&pid=9>

HISTORICAL LEGEND – THE BLURRED LINE BETWEEN DOCUMENT AND FICTION

LEGENDA ISTORICĂ – GRANIȚĂ ESTOMPATĂ DINTRE DOCUMENT ȘI FICȚIUNE

Dumitrița SMOLNIȚCHI, PhD, Associate Professor,
Faculty of Philology and History
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID ID: 0000-0003-2640-9237

CZU: 82-343:930.85:82.09

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p267-271

Abstract. *A story, in prose or verse, which combines the documentary with the imaginary, the legend fulfills several functions in the educational process: cognitive (it transmits a range of knowledge and information), formative (it has modeling actions on the personality of the individual), integrative (through the story environment, the pupil comes into direct contact with the mental universe of the social group, getting to know its mentality and philosophy of life, to familiarize with the community's system of aesthetic and ethical values), educational and introductory (through the exemplifying power of the message of the legend, the pupil learns a series of rules of behavior concerning what is right and wrong, in accordance with the value system of the community to which they belong). This article refers to a particular type of legend - the historical one. They talk about rulers, outlaws, local historical figures, and various events depicting the past. Historical legends are often stories about things that have happened, as told by chroniclers, based on memories or imaginations of the events described. The issues of these legends range from the characters' origins to the events that portray them psychologically/morally. It is from historical legends, in particular, we get the educational message about dignity, heroism, and bravery in times of adversity; the spirit of justice; love for the country, etc.*

Keywords: *legend, history, tradition, documentary/ imaginary, value*

Legenda este definită ca o „povestire în proză sau în versuri care conține elemente fantastice sau miraculoase, prin care se explică geneza unui lucru, a unei ființe etc., caracterul aparte al unui eveniment (istoric), al unui erou (mitic) sau al unui fenomen” [7], „o narațiune scurtă în proză care explică proveniența unui fenomen (de regulă, vechi, fabulos), însușirile distincte și comportarea unor ființe miraculoase, unor personaje și personalități notorii, celebre” [1], „povestire populară” care are drept subiect „fapte reale deformate, înfrumusețate și adesea amestecate cu unele miraculoase” [5, p. 269] etc. Pe de o parte, fiind o „povestire populară”, legenda are trăsături comune cu alte specii folclorice narative (basmul, povestirea); pe de altă parte, legenda se individualizează „prin amestecul de elemente fabuloase și elemente concrete, empirice (în planul conținutului), prin aspectul succint, adeseori monoepisodic al povestirii (în planul formei), prin funcția explicativă și prin solicitarea adeziunii și a atributului credibilității (în planul atitudinii sociale)” [apud 5, p. 270]. Analizând tabelul comparativ „Basm – Legendă – Povestire” inserat de I. Petraș [5, p. 272], conchidem că legenda presupune un sistem de elemente interne distincte și un mod aparte de organizare a acestora în vederea realizării unui efect estetic specific.

Legende românești pot fi grupate în mai multe categorii: legende etiologice, legende mitologice, legende religioase, legende istorice. Acestea din urmă constituie obiectul nostru de studiu în acest articol. Folclorul românesc e foarte bogat în legende istorice. Ele sunt o oglindire a trecutului: vorbesc despre domnitori și luptele acestora, despre haiduci și personaje istorice locale, despre diferite întâmplări care portretizează moral eroul central. Dar care e totuși gradul de veridicitate care există într-o legendă istorică?

Atât documentul istoric, cât și legenda istorică sunt forme de manifestare ale memoriei poporului. Van Gennep menționa că diferența dintre document și legendă constă în faptul că primul se bucură de o memorie limitată și dirijată, scenariul istoric al documentului fiind „liniar și înghețat”, fixat de exegeți meticuloși; iar legenda istorică este „o memorie vie, exersată, care menține conștiința în stare de permanentă anamneză”, iar „uitarea înseamnă atât moartea legendei, cât și a istoriei, căci nimic nu există în afara memoriei, fie depozitată în arhivă, fie exersată în forme narative, convenționale”. [6, p. 159].

Autorii letopisețelor, deși erau destul de sceptici în ceea ce ține de valorificarea „basnelor” și „poveștilor”, au fost primii care au confruntat mai multe variante ale uneia și aceleiași legende istorice și au ales-o pe cea care li s-a părut mai aproape de adevăr, pentru a o insera în cronicile lor. Astfel, marii cronicari moldoveni (Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce) ajung să considere legenda sursă de informație, în care, de cele mai multe ori, aspectul documentar prevalează asupra celui imaginar. Pentru autorii letopisețelor *funcția cognitivă* a folclorului era evidentă, deși trebuie să menționăm că aceștia culeg din tradiția orală doar legendele care corespundeau ideologiei lor feudale (folclorul haiducesc, de pildă, nu-și poate găsi locul în opera cronicarilor). Totodată, cronicarii își permit să modifice unele elemente ale legendei istorice, dacă acestea nu se potrivesc convingerilor. De exemplu, în legenda populară, Dragoș – întemeietorul Moldovei – este *un păstor*, iar în letopisețul lui Gr. Ureche, acesta e *un fiu de voievod* din Maramureș. Dar, cu toată ideologia feudală, cronicarii intuiesc în legendele istorice o comoară informațională necesară celor ce reînvie trecutul istoric al neamului.

Letopisețul lui Gr. Ureche este bogat în material legendar. Exegeza operei cronicarului susține că știrile despre originea lui Petru Rareș și despre modul cum a fost ales domn, despre tirania, cruzimea lui Alexandru Lăpușneanu, dar și despre călugărirea și otrăvirea acestuia, istorisirile despre incursiunea lui Bogdan – fiul lui Ștefan cel Mare – în Țara Leșească etc. sunt de proveniență folclorică.

Nici M. Costin nu renunță la inserarea, în cronică sa, a legendelor istorice transmise pe cale orală. Este evident caracterul folcloric al relatărilor despre moartea lui Simeon Movilă și despre venirea la domnie a fiilor lui Ieremia Movilă sau despre lipsa de noroc a lui Ștefăniță-vodă (fiul lui Vasile Lupu), poreclit Papură-vodă.

Dintre marii cronicari, cel mai mult se apropie de folclor Ion Neculce. Culegerea de legende *O samă de cuvinte*, plasată la începutul cronicii (pentru a completa relatările istorice ale predecesorilor), dar și legendele din letopisețul propriu-zis sunt mărturie a faptului că Neculce a folosit această narațiune orală pentru a-și lărgi cunoștințele istorice, și pentru a face totul ca informația pe care o înșiruie în letopiseț să fie cât mai completă. Astfel, putem afirma că marii noștri cronicari recunosc funcția completivă a legendei istorice, chiar dacă nu militează pentru veridicitatea absolută a acestora. În *Prefața* letopisețului său, Neculce va scrie, referindu-se la legende: „Ce cine va vrè să le creadă, bine va fi, iar cine nu le va crede, iarăși bine va fi, cine cum îi va fi voia, așa va face” [2, p. 267], dar, în același timp, presupune existența în legendele istorice a unui „sâmbure de adevăr”, căci „mulți istorici streini, de alte țări, nu le știu toate câte să fac într-alt pământu” [2, p. 267], adică tot mai bine știu localnicii care au păstrat vie tradiția istorică.

În altă parte, vizând veridicitatea legendei despre Dumbrava Roșie, Neculce menționează: „Și leșii încă nu tăgăduiescu, că scrie și în cronică, în letopisățul lor” [2, p. 270], iar despre localizarea legendei cu Aprodul Purice, cronicarul ne spune că unii zic că evenimentele sau petrecut la Cașen, „iar letopisățul scrie că s-au bătut la Șcheie, pe Siretu” [2, p. 269]. Acolo unde nu dispune de documente suficiente pentru confruntare, cronicarul neapărat specifică: „...oamenii așe vorbescu, că au apucat unii dintru alții” [2, p. 272]. Este, de pildă, cazul legendei despre tăierea capului lui Barnovski-vodă. Sau, ca în ultimul „cuvânt” neculcean, despre moartea lui Ștefăniță vodă, unde se constată: „Dar adevărul nu să știe, că letopisățul nu scrie nemică de acest lucru” [2, p. 279].

Aria de circulație a legendelor istorice inserate în cronici este variată. Nu e exclus ca unele dintre ele să fi fost răspândite și în rândul poporului, dar, totuși, majoritatea acestora sunt de origine feudală (reamintim că marii cronicari moldoveni erau boieri care dețineau funcții politice importante

în stat). Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce culeg informația legendară din letopisețele predecesorilor, din mediile orășenești sau călugărești. De exemplu, legenda despre Aprodul Purice pe care o întâlnim în letopisețul lui Gr. Ureche și în *O samă de cuvinte* a lui Neculce, este inserată și în varianta polonă a cronicii de la curtea lui Ștefan cel Mare, iar în legendele despre relicvele lui Ștefan cel Mare, păstrate la mănăstirea Putna, se întrevăd „însemnele vremii”, adică aria lor de circulație este mediul feudal. Influența acestui mediu asupra legendelor istorice valorificate în letopisețe se întrevăde și în relatările despre incidentele de la granița moldo-polonă pe vremea domniei lui Vasile Lupu, și în venalitatea demnitarului turc, cumpărat de acel voievod, și în șederea mazilitului domnitor moldovean în închisoarea celor Șapte turnuri de la Istanbul, și în căsătoria lui Gheorghe-vodă Ștefan; și în avaturile doamnei lui Vasile Lupu și ale boierilor Cantacuzini, și în întâlnirile lui Gheorghe Ghica, viitorul boier și domn al Moldovei, cu influentul vizir turc Küprulu, și în sinistrele glume ale lui Ștefăniță-vodă Lupu, și în aventurile lui Nicolae Milescu Spătarul ș.a.m.d. [4, p. 18-19]. Citind aceste legende istorice, desprindem lesne funcția lor integrativă, căci intrăm în contact direct cu universul mental feudal.

Păreră folcloriștilor despre veridicitatea legendei istorice este diferită. În acest context, O. Papadima susține: „A vorbi despre tradiția populară nu înseamnă a încerca să descifrezi un plus de amănunte despre viața, personalitatea și opera unui voievod [...], nu înseamnă a completa istoria propriu-zisă” [3, p. 423], dar este combătut de P. Ursache în *Prefața* la volumul *Formarea legendelor* de Van Gennep: „A fost greșea dintotdeauna a istoricilor și a folcloriștilor că au supravalorizat documentul concret, în defavoarea celui alt, a faptului imaginar, de origine orală, tipizat în forme narative” [6, p. 6]. Cu alte cuvinte, nucleul dilemei legendei istorice poate fi rezumat la: **este** sau **nu este** istorie legenda? Întrucât păstrează fapte, obiceiuri, credințe, urme ale felului de a gândi, de a înțelege sensul vieții și lumea din diferite epoci, putem afirma că legenda **este** istorie. În același timp, legenda **nu este** istorie, pentru că evenimentele reflectate nu sunt înșiruite în ordinea în care s-au succedat, nu sunt plasate în spațiile reale în care s-au întâmplat cu adevărat, nu sunt suficient de sistematizate etc. Cu excepția cazului în care există date precise (de exemplu inscripțiile datate), este imposibil de restituit valoarea documentară a legendei. Deși în legendă se precizează locul, personajul și momentul, nici indicarea locului, nici indicarea timpului și nici a personajului nu pot fi considerate ca având o valoare exactă și riguroasă. Uneori, faptele unei personalități istorice pot fi puse pe seama alteia, cu intenția de a-i mări popularitatea, căpătând, astfel, un alt sens social. Alteori, fapte separate în timp sunt juxtapuse de legendă într-un singur moment, sau fapte strict contemporane sunt depărtate unele de altele și repartizate pe un număr adesea considerabil de ani și chiar secole. „Principiilor de localizare și de delocalizare, de individualizare și de dezindividualizare se cuvine să le adăugăm (...) principiile de temporare și de detemporare”, susține cercetătorul folclorist A. Van Gennep [6, p. 122]. Deci, granița dintre documentar și ficțiune în legendă este estompată.

Cu toate acestea, C. Giurescu, analizând minuțios legendele neculceene din *O samă de cuvinte*, ajunge la concluzia că acestea pot fi clasificate, după gradul de corespundere adevărului istoric, în patru categorii:

- ✓ cele ale căror cuprins este confirmat de documente;
- ✓ tradițiile care, fără a putea fi demonstrate cu certitudine, cuprind „un sâmbure de adevăr”;
- ✓ legendele care reproduc expresii sau fraze rostite de diferite personalități istorice, dialoguri pentru care n-avem posibilitate de verificare;
- ✓ legende, puține la număr, care relatează fapte ce nu corespund adevărului istoric.

Conform opiniei cercetătorului, cea mai mare parte din legendele lui Ion Neculce sunt veridice, bine documentate și numai o mică parte din ele nu corespund realității [apud 4, p. 439-495].

Această „abatere” de la realitate poate fi explicată prin faptul că în legendă faptele istorice trec prin filtrele memoriei și imaginației, deformându-se și devenind fapte de legendă. Chiar și în scenele de istorie propriu-zisă, cronicarii înserează elemente ale miracolului, narațiunea merge în zona viselor, a unor credințe străvechi. „Într-acestu anu făcutu-s-au și o minune mare arătare la

Hotin, într-o mănăstioară mică ce este supt cetate. Au lăcrămat pe chipul icoanei, de le vidé toți oamenii. Și pica într-o tupsie ce era pusă supt icoană, de era de mirare a prăvi arătarea și sămnu ca acela, carele au fostu adevărat sămnu de peire a mulți creștini în Țara Leșască și începătura durerii și stricărei țării noastre [...]” [2, p. 287].

În aceeași ordine de idei, cărturari din epoca veche sunt spirite religioase, dispuse să admită intervenția voinței divine în mersul lucrurilor, iar anumite stări sunt considerate de către cronicari drept pedepse divine; însuși domnitorul, în opera cronicarilor, este reprezentantul divinității pe pământ, stăpân „uns” de Dumnezeu. Scriind despre domnia lui Ștefan cel Mare, îmbinând datele istorice cu legendele despre domnitor, Gr. Ureche invocă puterea divină și notează: „Așa norocéște Dumnezeu pre cei mândri și falnici, ca să arate lucrurile omenéști câtu sunt de fragede și neadevărate, că Dumnezeu nu în mulți, ce în puțini arată puterea sa, ca niminea să nu nădăjduiască în puterea sa, ce întru Dumnezeu să-i fie nădejdea, nici fără cale războiu să facă, căroa li-i Dumnezeu împotrivă” [2, p. 41].

Ca să exemplificăm simbioza organică dintre document și imaginație în legenda istorică, vom merge la relatarea neculceană despre Gheorghe Ghica care devine domnitor cu ajutorul lui Kûprulu, unui turc sărac, ajuns vizir, pe care l-a cunoscut în copilărie, când se porniseră împreună la Țarigrad. Un adevărat subiect de nuvelă! La baza acestei legende stau faptele reale: vizirul Ahmed Kûprulu a făcut, într-adevăr, pe Gheorghe Ghica domn în Moldova, în 1658, fapt pe care îl va fi povestit Ghica însuși ori cineva din anturajul lui. Dar acest fapt real este învăluit în haina imaginarului. Între aspectul real și cel imaginar nu apar trepte, goluri, ierarhii. Interpătrunderea celor două dimensiuni contează fundamental pentru simbioza dintre conținutul ideatic și etic, pe de o parte, și aspectul estetic-literar, pe de altă parte. În cazul acestei legende, semnificația literară este complexă. Neculce creează două caractere: vizirul – omul de cuvânt, și Ghica – domnitorul cinstit care nu-și trădează stăpânul. Ficțiunea și realitatea sunt departe de a pune între ele distanțe, dimpotrivă, se atrag una pe cealaltă, se interpătrund.

O bună parte dintre legendele noastre istorice se referă la domnia lui Ștefan cel Mare, domnia căruia a fost cea mai lungă și mai încărcată de glorie din istoria Moldovei. Victoriile strălucite alternau cu înfrângerile dramatice. Sprijinindu-se, însă, în numeroasele sale războaie purtate, pe boierime, răzeși și târgoveți, Ștefan a știut întotdeauna să-i răsplătească pe cei viteji prin danii și înălțări în rândul oștenilor lui. Imaginea domnitorului a crescut, cu timpul, extrem de mult în amintirea poporului: unele amintiri s-au șters, altele au fost amplificate mult, celelalte au fost înlocuite prin asemănări cu alte personaje istorice și legendare. Esențialul, însă, s-a păstrat: imaginea unei personalități care s-a identificat cu ideea națională, cu ideea independenței țării, dobândită prin luptă.

Legende despre Ștefan cel Mare se regăsesc și în letopisețul lui Gr. Ureche, și în culegerea de legende neculceene, dar și în unele lucrări istorice ale lui D. Cantemir (*Istoria Imperiului Otoman...*, *Istoria ieroglifică*, *Descrierea Moldovei* ș.a.) în care cărturarul inserează legenda despre Mama lui Ștefan cel Mare, legenda Dumbrăvii Roșii, sfatul dat de Ștefan fiului său ca să închine țara turcilor (cu care prilej D. Cantemir realizează un întreg discurs) ș.a. Conținutul legendelor se nutrește din tradiție (indiferent de mediul din care acestea au fost culese), de aceea, la nivelul subiectului propriu-zis, diferențele lipsesc, iar dacă acestea apar, atunci e vorba de elemente specifice legendei, cum e, de pildă, localizarea evenimentului relatat: dacă I. Neculce plasează bătălia lui Ștefan cel Mare cu polonii din legenda *Dumbrava Roșie* în Codrii Cosminului, atunci D. Cantemir scrie că aceasta ar fi avut loc la Cotnari, în apropiere de Cernăuți. Aceeași localizare este indicată și în *Istoria ieroglifică*, și în *Descrierea Moldovei*.

Ceea ce e diferit la cei doi cărturari e modul de tratare a evenimentelor, mesajul care se conține în legende. I. Neculce a încercat doar să-și completeze Letopisețul cu unele amănunte istorice, pe când D. Cantemir, prin aceste legende, în virtutea concepțiilor sale pre-iluministe, moralizează.

Legende istorice despre Ștefan cel Mare vor continua să fie valorificate și în secolul următor. De exemplu, legenda despre mama lui Ștefan cel Mare a fost reluată, rând pe rând, de Al.

Hrisoverghi, I. Heliade-Rădulescu, Gh. Asachi, D. Bolintineanu, V. Alecsandri ș.a. Fiecare dintre acești scriitori, deși valorifică același subiect, vin cu mesaje deosebite.

Al. Hrisoverghi și I. Heliade-Rădulescu desprind din legendă imaginea cetății de scaun și leagă ideea gloriei trecute de simbolul ruinelor acesteia. Ele, ruinele vechii cetăți, servesc drept pilde date prezentului, în scopul reînvierii și perpetuării faptelor de vitejie și eroism ale străbunilor. Inspirația legendar-istorică a celor doi poeți constituie prilej de meditație filozofică. Zidurile prăbușite sunt un simbol al dragostei de țară. Versurile „P-a Neamțului cetate eu văz o eroină/ Moldoveană în toate, spartană l-al său dor,/ Certând nemernicia la moldovean streină,/ Zicându-i ca să moară, ori vie nvingător.” (I. Heliade-Rădulescu, *O noapte pe ruinele Târgoviștei*) sunt un ecou al legendei cu mama lui Ștefan cel Mare. Drept sursă de inspirație le-ar fi putut servi atât legenda propriu-zisă, cât și o simplă frază dintr-o cronică sau document istoric, sau chiar realitatea propriu-zisă, adică, înseși ruinele cetății pe care le-a vizitat.

În schimb, Gh. Asachi relatează subiectul integral al legendei: Ștefan, înfrânt de turci, se întoarce în Cetatea Neamțului, unde mamă-sa nu-i permite să intre fără victorie. Modalitatea de a prezenta evenimentul și chipul mamei pare să fie, mai aproape de varianta legendei relatată de Cantemir, în care mama capătă conturul unei adevărate eroine de poem medieval, cu un cult deosebit al onoarei. Și D. Bolintineanu va trata subiectul legendei, punând-o în prim-plan pe mama lui Ștefan cel Mare și nu pe domnitorul însuși. Dar, indiferent de modul de valorificare a legendelor istorice despre Ștefan cel Mare, acestea rămân să fie surse importante ale cunoașterii epocii și personalității domnitorului.

Așadar, ca sursă informativă, legenda istorică trebuie receptată ca un tot întreg, între aspectul documentar și cel imaginar existând o legătură organică, indisolubilă.

În concluzie menționăm că legendele istorice îndeplinesc mai multe funcții: cognitivă (transmit o serie de cunoștințe și informații), formativă (are acțiuni modelatoare asupra personalității individului), integrativă (prin mediul povestit, cititorul ia contact direct cu universul mental al grupului social, ajungând să cunoască mentalitatea și filozofia de viață a acestuia, să se familiarizeze cu sistemul de valori estetice și etice ale comunității), educativă și de inițiere, căci din mesajului legendei desprindem o serie de norme comportamentale referitoare la ceea ce este bine și ceea ce este rău, distingem mesajul despre demnitate, eroism și vitejie, despre spiritul de dreptate, despre dragostea de țară etc.

Bibliografie:

1. *Legenda* <https://www.patrimoniuiaterial.md/ro/pagini/registrul-fi%C8%99ele-elementelor-de-patrimoniu-cultural-imaterial-tradi%C8%9Bii-%C8%99i-expresii-culturale-ale/legenda> (accesat 28.08.2024)
2. *Letopisețul Țării Moldovei* (Gr. Ureche, M. Costin, I. Neculce). Chișinău: Hyperion, 1990. 638 p. ISBN: 5-368-00339-0
3. PAPADIMA, Ovidiu. *Literatura populară română. Din istoria și poetica ei*. București: Editura pentru Literatură, 1968. 724 p. ISSN: 2784-031X
4. RUSSEV, Eugeniu. *Cronografia moldovenească din veacurile XV-XVIII*. Chișinău: Știința, 1977. 511 p.
5. PETRAȘ, Irina. *Teoria literaturii*. Dicționar-antologie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. 436 p. ISBN: 978-973-302-63-89
6. VAN GENNEP, Arnold. *Formarea legendelor*. Prefață de P. Ursachi. Iași: Polirom, 1997. 228 p. ISBN 973-9248-72-1
7. <https://dexonline.ro/definitie/legenda> (accesat 28.08.2024)

THE TRANSFORMATIONAL INFLUENCE OF INCLUSION IN LITERATURE ON THE FORMATION OF A MORE EMPATHIC UKRAINIAN SOCIETY

Oleksander SOLDATENKO, PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Department of Art Disciplines,
T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colegium"
ORCID ID: 0000-0001-7400-2779

CZU: 821.161.2:316.6(477)

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p272-277

Abstract. *The article examines the concept of inclusion in the literature, emphasizes its meaning, challenges, opportunities and the transformative impact it has on the formation of a more inclusive and empathetic society. Using specific examples, the author analyzes the main directions of inclusive literature in Ukraine, which develops within the framework of individual projects. The article emphasizes that inclusion in literature is a powerful tool for developing empathy and it begins with representation. Inclusion involves making literature more accessible to a wider audience, explores social problems in Ukraine and fights against stereotypes and prejudices. The author emphasizes that children's literature is an important area for the formation of empathy of future generations, where the seeds of inclusion can be sown early. Inclusion in Ukrainian literature values the importance of authentic works. The article proves that authors and publishers in Ukraine play a crucial role in promoting inclusion through literature. Also, inclusion in literature is closely related to education and curriculum development. The author emphasizes the existing problems of inclusive literature in Ukraine: social resistance to changes, constant prejudices and the slow pace of cultural changes. Through the stories we tell and the voices we uplift, we can build a Ukraine that is not only stronger and more unified but also more just and inclusive for all.*

Keywords: *Inclusion in Ukrainian literature, empathy, authentic works, children's inclusive literature in Ukraine, inclusive literary projects.*

In recent years, Ukrainian society has experienced significant cultural, political, and social changes. Amidst these shifts, the role of literature in shaping national consciousness and societal values has become increasingly evident. One of the most profound impacts literature can have is in fostering a culture of empathy and inclusion. By reflecting diverse voices and experiences, Ukrainian literature has the potential to play a pivotal role in the formation of a more empathic and inclusive society.

Empathy – the ability to understand and share the feelings of another – is crucial in building a cohesive society. Literature is a powerful tool for developing empathy because it allows readers to step into the lives of characters who may be very different from themselves. Through stories, readers can experience the world from multiple perspectives, which can challenge prejudices, reduce stereotypes, and encourage more inclusive thinking.

Literature has the power to captivate, inspire and challenge our understanding of the world. That is why in recent years in Ukraine, as well as around the world, more and more attention has been paid to inclusion in literature, where writers and publishers seek to amplify diverse voices, narratives and perspectives.

As Olena Osmolovska, director of the "12" Publishing Center, notes: "inclusive literature is focused on the realization of the rights of persons with special needs and the formation of a positive perception of disability and personal diversity" [7].

The goal of inclusive literature is to attract people with special needs to the general cultural environment through interesting book offerings.

Today, inclusive literature in Ukraine unites the following areas:

1. Literature that tells about people with special needs, forming in readers a positive perception of the condition of such people (books that focus the reader's interest on universal qualities and possibilities of literary characters with disabilities and are designed to make communication with such people mutually interesting and comfortable).

"Today, the few domestic publications whose characters are people with disabilities shift the emphasis from the tragedy of the main characters, sadness and suffering to an interesting story. This is especially observed in children's literature. It is because of an interesting story that it is much easier for writers to convey the understanding that all people are different, and some have certain characteristics and need, first of all, perception and understanding, and then, of course, adequate help" [7]. For example, "books about heroes with special needs who change the perception of literature "The Adventures of Dasha and Shadow" by Victoria Nadykto, "The Thirty-First Meridian" by Yevgenia Pirog, These books are not about diseases, but about adventures and feelings. Children, even with a serious illness, can be happy, interesting and make the lives of others interesting, full, and meaningful" [8].

2. Literature aimed at the perception of personal diversity; since each person approaches the process of reading differently and at different ages. According to the writer Tetyana Stus: "adults perceive literature as a work of art: they appreciate the author's style, the translation, they can pay attention to ideological components, and children like to get used to the role in the plot and empathize with the characters. Some people find the stories of world classics fascinating, while others find it more interesting to read the story of their favorite video game character. Hence the popularity of all Minecraft game guides or Olga Kupriyan's "Lola's Diary" – a prequel to the Ukrainian teenage series "School"» [4].

3. Literature for children with special educational needs. "For Ukrainian writers, inclusiveness in children's literature seems natural and obvious, as a children's book can "program" the mind, establish certain patterns of behavior and perception of the world. For example, the dilogy "Loudly, quietly, whisper" and "I see so" about hearing and sight of the creative workshop "Agrafka" of the Stary Lev Publishing House» [10].

It is generally known that "despite the popularization of social networks, it is difficult for children, and later teenagers, to socialize in real life after the virtual one. Literature becomes one of the most effective and least traumatic ways of socialization, because it develops empathy, allows the reader to feel a part of history" [4].

Children's literature is a critical area where the seeds of empathy and inclusion can be planted early. Books that portray diverse characters and life experiences can teach young readers about acceptance, tolerance, and kindness. In Ukraine, the growing body of children's literature that includes stories of children from different backgrounds, with various abilities, or from non-traditional family structures, is helping to shape a more inclusive mindset from a young age.

For example, books that feature protagonists with disabilities or stories about children navigating the complexities of growing up in a multicultural environment can help young readers develop a natural sense of empathy. By normalizing diversity in children's literature, Ukrainian society can raise a generation that is more open-minded, accepting, and equipped to thrive in a diverse world.

Inclusion in literature begins with representation. Writers consciously explore and highlight diverse voices, experiences, and backgrounds. By depicting characters of different races, ethnicities, genders, sexual orientations, and socioeconomic backgrounds, Ukrainian literature reflects the reality of our diverse world. Inclusive literature offers readers the opportunity to engage with a wider range of human experience and challenge dominant narratives that have historically marginalized certain groups.

In a diverse society like Ukraine, where regional, linguistic, and cultural differences abound, literature that includes and celebrates this diversity can help bridge divides and foster understanding. Ukrainian literature, traditionally centered on themes of national identity and historical struggles, has begun to expand its focus to include narratives from marginalized and underrepresented communities. This includes the experiences of ethnic minorities, the LGBTQ+ community, people

with disabilities, and other groups who have historically been sidelined in mainstream cultural discourse. By bringing these voices to the forefront, Ukrainian literature is helping to create a more nuanced and inclusive narrative of what it means to be Ukrainian.

Inclusion involves making literature more accessible to a wider audience. In Ukraine, a lot of work is being done to ensure the availability of literature in various formats, languages and price ranges, including books in Braille, with the use of icons, tactile books, picture books, etc. Publishers and libraries are working to remove barriers such as language barriers, socio-economic limitations and physical disabilities that can hinder access to literature. By promoting accessibility, literature becomes more inclusive and reaches a wider readership. "More and more Braille books and audio book recordings are appearing in Ukraine. For example, to the comic book "Blindman" by Volodymyr Havrysh and Andriy Benytskyi about the perception of space by a blind person, the Braille alphabet was added for people who cannot read with their fingers" [10].

Inclusion in literature also explores important social issues in Ukraine. The authors delve into topics such as war, racism, sexism, mental health, socioeconomic inequality, and more. Through their stories, literature sheds light on these social issues, promotes dialogue, and prompts readers to critically examine societal norms and structures.

In Ukraine, where historical and contemporary tensions sometimes create social rifts, literature that fosters empathy can be particularly transformative. For instance, works that explore the lives of Crimean Tatars, or narratives that delve into the challenges faced by internally displaced persons due to the conflict in Eastern Ukraine, can help the broader population understand and relate to these experiences on a human level. This understanding is essential for cultivating a more compassionate and unified society.

For example, "Apples of War" by Nadiya Gerbish is about post-traumatic stress disorder. Lyudmila Okhrimenko has three books on the subject of war: "Adventures of a fly in boiling water in the occupied territory", a collection of short stories "Volunteer stories" co-authored with Mykhailo Kaschavtsev, and the novel "Oscar", which won a special award as the best novel on the subject of war at the International of the "Coronation of the Word" literary competition in 2021. the book "Volunteer Stories 2014-2022" won the literary prize named after Mykola Tomenko [5].

"Through discussions around books, sensitive psychological and social issues can be raised, and a common emotional space can be created in the conversation about the situations in the plot. For example, in books like "Living Writers. To parents" or "How to raise a reader" explain exactly how you can build communication around a book" [4].

Inclusion in literature involves fighting stereotypes and prejudices. Literary works on the topic of inclusion are important for raising awareness, forming a tolerant environment and promoting the inclusive development of Ukrainian society. They can influence beliefs, stereotypes and attitudes towards people with disabilities, prompt changes and improvements in society, which contribute to wider inclusion and equality for all [2, p. 85].

The authors deliberately depart from conventional characterizations and offer more nuanced portrayals of individuals and communities. By humanizing marginalized groups, literature helps break down stereotypes, foster empathy, and foster a deeper understanding of the complexity of the human condition.

Ukrainian writers avoid tokenism and stereotypes that simplify a person's worldview to primitive markers. For example, "Maya and her mothers" by Larisa Denysenko is a book about tolerance and diversity of families. Such literature deepens our empathy and ensures a tolerant society where everyone will feel included - inclusive" [10].

Inclusion in Ukrainian literature values the importance of authentic works. The need for stories written by authors from marginalized communities based on their personal experiences is emphasized. By highlighting marginalized authors, literature provides authentic representation of diverse identities and promotes a sense of self-sufficiency, social inclusion, empowerment, and cultural pride.

Also, inclusion in literature is closely related to education and curriculum development. Educators in Ukraine recognize the importance of including diverse literature in the educational

process, as it exposes students to different cultures, life experiences, and perspectives. By including inclusive literature in the curriculum, educators foster empathy, promote tolerance, and critical thinking in students.

For example, the curriculum on Ukrainian literature for children with intellectual disabilities for the adaptation cycle is based on the values of the New Ukrainian School. Its purpose is to form the foundations of reading culture, motivation for reading, to instill interest in books, to teach how to perceive a work of art as a phenomenon of art, to promote the mental development of students and to correct their shortcomings by means of fiction, creative self-realization [6].

Artists with disabilities are constantly supported in Ukraine. For example, the Mystetskyi Arsenal Charitable Fund, the Ukrainian Cultural Fund, and the Nechitaylo Family Fund, which has been translating children's books into Braille since 2018. The publishing house "Ranok" founded the inclusive section "Kangaroo", which publishes non-fiction for adults about various approaches in upbringing and education for children with disabilities [10].

For the most part, Inclusive literature in Ukraine develops within individual projects. For example, within the framework of Olena Osmolovska's project "Inclusive Literature" the collection of short stories "Terra inclusion 2018" was published, where Lyudmila Okhrimenko was published - the author of the novels "Easy Behavior" and "Oscar", the short story "Zaida", the books "The Adventures of an Adult Pinocchio of the Female Gender" and "Adventures of a fly in boiling water in the occupied territory", collection of short stories "Volunteer Stories 2014-2022" novel [5; 9].

For example, the website <https://inclusivebooks.org/> collects inclusive editions of modern Ukrainian authors and forms a single electronic database of domestic inclusive literature, which simplifies access to these materials for parents, teachers, librarians and other interested persons. This project appeared to improve the level of understanding and acceptance of inclusion in Ukrainian society. It reflects the importance of creating an environment where every person has the opportunity to realize himself and feel included [11]. Ukrainian "publishers began to mark books in this way. After all, they are primarily driven by commercial interests. So this means that such literature has its reader. There is now a bibliographic index of all inclusive literature published over the past 20 years. Inclusive literature helps to make a hero with a disability socially attractive, becomes a prevention of indifference, callousness, and cruelty. And every year there are more and more such books" [8].

Authors and publishers in Ukraine play a critical role in promoting inclusion through literature. By consciously choosing to write and publish works that reflect the diversity of Ukrainian society, they are helping to shape the cultural narrative. This includes supporting emerging writers from marginalized communities, translating works from minority languages into Ukrainian, and ensuring that diverse perspectives are represented in literary awards and festivals.

Moreover, initiatives that promote reading and literacy across different segments of society, including rural areas and underserved communities, are essential. These efforts help ensure that inclusive literature reaches a wide audience, thereby maximizing its impact on society.

Despite advances in promoting inclusion in literature, the publishing industry still faces challenges related to oversight, bias, and underrepresentation. It is important for publishers, art managers, literary agents and literary awards to actively seek out and support diverse authors. Efforts must be made to provide platforms and resources for marginalized authors where they can share their stories and ensure that their work is fairly recognized and distributed.

Although the influence of inclusive literature in Ukraine is growing, problems remain. Societal resistance to change, persistent prejudice, and the slow pace of cultural change can hinder the widespread adoption of inclusive narratives. However, the potential of literature to influence society is enormous. Telling and sharing more inclusive stories can contribute to a gradual but profound transformation of societal attitudes.

The transformational influence of inclusion in literature on the formation of a more empathic Ukrainian society cannot be overstated. By reflecting the diverse experiences of all Ukrainians, literature has the power to challenge stereotypes, bridge cultural divides, and foster a more compassionate and understanding society. As Ukraine continues to navigate its complex social

landscape, the role of inclusive literature in shaping a more empathic future is more crucial than ever. Through the stories we tell and the voices we uplift, we can build a Ukraine that is not only stronger and more unified but also more just and inclusive for all. "Artistic works that raise issues of inclusive space, encourage empathy and understanding, create an emotional connection between the reader and characters who have faced the challenges of disability. This can lead to greater empathy and understanding of the needs and desires of these individuals, as well as increased social awareness and support" [1. p. 12].

Today, inclusive literature in Ukraine should, first of all, "accustom children's and parents' environment to a tolerant attitude towards different people and, through the explanation of their characteristics, to understanding effective ways of helping. Shifting the emphasis from "regret" to "perceive", "understand" is one of the priority tasks of inclusive literature. The concept of "inclusive" is transitional on the way to creating a comfortable social society. "Inclusive literature" as a term should bring publications that focus on people with special needs to the book market, and eventually disappear, leaving behind a permanent habit of literature about different people. It is through such processes that the definition of "special" people or "people with special needs" must give way to the understanding that each of us is special" [7].

References:

1. BELYAEVA, V. *Inklyuzivnyi prostir khudozhnoi literatury: suchasnyi pohliad*. [Inclusive space of fiction: a modern view]. *Ukrainian studies in the European context*, 2023, No. 7, p. 8–13. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Belyaeva_2023_8.pdf (date of access: 27.08.2024).
2. SHAROVA, T. M. *Khudozhnia literatura yak zasib sotsialnoi reabilitatsii liudei z obmezenymy mozhlyvostiamy* [Fiction as a means of social rehabilitation of people with disabilities]. Summer scientific summaries of 2019: theses add. International science and practice Internet Conf. (Dnipro, June 5, 2019). July 19, pp. 84–89. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/5847> (date of access: 27.08.2024).
3. *Інклюзивна література в освітньому процесі*. Онлайн. Інклюзивна література. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Concursi_naukovih_robit/2021/roboty/inklyuzivna_literatura.pdf (date of access: 27.08.2024).
4. *Книжки і Minecraft: чому ваші діти можуть читати будь-що, і це нормально*. Online. Онлайн. Суспільно-політичне інформаційне інтернет-видання «Суспільне Мовлення». URL: <https://suspilne.media/100997-knizki-i-minecraft-comu-vasi-diti-mozut-citati-bud-so-i-ce-normalno/> (date of access: 27.08.2024).
5. Людмила Охріменко – письменниця, яка пише про війну – Радіо «Накипіло». Онлайн. Радіо «Накипіло». URL: <https://radio.nakupilo.ua/podcast/lyudmyla-ohrimenko-pysmennyczya-yaka-pyshe-pro-vijnu/> (date of access: 27.08.2024).
6. *Матеріал: Інклюзія НУШ 6 клас модифікована навчальна програма Українська Література*. Онлайн. Григоренко Юлія Миколаївна. URL: <https://vseosvita.ua/library/inklyuziya-nush-6-klas-modyfikovana-navchalna-prohrama-ukrainska-literatura-771843.html> (date of access: 27.08.2024).
7. ОСМОЛОВСЬКА, Олена. «Інклюзивна література» – забаганка чи необхідність? Онлайн. Блоги про бізнес, політику, юридичну систему| LIGA.net. 14.07.2016. URL: <https://blog.liga.net/user/oosmolovska/article/22995> (date of access: 27.08.2024).
8. *Три книжки про героїв з особливими потребами, які змінюють уявлення про літературу*. Онлайн. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/experience/try-knyzhky-pro-geroyiv-z-osoblyvymy-potrebamy-yaki-zminyuyut-uyavlennya-pro-literaturu/> (date of access: 27.08.2024).
9. ШАНДРО, Василь. «Terra інклюзія»: як і навіщо говорити про людей з інвалідністю за допомогою літератури. Онлайн. Громадське радіо. 06.10.2018. URL: <https://hromadske.radio/podcasts/rankova-hvylya/terra-inklyuziya-yak-i-navishcho->

govoryty-pro-lyudey-z-invalidnistyu-za-dopomogoyu-literatury (date of access: 27.08.2024).

10. *Що таке інклюзивна література й кому вона потрібна*. Онлайн. Суспільно-політичне інформаційне інтернет-видання «Суспільне Мовлення». URL: <https://suspilne.media/102469-so-take-inkluzivna-literatura-j-komu-vona-potribna/> (date of access: 27.08.2024).
11. *Щодо розвитку інклюзивної літератури в Україні*. Онлайн. Єдина служба правової допомоги. URL: <https://3222.ua/newsview/shchodo-rozvitku-nklyuzivnoji-l-teraturi-v-ukrajin.html> (date of access: 27.08.2024).

ABOUT THE MORPHOLOGICAL VALUES OF THE WORD „AND”

DESPRE VALORILE MORFOLOGICE ALE CUVÂNTULUI „ȘI”

Natalia STRATAN, PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-4807-0094

CZU: 811.135.1'36

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p278-280

Abstract. *In the following notes we will refer to various grammatical classes represented by the word and. So, the word and can express in the Romanian language, several morphological classes, with and without syntactic function. Some are easy to recognize (copulative coordinating conjunction), but others pose analysis problems (adverb, noun, reflexive pronoun).*

Keywords: *homonym, mistake, morphological class, morphological value.*

Este știut faptul că diversele clase gramaticale pe care le reprezintă cuvântul *și*, cu *și* fără funcție sintactică, sunt confundate între ele.

Care este cauza care produce greșeala?

- a. Omonimia unor forme gramaticale cu valori foarte diferite;
- b. Aria limitată de întrebuințare a unora dintre ele *și* frecvența mai mică de întrebuințare a altora.

Așadar, cuvântul *și* poate exprima în limba română mai multe clase morfologice, cu *și* fără funcție sintactică. Unele se recunosc ușor, altele însă ridică unora probleme de analiză.

(1) În general, valoarea de **conjunție coordonatoare copulativă** este recunoscută cu ușurință.

„Conjunția coordonatoare leagă cuvinte sau grupuri de cuvinte de același fel, la nivelul propoziției, *și* propoziții de același fel, la nivelul frazei: *Ion și Maria merg la masă.*; *Copilul cel mic de aici și adultul care stă pe scaun sunt rude cu mine.*”

Conjunția copulativă indică asocierea dintre două sau mai multe elemente-conjunția *și*, la care se adaugă: *precum și*; *ca și*: *Am luat de acasă haine, precum și mâncare pentru două zile* [3, p. 215].

În povești, adesea transmise pe cale orală ori destinate spre a fi ascultate, se folosește conjunția *și* cu valoare de conector (aspectual, indicând repetarea unei acțiuni, sau narativ) între enunțuri care prezintă succesiunea unor evenimente: *Și merge, și merge, până se înnoptează bine. Și când prin dreptul podului, numai iaca și ursul: mor! mor! mor!* (Ion Creangă, *Povestea lui Harap Alb*) [3, p. 221].

Conjunția *și* este folosită în asocierea numeralelor dintre *douăzeci și nouăzeci* cu un numeral simplu: *douăzeci și cinci, optzeci și patru, patruzeci și doi*. Exemplu: *Aglaia avea treizeci și patru de ani*.

Și poate intra în componența locuțiunilor adjectivale: *și mai și* (= *mai frumoasă*): *Andrei avea o mașină și mai și*.

Se mai poate întâlni în structura locuțiunilor adverbiale, făcând legătura între termenii acestora: *așa și așa, când și când, unde și unde*.

În dialog *și* poate apărea singur, atunci când vorbitorul cere interlocutorului mai multe amănunte despre problema discutată, așteaptă urmarea relatării:

- *M-am întâlnit cu el, dar nu părea prea vesel.*
- *(Ei) și?* (= ce s-a întâmplat, ce-a mai urmat?)

Același (*ei*) *și* se poate utiliza când vorbitorului nu i se pare important ce îi spune interlocutorul?

– *Am vorbit cu el și părea foarte supărat pe tine pentru ce ai făcut.*

– **Ei și?!** (= Și ce dacă?) [5]. Locuțiunea interjecțională **ei și** (?) are în componența ei o interjecție primară și un cuvânt din altă clasă, în cazul nostru, conjuncție. De exemplu: *El spune: Da, dom'le, ei și?*

(2) **Adverbe** de mod care întărește, subliniază cuvântul pe care îl precedă: (cu sensul de repede/ iute/ devreme): *Ai și spus? Ai și rezolvat problema?*

În mod normal, adverbul nu se plasează între auxiliar și verb la formele compuse. Nu vom spune deci niciodată: *Am deja aflat.* Fac excepție adverbele *mai, cam, tot, și*, exprimând continuitatea, repetiția, o acțiune care se produce mai devreme decât ne așteptam:

Am mai citit puțin, apoi am adormit (continuitatea).

A tot sunat telefonul, dar n-am răspuns (repetiția).

Durerea s-a mai calmat (= e relativ mai calmă).

Ai și venit? (= ai venit deja, așa repede) [2]. Când este intercalat între auxiliar și verb are sensul „deja”:

În exemplele ce urmează, vom arăta că cea mai expusă greșelilor de identificare este forma adverbială de întărire **și**, care, în funcție de combinațiile în care apare, dezvoltă sensuri și valori gramaticale total diferite: *Vine luna și marțea.* (conjuncție coordonatoare copulativă); *A lipsit și marțea asta.* (adverb).

Într-o propoziție ca: *Îi plac și lucrurile de bună calitate, și* are valoare de adverb de întărire, de precizare.

Pentru a întări insistența pe un anumit cuvânt, *și* apare frecvent însoțit de un alt adverb de întărire sau de prepoziția *până*, rezultând *chiar și* sau *până și*: **Chiar și (până și) copiii știu că asta este o mare greșală.**

Când este urmat de un comparativ, indică intensitatea: *Am să-ți aduc alte albume și mai frumoase.*

Și mai și. Este o construcție eliptică, în care adjectivul sau adverbul comparat nu mai este exprimat. Ea exprimă o intensificare a unei aprecieri făcute anterior: *Sora ei era frumoasă, dar ea era și mai și* (= era mult mai frumoasă). Prezența acestei expresii dă vorbirii o notă familiară. Nu se utilizează în limba îngrijită [5].

Adverb de timp: *Cum ajung acasă, și citesc!*

(3) Cuvântul *și* este **pronume reflexiv**, fără funcție sintactică, atunci când marchează și diateza reflexivă: *Și-a imaginat că zboară., Și-a amintit de noi.*

Pronume reflexiv, atribut pronominal în cazul D (aici nu va avea marca diatezei reflexive): *Și-a plimbat câinele.* (are sens de adjectiv pronominal posesiv: *câinele său*) [3].

GAR-2005 susține că reflexivul posesiv marchează identitatea referențială dintre subiect și atributul semantic al complementului direct, îndeplinind funcția sintactică de complement posesiv: *Dan și-a cumpărat cartea din librărie* [1, p. 224].

Pronumele reflexiv dobândește valoare reciprocă în condiții sintactice precise: subiectul este actualizat fie ca subiect multiplu, fie se realizează printr-un nominal la plural. Semnificația reciprocă reflectă o relație simetrică între actanții implicați în acțiunea/ starea exprimată de verb: *Anca și Corina și-au corectat lucrările una alteia* [1, p. 225].

(4) De multe ori nu se recunoaște **valoarea substantivală** a lui *și*. În exemplul: „*Și*” *este o conjuncție coordonatoare copulativă., și* reprezintă un substantiv. Iată ce spun în acest sens autorii *Gramaticii limbii române* (2005): „Unele părți de vorbire pot deveni prin conversiune conjuncții, conjuncția nu își schimbă niciodată calitatea morfologică. Doar în metalimbaj conjuncția poate funcționa ca substantiv, ca, de altfel, orice unitate lingvistică: „*Ca! Este o conjuncție subordonatoare., „Și” este o conjuncție*” [1, p. 653].

(5) Deseori în componența locuțiunii conjuncționale intră conjuncția *și* asociată cu un adverb: *cum și, precum și, cât și, ca și*. Locuțiunea conjuncțională *ca și*, potrivit autorilor GAR-2005, este omonimă cu gruparea *ca și* prin care se exprimă un raport comparativ de egalitate. Faptul

că gruparea *ca și*, substituibilă prin elementul component *ca*, poate impune o formă cazuală nominalului cu care se asociază demonstrează comportamentul prepozițional al acesteia: *Adevăru-i că toți erau tot așa de surprinși de atitudinea unchiului ca și mine*. (Camil Petrescu) [1, p. 654].

Se susține că „Este preferabilă interpretarea grupării *și cu* nu ca locuțiune conjuncțională sau ca locuțiune prepozițională, ci ca îmbinare liberă a conjuncției coordonatoare copulative *și* cu prepoziția *cu*. Un argument important al acestei interpretări este dat de faptul că oricare dintre elementele grupării poate lipsi: *Ion și cu tine sunteți premianții concursului./ Ion și tu sunteți premianții concursului./ Ion cu tine sunteți premianții concursului*. (fac excepție construcțiile cu numerale: *Doi și cu trei fac cinci. Sau Doi cu trei fac cinci. Vs. Doi și trei fac cinci*” [1, p. 635].

(6) Interjecțiile se diferențiază de aproape toate celelalte clase lexico-gramaticale prin faptul că nu sunt semne lingvistice, nu denumesc un referent prin intermediul unui concept. Interjecțiile sunt un fel de semnale lingvistice care nu denotă, ci exprimă diverse senzații, sentimente, impulsuri voluționale sau imită (ori sugerează) diverse sunete și zgomote [1, p. 657]. Combinația de sunete: *șii*, în propoziția:

– *Șiii.....! spune Mihai!* este **interjecție**.

În concluzie, menționăm următoarele: o atenție deosebită trebuie să avem atunci când unul și același cuvânt apare într-un context sau altul. Cele mai numeroase dificultăți de recunoaștere apar atunci când utilizatorul nu știe să facă diferența dintre diverse părți de vorbire, acestea, în funcție de combinațiile în care apar, dezvoltă sensuri și valori gramaticale total diferite. Pentru că au forme identice, statutul de conjuncție, pronume reflexiv, adverb, substantiv și interjecție se stabilește numai în context, în funcție de regent. Analiza atentă a contextului ne va ajuta să le diferențiem.

Bibliografie:

1. *Gramatica limbii române. Vol. I. Cuvântul*. București: Editura Academiei Române, 2005. 712 p.
2. FORĂSCU, Narcisa, *Dificultăți gramaticale ale limbii române*
<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/NForascu-DGLR/adverb.htm> (accesat 11.03.24)
3. PANĂ, Dindelegan G., (coord.) *Gramatica limbii române pentru gimnaziu*. București: Univers Enciclopedic GOLD, 2022. 686 p.
4. <https://voxvalachorum.ro/valorile-morfologice-ale-lui-si-vezi-cate-valori/> (accesat 11.03.24)
5. <https://www.google.com/search?q=adverbe+de+intarire&oq=adverbe+de+intarire&aqs=chrome..69i57j11276j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8#ip=1> (accesat 11.03.24)

METHODOLOGICAL ASPECTS OF RECEPTION OF LYRICAL POETRY IN PRIMARY CLASSES

ASPECTE METODOLOGICE DE RECEPTARE A POEZIEI LIRICE ÎN CLASELE PRIMARE

Svetlana ȘOVA, teacher, teaching grade one
IP „Liviu Deleanu” Theoretical High School in Chisinau
ORCID ID: 0009-0009-6633-9465

CZU: 372.4: 82-1

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p281-285

Abstract. *The reception of a lyrical text is a complex process that can enrich the students' experience and is not limited to a simple reading. It involves multiple readings, an exploration of the emotions and thoughts expressed by the author, helping students develop critical analysis and interpretation skills. It can be done in several ways, referring to the structuralist model, the classical approach, etc. These ways of receiving the lyrical text not only help the students to understand the text better, but also to enjoy the reading experience. The reception of the lyrical text in Romanian literature lessons is an essential process that enriches both students' knowledge and their ability to understand and interpret various aspects of life.*

Keywords: *lyrical text, reception of the lyrical text, ways, students.*

Receptarea textului literar este esențială în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, oferind elevilor oportunitatea de a interacționa profund cu operele studiate. Genul liric se remarcă prin exprimarea directă a gândurilor și sentimentelor autorului, folosind o varietate de procedee artistice. Este un text adesea dificil de înțeles, caracterizat prin subiectivitate, folosirea figurilor de stil și a unui limbaj expresiv, destinat să trezească reacții și reflecții în rândul cititorului.

Receptarea unui text liric este un proces complex care poate îmbogăți experiența elevilor și nu se limitează doar la o simplă lectură. Aceasta implică mai multe lecturi, o explorare a emoțiilor și gândurilor exprimate de autor, ajutând elevii să dezvolte abilități de analiză critică și interpretare. În plus, prin intermediul discuțiilor și al activităților interactive, elevii pot împărtăși perspectivele lor personale, îmbogățind astfel experiența de învățare.

Mariana Norel propune un algoritm metodologic pentru textele lirice, fiind o abordare structurată care facilitează înțelegerea profundă și aprecierea operei [2]:

1. *Conversația introductivă presupune:*

- Explicarea cuvintelor și expresiilor: în această etapă, învățătorul poate prezenta cuvinte sau expresii care sunt esențiale pentru înțelegerea textului. De exemplu, se pot discuta sinonime, antonime sau cuvinte cu sensuri multiple.
- Crearea unei atmosfere afective: activitățile pot include discuții despre sentimentele pe care textul le evocă sau despre experiențele personale ale elevilor legate de teme similare. Acest lucru ajută la construirea unei legături emoționale cu opera.
- Stimularea interesului: Învățătorul poate utiliza întrebări provocatoare sau materiale vizuale legate de temele poeziei pentru a captiva atenția elevilor.

2. *Recitarea model.* O recitare expresivă este efectuată de învățătoare, prin care evidențiază nuanțele emoționale și ritmul textului, poate oferi elevilor un exemplu de interpretare. Aceasta poate include varierea intonației și a vocii pentru a sublinia momentele cheie din poezie.

3. *Analiza textului include:*

- Explicarea sensului figurat: este important să se discute despre mijloacele artistice folosite în text, cum ar fi comparațiile, personificările etc. Învățătorul poate oferi exemple și poate încuraja elevii să-și exprime interpretările.
- Organizarea pe strofe și versuri: analiza structurii textului ajută la înțelegerea fluxului ideilor. Se pot discuta temele și mesajele din strofe, precum și modul în care ele se leagă între ele.

4. *Recitirea integrală*: Aceasta se va face cu atenție, respectând intonația impusă de semnele de punctuație și de ideile transmise. Elevii pot fi încurajați să observe cum tonul și ritmul influențează înțelegerea și emoția poeziei.

5. *Memorarea poeziei*:

- *Memorarea unei strofe*: elevii pot începe cu memorarea unor strofe sau versuri scurte, pe care le pot repeta, pentru a facilita retenția.
- *Memorarea în întregime*: pe măsură ce se familiarizează cu textul, elevii pot fi încurajați să memoreze întreaga poezie. Aceasta poate include activități de grup, în care elevii recită împreună, consolidând astfel învățarea.

Acest algoritm metodologic oferă un cadru eficient pentru studierea textelor lirice, combinând elemente de analiză literară cu experiențe afective. Prin parcurgerea acestor etape, elevii nu doar că își îmbunătățesc înțelegerea poeziei, ci și capacitatea de a se conecta emoțional la literatură.

Alina Pamfil propune trei etape esențiale pentru receptarea, înțelegerea profundă și implicată a textului liric [4].

I. Activitatea de prelectură include pregătirea pentru citire/ lectură și este o etapă esențială în procesul de învățare, având rolul de a capta atenția elevilor și de a le stimula interesul pentru textul care urmează a fi citit.

- *Activități de captare a atenției*:

Întrebări provocatoare: începerea lecției cu întrebări care să stimuleze curiozitatea elevilor poate crea un cadru interactiv. De exemplu, întrebări despre teme universale abordate în text (nostalgie, natură) pot provoca discuții inițiale.

Prezentarea unui videoclip sau a unor imagini relevante: utilizarea unor materiale vizuale care să ilustreze tema textului poate atrage atenția și poate pregăti mental elevii pentru lectură.

• *Trezirea interesului (motivarea pentru lectură)* se poate realiza prin împărtășirea unei experiențe personale sau a unei povești legate de tema textului, ce poate face subiectul mai accesibil și mai captivant pentru elevi; exemple din viața cotidiană, adică discutarea unor situații cu care elevii se pot identifica, poate să-i motiveze să se angajeze mai activ în lectură.

- *Prevenirea dificultăților de înțelegere*:

Identificarea elementelor problematice: învățătorul poate anticipa anumite părți ale textului care ar putea fi dificile pentru elevi și le poate explica înainte de lectură.

Clarificarea contextului: prezentarea contextului istoric sau cultural în care a fost scris textul ajută la o mai bună înțelegere a mesajului autorului.

- *Conversația pregătitoare*:

Introducerea termenilor-cheie: discutarea termenilor sau conceptelor importante care apar în text. Acest lucru poate fi realizat prin întrebări și răspunsuri sau prin activități de grup.

Semantizarea cuvintelor: explicarea semnificației cuvintelor sau expresiilor care pot fi necunoscute elevilor. Acest proces poate include utilizarea de exemple sau analogii care să clarifice sensul

• *Activități interactive* se pot realiza prin discuții în care elevii pot fi invitați să împărtășească ce știu deja despre tema textului, generând astfel un cadru colaborativ și deschis.

Pregătirea pentru citire/lectură este un proces dinamic care îmbunătățește receptivitatea elevilor și facilitează înțelegerea textului. Prin activități care captează atenția, trezesc interesul și previn dificultățile de înțelegere, învățătorii pot crea un mediu propice învățării. Acest demers nu

doar că ajută elevii să înțeleagă mai bine textul, dar și să se bucure de experiența lecturii. Această etapă are rolul de a familiariza elevii cu temele și atmosfera textului. La aceste niveluri, accentul se pune pe familiarizarea elevilor cu concepte de bază, cum ar fi numele autorului, activitatea literară și câteva aspecte esențiale ale operei. Este important ca elevii să capteze esența fără a fi copleșiți de detalii tehnice. Activitățile pot include discuții despre cum a fost perceput autorul în timpul vieții sale și ce teme simple abordează opera.

În aceste secvențe, elevii sunt capabili să înțeleagă concepte mai complexe, astfel că informațiile despre specia literară devin relevante. De exemplu, discuțiile pot include detalii despre tipurile de versificație, structura poeziei și analiza tematică. Elevii pot fi încurajați să facă legături între opera studiată și contextul social sau istoric în care a fost scrisă.

Activitățile pot include:

- *Discuții preliminare:* elevii pot fi întrebați despre experiențele lor legate de teme precum natura sau nostalgia, care sunt frecvente în lirică.
- *Prezentarea contextului:* O scurtă introducere despre autor, perioada în care a scris și influențele literare, pentru a oferi un cadru mai larg.

Aceste activități îi ajută pe elevi să fie mai deschiși și curioși, pregătindu-i pentru lectura efectivă.

II. Activitatea de lectură

În această etapă, elevii se angajează direct cu textul. Pot exista diferite metode de lectură:

- *Lectură individuală:* fiecare elev citește textul în ritmul său, având timp să reflecteze asupra cuvintelor și imaginilor.
- *Lectură colectivă:* citirea în grup, poate cu discutarea fiecărui vers sau strofă, pentru a evidenția emoțiile și tehnicile poetice utilizate.
- *Lectura pe roluri:* elevii pot citi textul pe roluri, aducând la viață tonul și intensitatea versurilor.

Această activitate este importantă pentru a le permite elevilor să simtă ritmul și sonoritatea textului, elemente cheie în lirică.

III. Activitatea de postlectură

După citire, elevii pot analiza și interpreta textul în moduri variate:

- *Analiza fonetică:* examinarea sunetelor, rimei și ritmului pentru a înțelege cum contribuie la efectul emoțional.
- *Analiza lexicală:* identificarea cuvintelor-cheie, a mijloacelor artistice și a vocabularului specific, pentru a descoperi profunzimea mesajului.
- *Analiza morfologică și sintactică:* înțelegerea structurii gramaticale a versurilor, care poate influența sensul și impactul acestora.
- *Interpretarea tematică:* discutarea temelor principale ale textului și a mesajului pe care autorul dorește să-l transmită, încurajând elevii să-și exprime propriile opinii.

Această etapă îi ajută pe elevi să aprofundeze semnificațiile textului, să dezvolte abilități critice și să își formeze propriile interpretări.

Prin aceste trei etape, receptarea unui text liric devine o experiență interactivă și educativă, care îi încurajează pe elevi să abordeze în mod personal și reflexiv textul liric. Această abordare nu doar că le îmbunătățește abilitățile de lectură, dar le și dezvoltă aprecierea pentru arta poetică.

Demersul clasic de receptare a textului liric are în vedere o serie de etape esențiale, care facilitează înțelegerea profundă a operei. Aceste etape sunt [3]:

1. Discuții despre titlu

Înainte de prima lectură: elevii pot fi provocați să-și exprime impresiile și așteptările legate de titlu, analizând posibilele semnificații și tematici.

După prima lectură: o discuție despre modul în care titlul se corelează cu mesajul și emoțiile transmise de text poate aduce claritate și adâncire în înțelegere.

2. Stabilirea temei

Identificarea temei centrale a operei. Elevii pot discuta despre subiectul principal și despre cum acesta se reflectă în versuri, ceea ce îi ajută să înțeleagă intențiile autorului.

3. Stabilirea structurii operei lirice

Analiza structurii textului, inclusiv împărțirea în strofe și versuri, oferă o bază solidă pentru înțelegerea modului în care sunt organizate ideile și emoțiile.

4. Analiza pe niveluri

Aceasta implică examinarea diverselor elemente ale textului, inclusiv limbajul, figurile de stil, tonul și atmosfera. Elevii pot explora cum fiecare element contribuie la mesajul global al operei.

5. Interpretarea

Elevii sunt încurajați să își exprime opiniile personale despre text, să discute despre emoțiile pe care le provoacă și să dezvolte interpretări bazate pe analiza efectuată.

6. Elemente de versificație

Analiza tehnică a versurilor, inclusiv rima, ritmul și metrica, ajută la înțelegerea stilului și a efectului artistic al textului. Aceasta poate revela nuanțe suplimentare ale mesajului liric.

Modelul structuralist propune parcurgerea unor etape din considerente didactice, aducând o dimensiune inovatoare procesului de receptare [5]:

1. *Lectura afectivă*: această etapă este precedată de activități creative, precum audiții de muzică sau vizionarea unor imagini și secvențe cinematografice care să rezoneze cu tema textului. Acest demers ajută la crearea unei atmosfere propice pentru lectură.

2. *Prima explorare a textului*: în această fază, elevii citesc textul și intuiesc tema, identificând sentimentul dominant. Este un moment de descoperire, în care elevii selectează versuri care i-au impresionat, generând o discuție inițială despre impactul emoțional al textului.

3. *Analiza pe fragmente/ secvențe lirice*: această analiză detaliată urmărește interogarea textului la toate nivelurile, explorând fiecare fragment pentru a descoperi semnificațiile ascunse și legăturile între idei.

4. *Etapa de sinteză*: în final, se poate realiza o sinteză prin formularea unor întrebări deschise care să încurajeze reflecția și interpretarea. Elevii pot crea scheme unitare, pot face analogii cu alte texte lirice și pot discuta despre conexiunile între diferitele teme și emoții întâlnite.

Prin intermediul textelor lirice incluse în manualele pentru clasele a II-a, a III-a și a IV-a, elevii își vor însuși o serie de noțiuni fundamentale care contribuie la dezvoltarea lor literară și emoțională.

Elevii vor învăța concepte esențiale precum [4]:

Poezie: înțelegerea formei și a stilului specific, recunoașterea diferitelor tipuri de poezie.

Pastel: explorarea poeziilor care descriu natura și peisajele, dezvoltând aprecierea pentru frumusețea mediului înconjurător.

Vers: familiarizarea cu structura versurilor, ritmul și măsura poeziei.

Strofă: identificarea și analiza grupărilor de versuri.

Rimă: examinarea tipurilor de rimă și a rolului său în muzicalitatea textului.

Mijloace artistice: Învățarea despre personificare, comparație și alte aspecte care îmbogățesc expresivitatea limbajului poetic.

Aceste modalități de receptare a textului liric, fie că sunt clasice sau bazate pe modelul structuralist, oferă elevilor instrumentele necesare pentru a interacționa cu literatura într-un mod profund și semnificativ. Prin explorarea detaliată a operei, elevii nu doar că își dezvoltă abilitățile analitice, ci și capacitatea de a empatiza cu universul interior al autorului, transformând lectura într-o experiență personală și memorabilă.

În *concluzie*, receptarea textului liric în cadrul lecțiilor de literatură română este un proces esențial care îmbogățește atât cunoștințele elevilor, cât și capacitatea lor de a înțelege și interpreta

emoțiile umane. Prin explorarea acestui gen literar, elevii nu doar că învață despre literatură, ci dezvoltă și abilități critice care le vor fi utile pe parcursul întregii vieți. Astfel, genul liric devine nu doar o sursă de inspirație artistică, ci și un instrument de autoexplorare și înțelegere a lumii înconjurătoare.

Bibliografie:

- 1.GOLUBIȚCHI, Silvia. *Valori epistemice: limba și literatura română în învățământul primar: ghid metodologic*. Chișinău: (Print-Caro). 2023. 120 p. ISBN 978-9975-175-54-8.
- 2.NOREL, Mariana. *Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. Brașov: Grupul Editorial Art, 2010. 244 p. ISSN 978-973-124-497-6.
- 3.RUS, Violeta Ioana. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru învățământul primar. Ghid teoretico-metodologic*. Volumul 2. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov, 2024, 265 p. ISBN 978-606-19-1718-1.
- 4.PAMFIL, Alina. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Art, 2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6.
- 5.ȘCHIOPU, Constantin. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: S. n., 2022. 224 p. ISBN 978-9975-3207-4-0.

THE MOTIVATION OF LONGING IN LIVIU DELEANU'S CREATION

MOTIVUL DORULUI ÎN CREAȚIA LUI LIVIU DELEANU

Polina TABURCEANU, PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-9475-3481

Valerii TABURCEANU
Chisinau, Republic of Moldova
ORCID ID: 0009-0005-6230-694X

CZU: 821.135.1:398

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p286-291

Abstract. *There are states representative of Romanian spirituality, without equivalence in the culture of other peoples. Among them is the feeling of longing, which is difficult to define. The multitude of meanings of longing are proof of the fine sensitivity of the souls of the people who sang it. In order to fully express this wealth of nuances, the popular poet used the most varied artistic methods. Longing appears in two poses: as a being (fantastic abstract or human) and as passion. The artistic nuance of longing is determined by certain aesthetic concepts resized in temperaments and lyrical structures of different orientation.*

The miss belongs to Mihai Eminescu, Lucian Blaga, Grigore Vieru, Liviu Deleanu et al. poets, as it had been of doines and popular ballads. Longing cannot be learned or acquired from textbooks. To be able to feel it deeply means to live in the being of the Romanian nation. And because human longings and passions make up the lyrical substance of several contemporary writings, their force of artistic revelation, the purpose of the article is to follow and analyze the feeling of longing in Liviu Deleanu's poetry. On the wave of longing, the poet communicates with the absolute.

At the end of the article, we note: Liviu Deleanu is closer to Lucian Blaga, to the philosophical aspect of the transfiguration of the motif of longing with meditations on universal existence, but the model comes from folklore (the motif of longing itself being of popular origin).

Keywords: *dor (longing), feeling, motive, folklore, absolute, aesthetic concept, universal existence*

În contextul poeziei postbelice din Republica Moldova, Liviu Deleanu este reprezentantul tipic al liricii de factură tradițional-clasică. Valorificarea individuală a specificului național și a folclorismului i-a permis autorului să afle un echilibru adecvat între tradiție și inovație, între contemporaneitate și general-uman. Dând prioritate unei retorici clasice a simplității și a muzicalității, favorabilă sensibilității lirice, L. Deleanu, dezbătând probleme de natură general-umană și de meditație filozofică, accede în același timp la viziuni complexe marcate de modernitate.

În volumul *Cartea dorului* (1968), Liviu Deleanu găsește adevărata frumusețe în clasicitate, în armonia și perfecțiunea de formă. În această operă, poetul a valorificat și transfigurat pe deplin motivul metaforic al dorului, care, în creația poetului, acumulează atât de multe semnificații, încât devine un dor de Tot, un dor de Absolut.

Liviu Deleanu recurge la modele și procedee consacrate, preluate fie din folclor, fie din poezia cultă. Un procedeu des folosit de poet în valorificarea motivului dorului, ce poartă amprenta creației orale, este dialogul. Dintre poeziile sale, scrise în formă dialogică, reținem *Cântec din frunză*, care, în pofida dimensiunii mici, denotă numeroase influențe folclorice atât la nivelul semnificatului, precum și la cel al semnificantului. Mai întâi, atrage atenția titlul pur folcloric – *Cântec din frunză*, ce ne amintește de acel *frunză verde*, începutul nelipsit al mai tuturor versurilor populare. În cazul dat, totuși, s-ar părea că Liviu Deleanu face referință la cântecul propriu-zis din

frunză. Cântărețul popular, în lipsa unui alt instrument muzical, își cânta *dorul* și jalea din frunză. După care urmează evocarea *izvorului* – simbol arhetipal, pe care-l elogiază de secole poporul nostru în marea sa înțelepciune. De inspirație folclorică e și aranjamentul compozițional simetric, construit după principiul întrebare-răspuns: „– Cui zvonești, izvorule,/ Neconținitorule?// Căror crânguri, oare,/ Doldora de soare?// Căruî vârf cu dor/ Neîndurător?// – Ție, cântătorule,/ Atotgrăitorule!// Ție, celui care/ Afli canturi rare,/ Cânturi din afund/ Cari nu ți le-ascund!” Remarcăm simetria la mai multe niveluri: la cel imagistic, strofic, intonațional. Acest dialog cu izvorul, care, la prima vedere, ne surprinde prin simplitatea mesajului, conține, de fapt, un profund subtext reflexiv. Se stabilește o legătură între izvor și creator; ambii tăinuiesc în adâncuri misterul vieții, dorul de viață. Cântarea izvorului se transformă într-un elogiu adus poetului. Folcloric e și tonul familiar, modulația ritmică muzicală. „Opera lui L. Deleanu, după părerea cercetătoarei Tatiana Butnaru, se încadrează în mod firesc într-un context folcloric ce pune în lumină complexitatea spiritului autohton. Or, aceasta se realizează prin apelul direct la creația populară, prin tendința de a transfigura în poezie motive și semnificații cu o vastă sferă de circulație în diferite scrieri folclorice”. [3, 13] Motivul *dorului*, în creația lui Liviu Deleanu, îmbracă forma populară. De exemplu, în valorificarea motivului, poetul folosește des repetiția, și anume o formă a ei – refrenul. Acest procedeu, considerat caracteristic cântecului popular, este folosit, de obicei, în poezii ce vădesc apropieri de modelul popular: *Cântec de leagăn pentru bobul de grâu*, *Triluli*, *Frunzulea de rozmarin*. În *Cântec de leagăn pentru bobul de grâu* refrenul este cel din cântecele de leagăn, reproducând sunete emise de copii, iar în a doua *Triluli*, refrenul constă în imitarea trilurilor dulci ale păsărilor. Reluat după fiecare strofă, refrenul adaugă melodicitate textelor. De fapt, ambele poezii în punctul de plecare sunt niște cântece: primul adresat bobului de grâu, care sugerează dorul de copilăria petrecută în mijlocul naturii, în satul natal, alături de părinți: „Ai crescut frumos și mare,/ Bobule cu solzi de soare/ De pe-ntinsele ogoare,/ Liu-liu-liu!// Nu-i un vânt să nu-ți adie/ Și să-ți legene-n câmpie/ Nalta buclă aurie, Liu-liu-liu!// Hai adormi, odraslă dragă,/ Pân-când brațe-n plină vlagă/ Vor veni să te culeagă...// Liu-liu-liu!” Autorul descrie cu nostalgie timpul ce nu se va mai reîntoarce niciodată. În poezia *Triluli* autorul se adresează omului de artă (poetului), ceea ce ar sugera dorul de creativitate, de cunoașterea absolută: „Stai cu inima buimacă,/ Dus pe gânduri și tot scrii!// Hai adormi și tu oleacă,/ Triluli!// Nu uita că visătorii/ Sunt și ei puțin copii!// Hai, adormi, pân-nu ies zorii,/ Triluli!// E târziu – și mii de stele/ Prind de-acum a ațipi!// Hai, adormi și tu cu ele,/ Triluli!” Revenirea periodică a refrenului are și altă funcție: configurează un ritm liniștitor. Drept urmare, atmosfera senină și duioasă proprie cântecului de leagăn devine copleșitoare. După părerea folcloristului și istoricului literar Papadima Ovidiu: „Procedeele și mijloacele poetico-muzicale, caracterizate prin simplitate și muzicalitate, cu bogate valori afective, dovedesc experiența de veacuri a poporului, care a observat efectul liniștitor al ritmurilor kinestezice (legănatului) și muzicale”. [8, 174] Elementul muzical predomină, mai cu seamă, în poeziile care valorifică modelul popular. Un exemplu elocvent în acest sens ne oferă și poezia *N-au de unde ști*, în care *dorul*, ca și în folclor, apare personificat: „Dacă-n codrul verde/ Gândul mi se pierde,/ N-au de unde ști/ Stelele-n țării!// Precum vântul dacă/ S-a purces să-mi tacă,/ N-au de unde ști/ Stelele-n țării!// Și de-i dus cu zorul – / Hât departe – dorul,/ N-au de unde ști/ Stelele-n țării.” În cazul dat, rolul refrenului se limitează, practic, la crearea și susținerea impresiei muzicale și a sugerării imensității *dorului*, pe când celelalte atribuții (nuanțarea semantică, sudarea părților etc.) trec pe plan secund.

Printr-o cantabilitate tradițional-folclorică aleasă se distinge *Frunzulea de rozmarin*, în care, la fel, apare motivul *dorului*. Organizarea simetrică a celor trei strofe din care se compune susține această cantabilitate. Tradiționala formulă folclorică de început (*frunzulea de rozmarin*), reluată în toate strofele, contribuie la sudarea ansamblului, bazat pe un sistem complex de repetiții, simetrii, care, în alternanța lor fluidă, întăresc impresia de orchestrație și sporesc calitățile artistice ale textului. De fapt această formulă de început, în calitatea sa de refren, se întretese, cum se întâmplă adesea în cântecul popular, cu celelalte elemente ale întregului. În ordinea dată de idei este interesantă următoarea mențiune a lui Ovidiu Bîrlea: „Versul introductiv, construit prin invocarea frunzei, pe parcurs își extinde funcția și apare întretesut în corpul cântecului ca refren”. [1, 257] Asemeni creatorului popular, Liviu Deleanu, recurând la acest refren, realizează îmbinări

sintagmatice ingenioase, cu funcție melodică și ornamentală: utilizează forma diminutivală a substantivului *frunză* (*frunzulea*) + invocarea *rozmarinului* (arbust întâlnit, la fel, frecvent în cântecele populare) + reluarea (în versul II) a termenului *frunzulea*, însoțit de un determinativ, care se schimbă de la o strofă la alta. În prima strofă – *verde frunzulea* (*Frunzulea de rozmarin,/ Verde frunzulea,/ Lângă inimă te țin,/ Să te-aduni cu ea*), (remarcăm și inversiunea cu valoare expresivă); în a doua – *frunză de noroc* (*Frunzulea de rozmarin,/ Frunză de noroc,/ Scoate-mi, rogu-te, puțin/ Dragostea din foc*); în a treia – *frunzulea de dor* (*Frunzulea de rozmarin,/ Frunzulea de dor,/ Fă din dorul meu hain/ Șopot de izvor!*). Rozmarinul semnifică în tradiția românească longevitatea, memoria (cum ar fi, de exemplu, memoria față de strămoși), dar și este „o emblemă a dragostei veșnice și a fidelității”. Numele acestei plante, *Rosmarinus officinalis* se traduce ca „roua mării”. [10] Să existe oare vreo corespondență între planta invocată și trăirile eroului liric? Ovidiu Bîrlea consideră că în folclor versul introductiv a luat naștere, „în baza asocierii între categoria citată și culoarea afectivă a textului, dar mai târziu această îngrădire a fost înlăturată”. [1, 254-255] Anterior, B. P. Hasdeu a încercat să ilustreze concordanța între versul introductiv și tonalitatea cântecului popular, dar a identificat doar câteva exemple plauzibile. O altă părere susținută de cercetători ar fi că „natura plantei e dictată, în primul rând, de rima versului următor”. [1, 257] Putem admite că L. Deleanu s-a oprit asupra acestui arbust fiind determinat de materialitatea fonică a denumirii lui, dar există și probabilitatea că a preferat *rozmarinul* datorită frunzelor lui totdeauna verzi, sugerând, totodată, și vitalitatea continuă a dorului. A doua ipoteză, mai plauzibilă, este întărită de determinantul *verde* (*verde frunzulea*), spre care converge mesajul întregii strofe. Eroul liric își dorește verdele, „fiind culoarea speranței, a puterii, a longevității (...), dar și culoarea nemuririi, universal simbolizată de ramurile verzi” [6, 1002] complementar inimii: *Frunzulea de rozmarin,/ Verde frunzulea,/ Lângă inimă te țin,/ Să te-aduni cu ea*. În următoarele două strofe se dezvăluie viziunea eroului liric asupra erosului, dovedindu-se înrudită cu cea populară, prin faptul că dragostea este *foc*, *dor hain*. Frunza verde îi poartă noroc eroului, îl ajută în dragoste, e copărtașa sentimentelor lui. Nu putem să nu remarcăm că, pornind de la imaginea populară a *frunzei verzi*, autorul a ajuns la una proprie, expresie a trăirilor sale interioare. Repetiția dată a influențat, după cum observăm, și planul semantic. Această analiză relevă modul în care L. Deleanu actualizează elemente folclorice românești rămase vii și active în cultura noastră. Folclorul s-a infiltrat adânc în poezia sa, la toate palierele ei.

Aproape toate poeziile sale de inspirație folclorică încep cu o adresare sau o invocatie retorică. „Adresanții” sunt ființe și lucruri dintre cele mai variate și neprevăzute, cum ar fi: *tinerețea*, *dragostea de viață*, *inima*, *ploile și*, *desigur*, *dorul*: „*Rogu-te, dorule, du-mă,/ Du-mă ca pe un copil, De mână cu visul...*” (*În patru vânturi*) Uneori motivul dorului apare și când e vorba de alți adresati ca, de exemplu în versurile: „*Bună ziua, ușă deschisă,/ Ușă cu dorul în prag.*” (*Bună ziua*) Ușa simbolizează „locul de trecere dintre două stări, dintre două lumi, dintre cunoscut și necunoscut, dintre lumină și întuneric, dintre bogăție și sărăcie”, dar este și o deschidere „spre un mister”, „o trecere de la profan la sacru”. [4, 744-745] Reflexiv din fire, poetul L. Deleanu caută răspunsuri la mulțimea de întrebări care-l frământă pe omul modern. În calea lungă de aflare a adevărului, confidentul principal este femeia. Iubitei îi împărtășește cele mai ascunse gânduri, cu ea conversează, în ea are încredere deplină. Și tot de la ea pretinde apropiere intelectuală, înțelegere și intuiție: „*Femeie, care-mi dai puterea/ Să înfrunzesc ca un copac,/ Cum să te-nvăț s-auzi tăcerea/ Mărturisirilor ce-ți fac,/ Cum să te-nvăț să iai aminte/ Acelor simțăminte tari,/ Ce-ți știi vorbi nu prin cuvinte,/ Ci-n graiul liniștilor mari?*” (*Mărturisire*). Scrisă sub formă de întrebare retorică, această poezie este, mai curând, o mărturisire de dragoste. Eul liric recunoaște puterea fascinatoare pe care o are femeia asupra lui, dar, totuși, stăruie pentru mai mult în această relație. Dorește o comuniune fericită de suflete, încât să nu fie nevoie de cuvinte pentru a se înțelege. Își închipuie o comunicare doar în „limbajul” dragostei, prin motivul dorului. Eul liric din versurile lui Liviu Deleanu are multe de spus femeii iubite, care este o prezență permanentă în viața sa. Adresarea lui ia forma unui monolog exterior, rostit cu voce în prezența iubitei, pe când din partea femeii nu e reținută nici o replică, nici o reacție-atitudine. Cu toate acestea, deslușim printre rânduri o dragoste reciprocă, o coparticipare feminină în zbuciumul lui cognitiv.

Variate și multiaspectuale sunt în poeziile lui L. Deleanu dialogurile cu sine. Apare motivul dorului de cunoaștere a propriei existențe. În discursul confesiv, predominant de monolog, ca expresie a eului propriu autorului, comunicarea evoluează, deseori, către forma dialogală. Eul liric se adresează interogativ sinelui său: „Încotro bat drumul/ Gândurile mele?// Înspre care ape?// Înspre care stele?// Înspre care piscuri/ Cu zăpezi alpine?” (Încotro?) Drumul reprezintă necunoscutul, dar în același timp este și inițierea, plecarea în căutarea experienței.

În poezia *De vorbă cu gândul*, eroul încearcă să găsească o explicație problemelor existențiale ce îl frământă: „Din care focare,/ Din care lacome guri de izvoare/ Din care genuni de verdeață/ Dai, gândul, viață/ Iubirii depline/ Din mine?” Eul liric al lui L. Deleanu este copleșit de sentimentul curgerii și ireversibilității timpului (o altă fațetă a motivului dorului existențial), care-l învăluie într-o blândă tristețe și nostalgie. Se întreabă: „Cât să fie ora? Poate-o fi/ Ora risipită-n veșniciei,/ Ora de acum sau mai de-apoi?// ... Cât să fie ora?.. Poate-o fi târziu?// Sau poate-o fi devreme? Cum să știu?” (Cât să fie ora?) Observăm că eul liric e șovăielnic în ceea ce privește noțiunea timpului. Cuprins de îndoială, el ne introduce, prin structuri interogative ample, în monologul său dialogat, născut din nesiguranță. Iar nedumeririle și neclaritățile sale ce au declanșat dialogul său interiorizat, deocamdată, rămân fără de răspuns.

În alte cazuri, eroul liric, pătruns de dorința și dorul de a ieși din labirintul întrebărilor ce-l frământă, singur emite variante posibile de răspuns. De exemplu: „...Cine trece fără pas?// Trece, se prea poate,/ Noima celui crâncena ceas/ Care bate-n toate.” (Alegro). Dialogurile cu sine sunt alcătuite fie numai din întrebări, fie din întrebări și răspunsuri, fie numai din răspunsuri.

L. Deleanu are o percepție proprie a timpului. Astfel, viitorul, ziua de mâine, în viziunea sa, reprezintă „ceva” ce-i scapă, ce nu poate fi stăpânit, dar pe care râvnește să-l cunoască: „A câta oară prinzi să-mi vii/ Și de aici și de departe,/ Și din pământ, și din țării,/ Și din hotarul meleii soarte?// A câta oară-mi vii și-mi pleci/ Și iar îmi vii spre-a nu rămâne,/ Așa cum vremuiesti din veci,/ Mereu râvnitul meu Măine?// Și-a câta oară-mi vii zvonind/ Din turnul vremii – ca un ornic?..// Iar eu, de când mă știu trăind,/ Rămănu-ți zi de zi datornic”. (A câta oară?) Zbuciumul lăuntric se revarsă în exterior printr-un dialog cu ziua de Măine și nu pentru că eul ar vrea să-i smulgă un răspuns grabnic, ci fiindcă dorește în felul acesta să înfrunte realitatea, să-și învingă teama de moarte. Prin tradiție misterul morții este resimțit ca neliniștitor și apare reprezentat prin forme înfricoșătoare. Aceasta înseamnă nu atât „teamă de topirea în neant, cât împotrivirea, împinsă până la extrem, față de schimbare și de o formă de existență necunoscută”. [4, 598] În cele din urmă, eul liric, simțindu-se amenințat de pericolul morții, găsește un antidot eficient – creația. Moartea va fi răzbunată de continuitatea operei sale în timp: „De-acum/ Poți, timpule,/ Să-mi legi aripi de fum.../ De-acum, la drept vorbind,/ Îmi e totuna:/ Că-n tineri/ Dăinui-voi de acum/ Și în elanul lor/ De totdeauna.” (De-acum...) Această poezie e un adevărat testament în care scriitorul își exprimă încrederea în dăinuirea operei sale ce compensează vitregia și vremelnicia ființării umane, ea asigurând nemurirea.

Trăind într-un secol grăbit, când nu mai există nimic „sigur” („nu există un sistem de referință exterior”), confruntându-se cu criza lumii moderne („lumea fiind desacralizată și descentrată” [7, 183]), poetul trebuie să exploreze cantitatea de necunoscut ce se trezește în vremea lui în sufletul universal. Liviu Deleanu, bineînțeles, nu poate rămâne „în afara” timpului său, fiind preocupat de destinul omului în Univers, de metafizică, de rostul creației și al creatorului: „Ciudat!!! De ce mă zbucium și mă zbat/ Să aflu nouă dezlegare/ Atâtea semne de întrebare,/ Cător în veșnicul tumult/ Li s-a răspuns de-acum demult?// De ce? Pentru că-n toate cele,/ Precum în oameni și în stele/ Așa în grunz și în eter/ E o fărâma de mister –/ Acel mister ce se prea poate/ Că vrem să-l bănuim în toate...” (Enigmă)

Poezia în cauză, având multe afinități tematice cu piesele analizate anterior, se reține înainte de toate prin opțiunea autorului pentru acea cunoaștere metafizică numită de Lucian Blaga „luciferică”, care ar fi unica cale de acces spre misterul poetic. E cunoscut faptul că L. Blaga, în *Trilogia cunoașterii* (1933), considera acest tip de cunoaștere unicul mod acceptabil de dimensionare a misterului: „Câteodată, datoria noastră în fața unui adevărat mister nu e să-l lămurim, ci să-l adâncim așa de mult încât să-l prefacem într-un mister și mai mare”. [2, 56] Liviu

Deleanu este convins că rostul poeziei este de a potența tainele Universului prin intermediul imaginației poetice, al trăirii interioare.

O altă problemă ce l-a preocupat constant pe Liviu Deleanu este miracolul creației, dorul de creație. Eul liric imaginează o conversație cu propria inspirație, reprezentată de *Fata morgana*, himeră care-l cheamă după sine pe creator, ca și viziunea înșelătoare a *Mekăi*, în *Noapte de decembrie* de Alexandru Macedonski, sau asemeni *mistrețului cu colți de argint* al lui Șt. Aug. Doinaș. *Fata morgana* (fig.) – apariție înșelătoare, iluzie trecătoare. [5, 368] „*Din care somn și din care tăcere,/ Din care oglinzi și din care mistere/ Îmi vii, ca fumul de subțire,/ Tu tremurată năzărire/ A cerbului cu luna-n coarne/ Și-a nopții gata să răstoarne/ Din cumpeni stelele pe case?// Din care vămi întunecoase/ Îmi vii, iluzie, sub pană?// De ce mă chemi, fată morgana?*” (*Fata morgana*) Eul liric apare în ipostaza unui visător care aspiră să cunoască necunoscutul. Iar „perceperea și interpretarea lumii se pot realiza numai pe calea unei comunicări bilaterale, colocviale, dialogul, în ultimă instanță, fiind o condiție sine qua non a existenței omului în timp și spațiu”. [9, 176] Poetul își definește crezul artistic și indică o sursă a inspirației sale – arta populară. În viziunea sa, creația se clădește pe acumulările îndelungi ale unei colectivități. Sintagma *greul meu istov* trimite, fără echivoc, la mecanismul creației, ce funcționează printr-un act inspirat, dar și prin trudă.

Uneori, L. Deleanu se adresează unui potențial receptor. În *Prior* (poezie ce deschide volumul *Cartea dorului*) poetul „poftește” cititorul (non-reprezentat) în „lumea” sa artistică: „*Hai vino cu mine departe/ Sub grelele semne de carte/ Înscrise din oameni și stele...// Hai vino cu strofele mele/ În țara de foc a novacului,/ Ca s-auzim în răsufletul veacului/ Luțile unde majore/ Ale bățăilor din ore/ Și clipe de hotare sparte.// Hai vino cu mine departe,/ Ca eu c-un pisc de cremene/ Și tu cu mine-asemene/ La setea de cunoaștere/ Să-nscriem tot ce ia naștere/ Din tremurul priorului/ Aici – în Cartea Dorului*”. Evident, solicitându-se participarea afectivă a cititorului, i se oferă acestuia „șansa” de colaborare la „facerea” operei. În această ordine de idei, relevantă este observația lui Anatol Gavrilov, privitor la specificul dialogismului textului literar: „Un text literar este adresat, în primul rând, nu unui critic sau unui exeget (aceștia sunt abia al treilea subiect), ci cititorului. Pentru acesta din urmă, textul nu este un obiect de cercetare, ci expresia unei subiectualități. Înțelegerea textului presupune o comunicare între doi subiecți, condiționată de coapartenența lor la o comunitate cultural-axiologică și linguală”. [6, 252]

Nu o dată răspunsul (la întrebări) este lăsat pe seama cititorului, acesta bucurându-se de libertatea demersului interpretativ. Prin urmare, „înțelegerea textului nu se reduce la o reproducere exactă a conținutului, ceea ce ar fi o dublare a lui, ci este un act creator de elaborare de către cititor a răspunsurilor proprii („texte potențiale”) la ultimele întrebări existențiale. Cu alte cuvinte, opera este „deschisă” unei înțelegeri și interpretări care nu coincide, neapărat, cu reprezentarea individuală a creatorului. Mesajul operei prin motivul dorului se îmbogățește continuu cu noi semnificații.

Astfel, dorul este o stare complexă și impenetrabilă: vrajă, euforie, damnare. Dorul intră în categoriile existenței noastre. Dispariția sa este o despărțire de timp, de viață. Dorul este pulsul adânc al trăirii. Dorul este tinerețe, visare, neliniște. El este mereu așteptarea unui început. Dorul plutește în aer încărcat de lumini și mistere. Pe unda dorului, poetul Liviu Deleanu comunică cu absolutul.

Bibliografie:

1. BÎRLEA, Ovidiu. *Poetică folclorică*. București: Univers, 1979. 294 p.
2. BLAGA, Lucian. *Trilogia cunoașterii II. Cunoașterea luciferică*. București: Humanitas, 1993. 224 p.
3. BUTNARU, Tatiana. *Motive folclorice în creația lui Liviu Deleanu*// *Știința*, 1996, nr. 5, mai, p. 13.
4. CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere*. Iași: POLIROM, 2009. 1072 p. ISBN: 978-973-46-1286-4

5. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p.
6. GAVRILOV, Anatol, *Dialogistica textului: aspecte hermeneutice*// *Învățământul superior și cercetarea – piloni ai societății bazate pe cunoaștere*, conf. șt. int.: Rezumatele comunicărilor. Chișinău: CEP USM, 2006.
7. MUȘINA, Alexandru. *Eseu asupra poeziei moderne*. Chișinău: Cartier, 1997. 236 p.
8. PAPADIMA, Ovidiu. *Cântecul de leagăn // Istoria literaturii române (în cinci volume)*, vol. I. *Folclorul. Literatura română în perioada interbelică (1400-1780)*. București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1964. 808 p.
9. ȚUȚEA, Petre. *Proiectul de tratat. Eros*. Brașov: Pronto; Chișinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 1992. 188 p.

Surse Web:

1. *Semnificația spirituală a rozmarinului*. Disponibil:
[https://www.stonemania.ro/semnificatia-spirituala-a-rozmarinului/](https://www.stonemania.ro/semnificatia-spirituala-a-rozmarinului/?srsltid=AfmBOoqyZMf77pwByFTjulLO7f-z18Ui4UWM-DQtPKigFBUa8rziUjh4)
[?srsltid=AfmBOoqyZMf77pwByFTjulLO7f-z18Ui4UWM-DQtPKigFBUa8rziUjh4](https://www.stonemania.ro/semnificatia-spirituala-a-rozmarinului/?srsltid=AfmBOoqyZMf77pwByFTjulLO7f-z18Ui4UWM-DQtPKigFBUa8rziUjh4),
(accesat: 23.08.2024.)

THE TRAINING OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS AT THE CURRENT STAGE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Gabriela TOPOR, PhD, Associate Professor,
Department of Language and Communication,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-3530-3701

CZU: 371.13(478):811.161.1+821.161.1
DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p292-296

Abstract. *The article explores the specifics of training philology students at the present stage within the framework of the European Higher Education Area. The experience of the Faculty of Philology and History of the Ion Creangă State Pedagogical University of Chisinau is considered. The author identifies the positive aspects of higher education reform (implementation of student-centered learning and teaching; use of active and interactive forms of conducting classes, including discussions, business games, analysis of specific situations, trainings, project method; rethinking of current and final assessment forms, etc.). At the same time, the main challenges (difficulties) in ensuring quality in education and research were formulated (high teaching workload; limited opportunities for academic mobility among faculty and students specializing in Russian language and literature; simplification of educational programs due to a reduction in the number of subjects per semester, etc.). The article gives special attention to revealing the connection with graduates, after the completion of their studies, and with employers, in this case, school principals. Forms of cooperation are diverse: regular surveys of educational institution managers are conducted, round tables are held, they are invited as members of examination boards, they are provided with educational and programmatic documentation for expert evaluation, and joint events with students and pupils are held. The author concludes that only by uniting the efforts of all participants in the educational process can the challenges faced by the higher education institutions of the Republic of Moldova be addressed.*

Keywords: *higher education, Republic of Moldova, quality assurance in education, Bologna Declaration, training of philology teachers.*

Многое изменилось в системе высшего образования после 90-х годов с провозглашением независимости. В эти годы в Республике Молдова начинаются реформы, в том числе и в области образования. Но это был лишь подготовительный этап. Развернулись они вширь только в 1999-2002 гг., а полностью были институционализированы уже после присоединения к Болонскому процессу в мае 2005 года [3]. Это было связано с процессами европейской интеграции, стремлением к общности европейского образовательного пространства высшего образования. Нужно было полностью перестраивать систему обучения в вузах. Основная тяжесть пала на менеджеров кафедр и факультетов, которые должны были первыми во всём разобраться, а затем объяснить преподавателям. Всё приходилось осваивать на ходу.

В первую очередь надо было совершенствовать законодательную и нормативную базы в целях обеспечения развития/модернизации образования в Республики Молдова в соответствии с целями Болонского процесса. В 2014 году появляется ожидаемый всеми Кодекс Республики Молдова об образовании, с последующими с изменениями и дополнениями [1], определяется национальная стратегия «Образование 2020», а затем и стратегия «Образование 2030», направленная на развитие образования на период 2021 – 2030

года [2]; разрабатывается Национальная Система Квалификаций, Национальный реестр квалификаций в среднеспециальном и высшем образовании [4].

В Декларации, подписанной в Болонье, намечались целевые направления образовательной системы. Это – создание доступной и сопоставимой системы, основанной преимущественно на трехступенчатом и кредитном принципе образования.

Так, в Молдове началось широкое осуществление реформ с переходом на трехступенчатое образование: лицензиат, мастерат/магистратура и докторат/докторантура, а кредитный принцип образования должен был обеспечивать мобильность студенческого, научно-педагогического и административного состава, сотрудничество в вопросах квалификации и должен был стимулировать применение европейских критериев вузовского образования. Частью реформы было и то, что стали выдаваться приложения к диплому международного образца. Были предприняты первые шаги и к разработке новой системы контроля качества.

Но особую сложность представляло составление учебных планов, отвечающих реалиям времени. На сегодняшний день на I цикле, Лиценциате, обучаются студенты по двум специальностям: Русский язык и литература (180 учебных кредитов/зачётных единиц) и Русский язык и литература и английский язык (240 учебных кредитов/зачётных единиц). На II цикле, Мастерат, обучение проходит также по двум программам: Лингвистическое образование и межкультурная коммуникация и Дидактика преподавания русского языка как неродного, иностранного (по 90 учебных кредитов каждая программа).

Необходимость составления новых планов породила уверенность, что можно включать дисциплины, которые, на наш взгляд, будут способствовать формированию будущего филолога. Однако в «помощь» нам пришёл Регламентирующий документ, чётко прописывающий структуру учебного плана, обязательные дисциплины и т. д. Будучи педагогическим вузом, 60 кредитов отводилось психолого-педагогическому модулю: сюда входят обязательные дисциплины по педагогике, психологии, методике преподавания языков и литератур (русской и английской – если речь идёт о двойной специальности), педагогическая этика, а также педагогические практики – им отводится 30 кредитов.

Работая над составлением учебных планов трудно было расставаться с теми дисциплинами, которые формируют настоящего филолога. Поэтому они по максимуму были сохранены: введение в литературоведение – теория литературы, введение в языкознание – общее языкознание, История русской литературы (по всем периодам), Современный русский язык (по всем разделам: Фонетика, Лексикология, Морфология, Синтаксис), Стилистика, Анализ художественного текста, Введение в славянскую филологию, Историческая грамматика, История русского литературного языка. Удалось сохранить и курс детская литература, работа над художественным текстом в процессе перевода. Однако, к сожалению, всемирной литературе, на наш взгляд, было отведено мало часов. Она читается на протяжении одного семестра, и, хотя ей отводится максимальное количество учебных кредитов – 6 (курс рассчитан на 90 аудиторных часов и 90 часов на самостоятельную работу), этого недостаточно. Пытаются аргументировать тем, что всемирную литературу изучают в лицейских классах и такое количество часов достаточно. Да, но только учащиеся гуманитарного профиля имеют такую возможность – приобщиться к лучшим достижениям мировой литературы. Трудность состоит и в том, что современная молодёжь мало читает, и большая часть текстов им незнакома. Поэтому приходится прикладывать максимум усилий, чтобы донести до них самую красивую и интересную учебную дисциплину.

В целом же, удалось сделать так, чтобы содержание дисциплин соответствовали компетентностной модели выпускника; а также было направлено на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, формирование у них навыков самостоятельного приобретения и обобщения знаний, также умений их применения в процессе профессиональной деятельности.

Новые планы потребовали всей перестройки учебного процесса. Необходимо было разрабатывать новые Куррикулумы (программы) по дисциплинам. В этом отношении был

проделан долгий путь, так как определение нового содержания должно было быть направлено на конечные цели – Дублинские дескрипторы. Для каждой дисциплины из учебного плана разработан свой Куррикулум, с которым студенты могут познакомиться в том числе и в репозитории университетской библиотеки. В Куррикулуме изложены требования к уровню освоения дисциплины, компетенции, формируемые при изучении курса, темы, которые будут изучаться, с подробным обозначением содержания и количеством часов, обозначены используемые стратегии обучения – оценивания, задания для самостоятельной работы, библиография по дисциплине. И обязательно в библиографический список включены работы преподавателя, читающий этот курс.

И как следствие, следующий этап в подготовке будущих филологов, каждая дисциплина должна быть обеспечена и дидактическим материалом: учебные пособия, сборники упражнений, тематика практических занятий с заданиями к каждому из них. Одно из требований – содержание учебного пособия должно соответствовать Куррикулуму. Эти материалы могут быть как в бумажном, так и в электронном варианте. В начале каждого года, на факультете составляется План издания дидактических материалов. Студенты также могут найти их в электронной библиотеке университета. Эти материалы размещены и на платформе MOODLE, что очень облегчает процесс обучения студентам.

Меняется и подход к обучению, который сегодня ориентирован на студента. Так, в частности, он предполагает «активное обучение взамен пассивного; глубокий подход в процессе обучения, с акцентом на критическое и аналитическое изучение и понимание; повышенная автономия, ответственность и подотчетность студентов; взаимозависимость и взаимное уважение между преподавателем и студентами; рефлексивный подход к процессам преподавания и обучения» [5, с. 73]. Опыт последних лет доказал целесообразность новых возможностей, открываемых внедрением студентоцентрированного обучения как для студентов, так и для преподавателей. Это, прежде всего, учет индивидуальных особенностей каждого студента в процессе обучения с возможностью выстраивания собственной индивидуальной образовательной траектории, выбора модулей/дисциплин; оценки собственных достижений и успехов; выбора и реализации программ мобильности. Также данный подход предполагает и «участие студентов в разработке вузовской политики обеспечения качества; участие в проектировании, утверждении и мониторинге учебных программ; возможность создания собственной траектории обучения; участие в процессах внешнего обеспечения качества; участие в программах мобильности; учет мнения студентов в совершенствовании процесса оценки на базе результатов обучения и т. п.» [5, с. 73].

Действительно, преподаватели находятся в постоянном поиске. Для достижения конечных результатов они используют в учебном процессе активные и интерактивные формы проведения занятий, включая дискуссии, деловые игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги, метод проектов и мн. др.

Обязательным требованием к оцениванию результатов учебной деятельности являются чётко определённые критерии к каждому виду. Если это эссе – критерии оценивания эссе, если это презентация – критерии оценивания презентации, реферата – критерии оценивания реферата и т. д. И эти критерии доводятся студентам в начале семестра, когда только приступают к изучению дисциплины.

Переосмысливаются и формы текущего и итогового контроля. Так, например, экзамен «с открытой книгой» (*Open-book examination*) по дисциплине История русской литературы I-ой половины XIX в. Студентам были предложены задания, которые они должны были выполнить за определённый период времени и со всеми доступными им источниками, даже Интернетом.

1. Какие темы русской литературы I-ой половины XIX в. близки нашему времени и почему?
2. Какое произведение русской литературы I-ой половины XIX в. Вы бы порекомендовали прочитать и почему? Приведите 3 аргумента.

3. Почему необходимо изучать русскую литературу I-ой половины XIX в.? (Аргументируйте свой ответ, оформив его в виде эссе объёмом в 1,5 страницы).

Задания направлены не на воспроизведение изученного материала, а на его осмысление. Таким образом, студенту необходимо было применить полученные на протяжении семестра знания, а не использовать их в готовом виде.

Итоговое оценивание – защита дипломной работы. В университете разработаны рекомендации по написанию дипломной работы, так называемый Гид, который помогает студенту в процессе работы над дипломным сочинением. На основе этого Гида, каждый факультет также разрабатывает свой, исходя из специфики подготовки выпускников. Особое место занимает проверка на антиплагиат, где на каждую работу выдаётся документ определённого образца, без которого работа не допускается к защите. Все правила предварительной и итоговой защиты студентам сообщается уже в конце третьего курса, когда они заполняют заявления определённого образца и заполняют план работы над дипломной работой. Конечно, все эти изменения были введены после вхождения в Болонский процесс.

Поэтому хочется отметить, что включение системы образования Молдовы в Болонский процесс имело и имеет как позитивные последствия, так и выявило значительные проблемы.

В последние годы можно услышать мнение некоторых экспертов в области образования, что знания, полученные в вузах Молдовы, не соответствуют требованиям работодателей. Эта точка зрения частично подтверждается и исследованиями Всемирного Банка.

Это взгляд извне. Однако с уверенностью можно утверждать, что уровень подготовки наших выпускников вполне соответствует требованиям рынка. Об этом свидетельствуют многочисленные запросы администраций школ, который просят направить на работу в доуниверситетские учебные заведения студентов-выпускников Факультета филологии и истории. Профессорско-преподавательский коллектив прислушивается к рекомендациям работодателей, регулярно проводятся их опросы, круглые столы, приглашаются в качестве членов экзаменационных комиссий, предоставляется на экспертизацию учебно-программная документация, проводятся совместные мероприятия со студентами и учащимися. Администрация факультета держит тесную связь с выпускниками, особенно в первые три года после окончания вуза, и их работодателями (в нашем случае, речь идёт о директорах школ). Поэтому мы всегда в курсе адаптации наших выпускников. Скорее заключение Всемирного банка относится к специальностям других отраслей молдавской экономики.

Также в качестве нареканий, можно услышать и то, что, к сожалению, как правило, преподаватели профилирующих кафедр не связаны с производством и в процессе обучения отдают предпочтение общепрофессиональным знаниям и навыкам. Эти недочёты и есть актуальные проблемы высшего образования, в этом заложены издержки процесса обучения, по окончании которого у выпускников наблюдается избыток общих знаний и недостаточность знаний и навыков по специальности. Но это не относится к нашим педагогическим кадрам. Большая их часть работает в лицеях и колледжах, являются учителями высшей и первой дидактической степени, координаторами групп, разрабатывающих Национальные Куррикулы (Программы), авторами школьных учебников. Их стараниями проводятся многочисленные семинары по сложным вопросам внедрения Куррикула, актуальным проблемам преподавания русского языка и литературы, на которые приглашаются помимо учителей, и студенты, магистры, выпускники. Также факультет стал базой для повышения квалификации учителей русского языка и литературы в республике.

Вместе с тем, нельзя отрицать, что существуют определённые проблемы и трудности. Среди них можно выделить следующие:

- высокая штатная нагрузка преподавателей, строго нормированная, привязанная к количеству студентов. Помимо учебной нагрузки, к преподавателю предъявляются завышенные требования в области научной деятельности, к

публикации статей (обязательно в Scopus) и методических пособий, а также участию в грантах, проектах, конкурсах;

- огромная рутинная работа, связанная с оформлением различных документов по реализации образовательных программ (составление и пересмотр куррикулумов, оценочного барометра и т. д.);
- упрощение образовательных программ как результат того, что, исходя из количества кредитов и часов, надо оставить только самое необходимое (5-7 предметов в семестре).
- сокращение аудиторной нагрузки студентов и увеличение количества часов на самостоятельную работу.
- Но у подавляющего большинства студентов отсутствуют навыки самостоятельной работы, что, в конечном счете, сказывается на их подготовке;
- мобильность студентов осложняется тем, что одинаковые направления подготовки в различных вузах реализуются в рамках образовательных программ, которые различаются по преподаваемым предметам, количеству часов и т. д.;
- отсутствие академической мобильности у преподавателей русского языка и литературы. Конечно, в рамках программы Erasmus+ есть такая возможность стажироваться в одном из университетов Европы, но их очень мало. Надеемся, что со временем и эту проблему можно будет решить.

Таким образом, многое было сделано, но ещё многое осталось. И только объединив наши усилия, сможем решить вставшие перед системой образования Республики Молдова проблемы.

Библиография:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial, nr. 152 din 17.07.2014. Электронный ресурс. Режим доступа: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
2. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”. Электронный ресурс. Режим доступа: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
3. Болонская декларация. Зона Европейского высшего образования. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902071713>
4. Национальная рамка квалификаций Республики Молдова. Monitorul Oficial, nr. № 421-427 din 01.12.2017. Электронный ресурс. Режим доступа: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=101860&lang=ru
5. Петров Е. Студентоцентрированное обучение через призму внешнего обеспечения качества: опыт Республики Молдова // Педагогика и психология образования. 2019. – №2. – с. 71-83.

DFT STUDY OF THE INFLUENCE OF THE SOLVENT ON THE STABILITY OF THE NEUTRAL CONFORMERS OF ASCORBIC ACID

STUDIUL DFT AL INFLUIENȚEI SOLVENTULUI ASUPRA STABILITĂȚII CONFORMERILOR NEUTRI AI ACIDULUI ASCORBIC

ARSENE Ion, PhD, Associate Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
Institute of Chemistry, Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-3102-3507

PURCEL Viorica, University Assistant,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau UPS
ORCID ID: 0000-0002-2785-6277

CERNEAVSCAIA Iana, student,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0009-0002-7957-4543

CZU: 577.164.2

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p297-301

Abstract. *This paper presents the various geometric conformations of ascorbic acid (Asc) and analyzes the stability of these conformations depending on the solvent used. Studies have shown that all possible conformations of ascorbic acid become more stable in the presence of a solvent, particularly in water. Regarding the stability of the conformations based on the orientation of the hydroxyl groups, the most stable conformer was identified as γ molecular structure, which recorded the lowest free energy, indicating superior energetic stability.*

Keywords: *Ascorbic acid, energetic stability, solvent, vacuum, neutral conformer.*

Introducere

Acidul ascorbic, cunoscut sub denumirea de vitamina C, este unul dintre cei mai importanți și cunoscuți compuși esențiali pentru buna funcționare a organismului uman. Acesta a fost descoperit și izolat pentru prima dată în 1928 de către biochimistul maghiar Albert Szent-Györgyi, care a primit Premiul Nobel în 1937 pentru contribuțiile sale. Denumirea de „acid ascorbic” provine din asocierea sa cu prevenirea scorbutului, o boală cauzată de deficitul acestui compus [1]. Acidul ascorbic funcționează ca un antioxidant puternic și este extrem de important ca cofactor pentru diferite procese enzimatice implicate în sinteza compușilor semnificativi din punct de vedere biologic, cum ar fi colagenul, carnitina, catecolaminele, mielina și peptidele neuroendocrine [2, 3].

Acidul ascorbic este un compus organic care face parte din grupul polihidroxi-alcoolilor nesaturați. Este o cetolactonă solubilă în apă, caracterizată de un inel de carbon cu cinci membri (Figura 1). Proprietățile sale reducătoare puternice sunt rezultatul legăturilor duble din structura heterociclică și a prezenței celor patru grupări hidroxil. Apropierea dintre grupările hidroxil și carbonil face din acidul ascorbic un donor ideal de hidrogen sau electroni, ceea ce îl transformă într-un cofactor important în numeroase reacții enzimatice din organism [4].

Ascorbatul este un antioxidant care poate elimina radicalii liberi din țesuturi și sânge [5]. Importanța sa pentru sănătatea umană este descrisă în continuare de studii recente privind formarea

Stabilitatea energetică a acidului ascorbic sub influența diferiților solvenți este determinată în primul rând de proprietățile solventului și capacitatea acestuia de a solvata molecula. Cercetările arată că solvenții precum alcoolii (metanol, etanol) și amestecurile apă-alcool pot avea efecte semnificative asupra comportamentului de cristalizare, solubilității și stabilității generale a acidului ascorbic. De exemplu, în sistemele binare cu solvenți, adăugarea de alcooli scade solubilitatea acidului ascorbic și poate modifica dinamica cristalizării, ceea ce poate duce la forme cristaline mai stabile. În plus, solvenții pot influența barierele energetice și energia liberă Gibbs legată de stabilitatea acidului ascorbic [10]. Selecția solvenților joacă un rol esențial în determinarea capacității acidului ascorbic de a păstra aceeași structură cristalină sau de a suferi modificări. În funcție de proprietățile solventului, cum ar fi polaritatea și capacitatea de a forma legături de hidrogen, acidul ascorbic poate rămâne stabil în același sistem cristalin sau poate experimenta modificări care influențează forma sa fizică și proprietățile energetice [11].

Metode computazionale

Rezultate si discutii

Aceste grupe funcționale includ grupele hidroxilice atașate la inelul furanic, care joacă un rol crucial în capacitatea antioxidantă a acidului ascorbic. Reacție între radicalul DPPH^{*} și vitamina C, care cedează doi protoni radicalului DPPH^{*}, cu neutralizarea sa, conform schemei din Figura 1.



Studiul computațional referitor la stabilitatea energetică a speciilor neutre și influența solvenților polari și nepolari față de vid sunt importante pentru înțelegerea comportamentului acidului ascorbic în diferite medii. Aceste argumente se bazează pe calcule computaționale avansate, cum ar fi metode cuanto-chimice folosind teoria funcționalei de densitate (DFT).

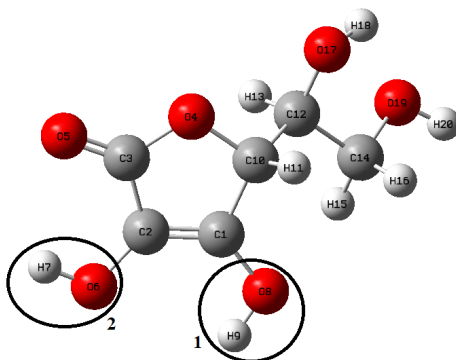


Figura 2. Structura geometrică și grupele funcționale hidroxilice active în molecula acidului ascorbic

Acidul ascorbic poate avea mai mulți conformeri, care au energii minime locale pe suprafața de energie potențială. În Tabelul 1 sunt indicate energiile totale a conformerilor studiați în vid, solvenți nepolari (benzen, ciclohexan) și solvenți nepolari (metanol, apă), cu orientarea spațială a hidrogenului grupelor hidroxilice 1 și 2 (Figura 2), participante în reacția de neutralizare a radicalilor liberi.

Tabelul 1. Energiile totale a conformerilor neutri ai acidului ascorbic

Structura geometrică		α	β	γ
vid		-684,778172	-684,772854	-684,786286
Solvent nepolar	C ₆ H ₁₂	-684,783380	-684,787253	-684,794270
	C ₆ H ₆	-684,784939	-684,788596	-684,795415
Solvent polar	CH ₃ OH	-684,801346	-684,802607	-684,806882
	H ₂ O	-684,802367	-684,803473	-684,807560

Analizând date obținute din punct de vedere energetic cel mai stabil conformer neutru al acidului ascorbic este cel cu numărul 3 (Tabelul 1). În baza energiilor obținute a fost construit profilul energetic al stabilității speciilor neutri și influența solvenților asupra sa (Figura 3).

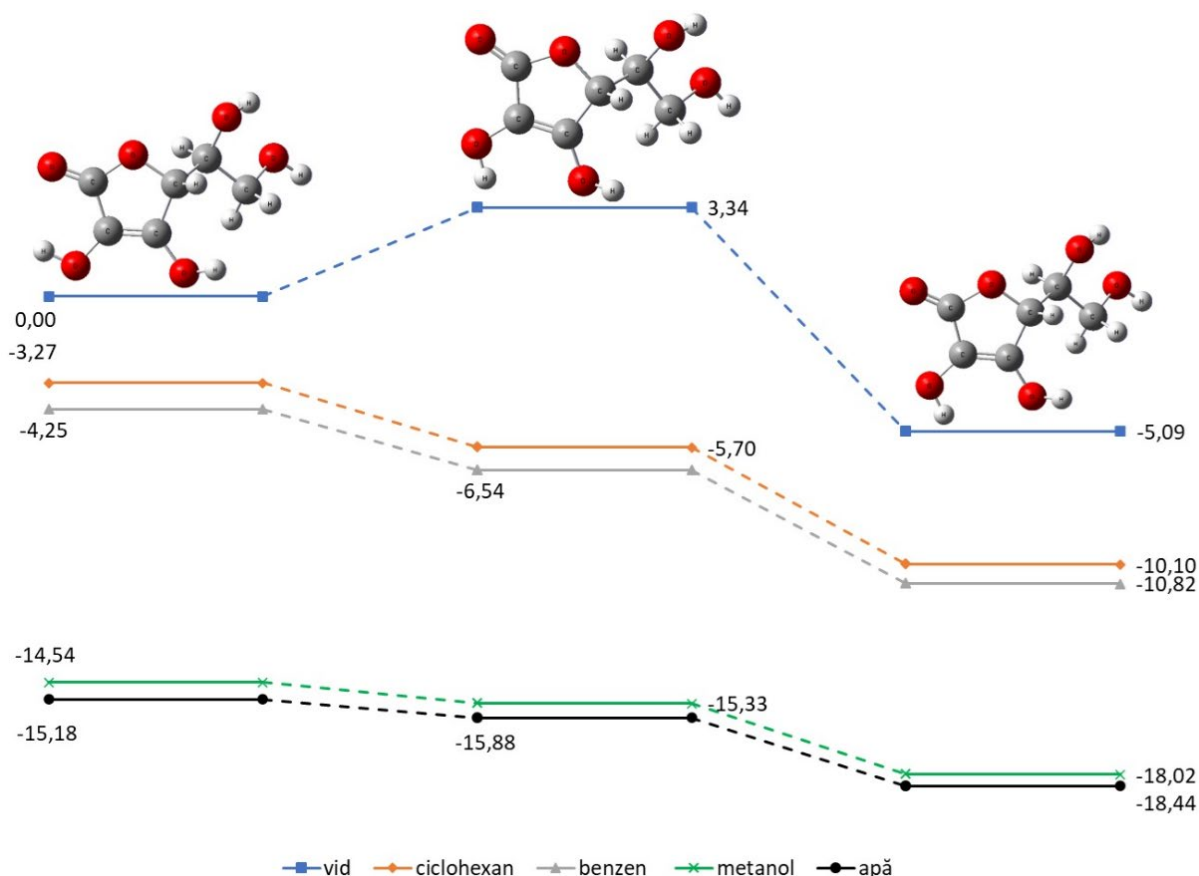


Figura 3. Profilul energetic al stabilității moleculare a acidului ascorbic în diverse medii

În vid, stabilitatea energetică a acidului ascorbic este determinată exclusiv de interacțiunile intramoleculare, cum ar fi legăturile covalente și potențialele interacțiuni Van der Waals. Conformația moleculară și distribuția electronilor în orbitale determină punctul de energie minimă. Fără prezența unui solvent, moleculele de acid ascorbic își mențin structura intrinsecă fără efecte de stabilizare externe. Pentru a vedea o influență a solventului asupra stabilității energetice sa optimizat molecula de acid ascorbic în vid, cu compararea în diferiți solvenți: polari (apă, metanol) și nepolari (benzen, ciclohexan).

Apa este un solvent polar, ceea ce permite o stabilizare eficientă a speciilor neutre și ionice prin interacțiuni dipol-dipol și legături de hidrogen. În soluție apoasă, molecula de acid ascorbic este solvatată intens, ceea ce reduce energia totală a sistemului. Legăturile de hidrogen dintre moleculele de apă și grupările hidroxilice (-OH) ale acidului ascorbic contribuie semnificativ la stabilizarea moleculei, făcând-o mai puțin reactivă și mai stabilă din punct de vedere energetic decât în vid, cu energia de stabilizare pentru conformerul 3 de -18,44 kcal/mol, care este cel mai stabil.

Un alt solvent în care s-a studiat stabilitatea energetică a acidului ascorbic este metanolul, care, deși este mai puțin polar decât apa, poate totuși forma legături de hidrogen cu moleculele de acid ascorbic. În soluția de metanol, acidul ascorbic este solvatat prin interacțiuni similare celor din apa, dar cu o eficiență mai redusă. Metanolul poate stabiliza grupările hidroxilice și reduce energia totală a sistemului, deși într-o măsură mai mică decât apa, făcând ca stabilitatea energetică în metanol să fie intermediară între cea în vid și cea în apă, cu valoarea energetică de 18,02 kcal/mol.

Ca solvenți nepolari s-a luat benzenul și ciclohexanul, care nu pot forma legături de hidrogen cu acidul ascorbic, astfel în acest caz stabilizarea energetică este mai redusă comparativ cu solvenții polari, deoarece interacțiunile sunt predominant de tip van der Waals. Acidul ascorbic va avea o energie totală în benzen de 10,82 kcal/mol și în ciclohexan de 10,02 kcal/mol, comparativ mai mare decât în solvenții polari.

Mulțumiri

Această lucrare a fost realizată în cadrul subprogramului de cercetare 010603 „Identificarea proceselor tehnologice de epurare, formarea calității și cantității apei și cercetări avansate în chimie computațională și ecologică”, finanțat de MEC al RM.

Concluzii

Stabilitatea energetică a speciilor neutre de acid ascorbic este semnificativ influențată de natura solventului. Solvenții polari precum apa și metanolul stabilizează acidul ascorbic mai eficient prin formarea de legături de hidrogen și interacțiuni dipol-dipol, reducând astfel energia totală a sistemului față de vid. În contrast, solvenții nepolari precum benzenul și ciclohexanul oferă o stabilizare mai redusă, rezultând în energii totale mai mari. Aceste diferențe sunt esențiale pentru înțelegerea comportamentului acidului ascorbic în diferite medii și pentru aplicațiile sale în chimie și biologie.

Bibliografie:

1. MOSS, R.W. Free Radical: Albert Szent-Gyorgyi and the Battle over Vitamin C. *Journal of the History of Biology*. 1989, 22 (1), 180-181. doi: 10.1111/odi.12446.
2. WOODS J., PLESSINGER M.A., MILLER R.K. Vitamins C and E: missing links in preventing preterm premature rupture of membranes? *Am J Obstet Gynecol*. 2001 Jul;185(1), 5-10. doi: 10.1067/mob.2001.115868.
3. SBODIO J.I., SNYDER S.H., PAUL B.D. Redox Mechanisms in Neurodegeneration: From Disease Outcomes to Therapeutic Opportunities. *Antioxid Redox Signal*. 2019, 30(11), 1450-1499. doi: 10.1089/ars.2017.7321.
4. DAVEY, M.W., et al. Plant L-ascorbic acid: Chemistry, function, metabolism, bioavailability and effects of processing. *J. Sci. Food Agric*. 2000, 80, 825–860. doi:10.1002/(sici)1097-0010(20000515)80:7<825::aid-jsfa598>3.0.co;2-6
5. DAVIES M.B., AUSTIN J., PARTRIDGE D.A., Vitamin C: its chemistry and biochemistry, Royal Society of Chemistry, 1991, 10 (8), 149. ISBN 0-85 186-333-7.
6. SAXENA P., et al. *Invest. Ophthalmol. Vis. Sci*. 2000, 41(6), 1473.
7. J.R. WOODS, et al. Antioxidant supplementation and premature rupture of the membranes: a planned secondary analysis. 2001, 185(1), 5. doi:10.1016/j.ajog.2008.07.011
8. Elisa Llorba; et al. A comprehensive study of oxidative stress and antioxidant status in preeclampsia and normal pregnancy. 2004, 37(4), 557–570. doi:10.1016/j.freeradbiomed.
9. EVANS, PATRICIA; HALLIWELL, BARRY. Micronutrients: oxidant/antioxidant status. *British Journal of Nutrition*, 2001, 85(S2), 67-74. doi:10.1049/BJN2000296
10. SHELKE, O., SUSARLA, K.P.C. & BANKAR, M. Understand the Stabilization Engineering of Ascorbic Acid, Mapping the Scheme for Stabilization, and Advancement. *AAPS PharmSciTech*. 2024, 25, 159. doi: 10.1208/s12249-024-02882-y.
11. HASSAN, S.; et al. Evaluation of solvents' effect on solubility, intermolecular interaction energies and habit of ascorbic acid crystals. *Journal of Saudi Chemical Society*. 2019, 23 (2), 239–248. doi:10.1016/j.jscs.2018.07.002
12. A. BECKE, Density-functional thermochemistry. III. The role of exact exchange. In: *J. Chem. Phys*. 1993, 98, 5648-5652. doi: 10.1063/1.464913
13. P. STEPHENS, et al. Ab Initio Calculation of Vibrational Absorption and Circular Dichroism Spectra Using Density Functional Force Fields. *J. Phys. Chem*. 1994, 98, 11623-11627. doi: 10.1021/j100096a001

WAYS OF PERIODIC ASSESSMENT OF STUDENTS IN THE DESCRIPTIVE GEOMETRY DISCIPLINE

MODALITĂȚI DE EVALUARE PERIODICĂ A STUDENȚILOR LA DISCIPLINA GEOMETRIE DESCRIPTIVĂ

Alexei BOTEZ, PhD of Technical Sciences, Associate Professor
Technical University of Moldova,
ORCID ID: 0000-0001-8357-076X

Sergiu DÎNTU, PhD of Technical Sciences, Associate Professor
Technical University of Moldova,
ORCID: 0000-0003-3482-9039

Angela ȘULETEA, engineer, Assistant Lecturer
Technical University of Moldova,
ORCID ID: 0000-0002-8532-8632

CZU: 378:514.18

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p302-307

Abstract: *Evaluation is the process of examining and assessing the knowledge acquired by the student during a period of study. The quality assurance of the evaluation is determined by the quality of the evaluation tools used to assess the respective qualification, as well as the efficiency and comprehensibility of the supporting materials. The curriculum of the Descriptive Geometry discipline provides for two periodic evaluations and a final one, the purpose of which is to check the practical skills and competences obtained by students in the study process. Periodic evaluations take place on the 8th and 14th week of the semester, and individual work is assessed as the result of the diligence demonstrated by the student in the process of completing individual work. In order to carry out periodic evaluations, a series of tests have been developed that include topics from the studied material, are concise and can be easily applied on electronic learning platforms. Each answer has the sequence number of the question and is extremely concise, containing 1-3 letters or digits. The complexity of the questions is medium and the structure of the tests is analogical, ensuring all students a level playing field. For each correct answer the student is given two points. The total duration of the test does not exceed 15 minutes. Thus, the validity and credibility of periodic evaluations do not raise any doubts.*

Keywords: *assessment, test, appreciation, learning platform*

1. Introducere

Evaluarea este o componentă esențială a procesului educativ ce constă în examinarea și aprecierea cunoștințelor obținute de către student pe parcursul unei perioade de studii [1].

În timpul evaluării are loc atât măsurarea și aprecierea cantitativă ale efectelor învățării, a eficienței procesului de predare, cât și ghidarea deciziilor necesare bunei funcționări a subdiviziunii respective a instituției de învățământ [2].

Testele propuse spre evaluare trebuie să cuprindă subiecte din materialul studiat, să fie laconice și succinte și să aibă un grad mediu de complexitate. Structura răspunsurilor trebuie să permită o verificare ușoară, manuală sau computerizată, pentru a asigura o apreciere imparțială și rapidă a cunoștințelor. Tendințele recente dictează de asemenea o utilizare parțială sau completă a platformelor de învățare on-line.

2. Descrierea problemei

Geometria descriptivă este o disciplină studiată în instituții de învățământ cu profil tehnic. Acest obiect pregătește studenții către studierea desenului tehnic.

Scopul disciplinei este formarea imaginației spațiale a viitorilor ingineri. 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.

Curricula disciplinei prevede urmarea unui ciclu de prelegeri cu frecvență paralelă a lucrărilor practice și îndeplinirea lucrărilor individuale.

În timpul lucrărilor practice studenții rezolvă probleme grafice care pentru comoditate sunt plasate într-un caiet de lucru [3].

Caietul dat conține bibliografia ce poate fi consultată suplimentar, un rezumat al părții teoretice la tema dată și probleme, ce sunt rezolvate direct în caiet cu utilizarea rechizitelor de desen. Temele sunt structurate conform curriculei, de la simplu la compus. Studiarea cursului începe de la teme mai simple „Proiectarea punctului” (Figura 2), „Proiectarea drepte”, „Proiectarea planului”, evoluând spre teme mai compuse „Linii și suprafețe curbe”, „Metodele geometriei descriptive”. Funcție de specificul specialității concrete se atrage o atenție sporită anumitor teme: „Desfășurarea suprafețelor”, „Suprafețe de rotație”, „Secțiuni plane”.

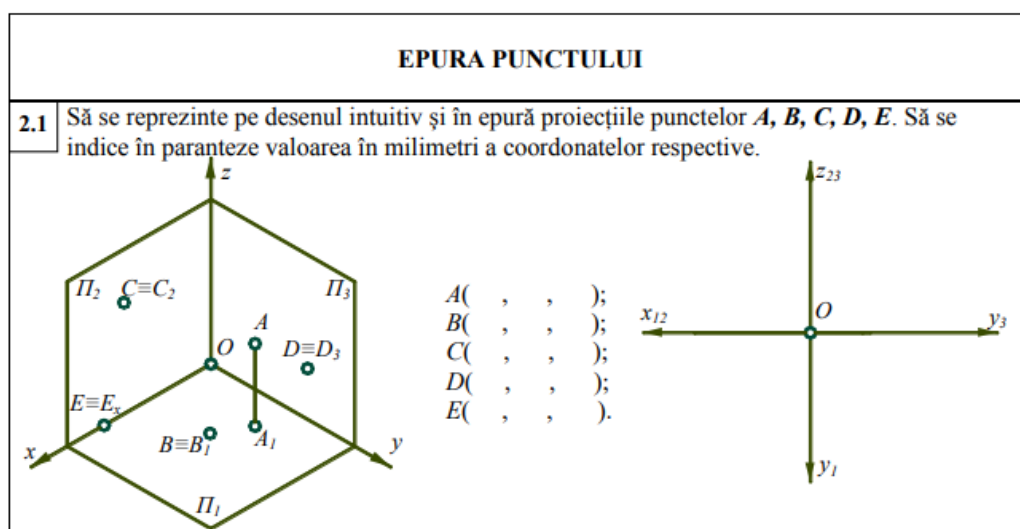


Figura 2. Exemplu de problemă la tema „Proiectarea punctului”

Astfel de caiete simplifică semnificativ organizarea procesului de studii, petrecerea lucrărilor practice și controlul activității studentului [4].

Curricula mai prevede, pe lângă evaluările curente și petrecerea a două evaluări periodice și una finală.

Astfel a apărut necesitatea creării unor seturi de teste și sarcini individuale pe marginea materialului studiat. Testele date trebuie să fie laconice, ușor de verificat și utilizat pe platforme electronice de studii.

3. Metode aplicate

Drept rezultat ale studierii experiențelor anterioare și consultărilor reciproce s-a hotărât de a elabora la fiecare temă studiată 15 variante de teste (Figura 3) a câte 5 întrebări fiecare (număr divizibil la nota maximă - 10).

1 întrebare
Răspuns salvat
Marcat din 1,00
🚩 Întrebare cu flag

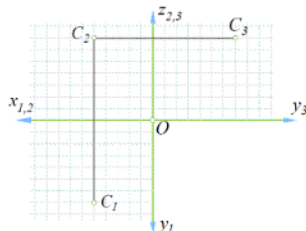
Care din punctele date se află pe axa OY ?

$A(15;3;0)$, $B(0;0;27)$, $C(11;0;34)$, $D(0;19;0)$, $F(25;0;0)$.

Răspuns:

2 întrebare
Răspuns salvat
Marcat din 1,00
🚩 Întrebare cu flag

Scrieți coordonatele punctului C separându-le prin punct-virgulă (1 pătrățel = 5 mm).



Răspuns:

3 întrebare
Răspuns salvat
Marcat din 1,00
🚩 Întrebare cu flag

Care din punctele date aparțin planului Π_1 ? $A(20;15;10)$, $B(15;5;0)$, $C(12;0;10)$, $D(0;8;12)$

Răspuns:

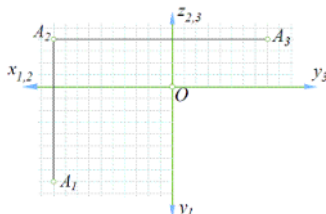
4 întrebare
Nu a primit răspuns încă
Marcat din 1,00
🚩 Întrebare cu flag

Scrieți coordonatele punctului D , aflat pe planul Π_2 , la o distanță de 20 mm de la Π_1 , dacă $X_D = 16$ mm.

Răspuns:

5 întrebare
Nu a primit răspuns încă
Marcat din 1,00
🚩 Întrebare cu flag

La ce distanță se află punctul A de la planul Π_3 ?
(1 pătrățel = 5 mm)



Răspuns:

Figura 3. Variantă de test la tema „Proiectarea punctului”

Timpul rezervat unui răspuns - 2 minute.

Testele propuse au fost tipărite pe hârtie, dar și plasate pe platforma de studii on-line „Moodle”, și apar aleatoriu la lansare. Perioada de testare și timpul rezervat sunt setate de către profesor.

Fiecare răspuns poartă numărul de ordine al întrebării și este extrem de succint (Figura 4).

5. 10, 30, 25

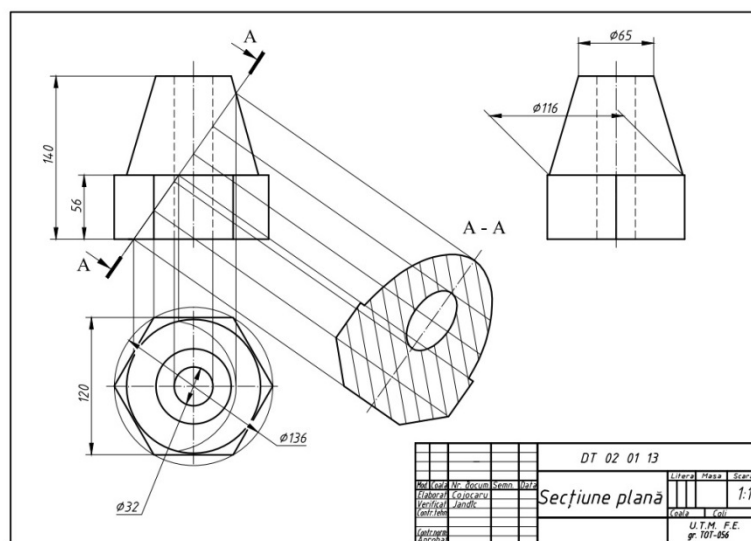


Figura 6. Variantă a lucrării individuale „Secțiune plană”

A treia lucrare vizează intersecția a două suprafețe curbe (Figura 7).

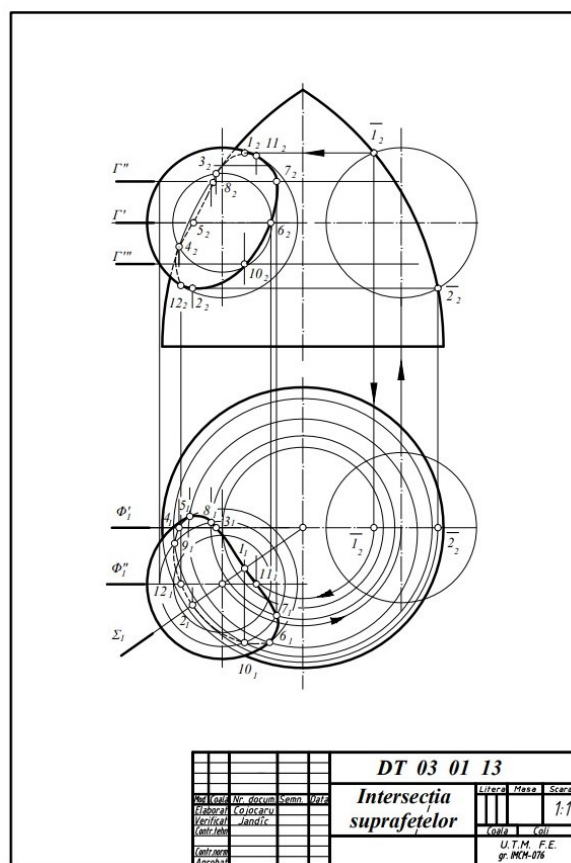


Figura 7. Variantă a lucrării individuale „Intersecția suprafețelor”

4. Concluzii

Implementarea în procesul de învățământ ale testelor și sarcinilor sus menționate a dus la dinamizarea procesului de studii, la sporirea motivației și interesului studenților față de obiect, a simplificat procedura de verificare și obiectivitatea aprecierii cunoștințelor.

Metodica dată de predare și evaluare poate fi utilizată pentru platforme de studiere on-line și recomandată altor discipline similare.

Bibliografie:

1. Cucos C. (2008) *Teoria și metodologia evaluării*. Polirom, ISBN 978-973-46-0936-9, Iași.
2. Clipa O. (2008) *Modalități de evaluare în învățământul universitar*. Editura didactică și pedagogică, ISBN 978-973-30-2420-0, București.
3. Căpățînă I., Șuletea A., Jandîc T. *Geometrie Descriptivă. Aplicații*. Chișinău: Secția de Redactare și de Editare a UTM, 2011. 121 p.
4. Dîntu S., Botez A., Șuletea A. *Contribuții privind sporirea eficienței studierii disciplina Grafica inginerescă*. Intellectus nr. 2, 2022, P. 84-92, CZU 372.862, available at:
<https://doi.org/10.56329/1810-7087.22.2.08>
<https://agepi.gov.md/ro/intellectus/intellectus-2-2022>

MATHEMATICS THROUGH ART IN ACTIVITIES FROM KINDERGARTEN

MATEMATICA PRIN INTERMEDIUL ARTEI ÎN ACTIVITĂȚILE DIN GRĂDINIȚELE DE COPII

CATRINA Elena-Iuliana, Preschool teacher
Extended Daycare Kindergarden No. 2, Târgoviște, Dâmbovița

ȘTEFAN Loredana Mariana, Preschool teacher
Extended Daycare Kindergarden No. 2, Târgoviște, Dâmbovița

PETROVICI Alina Elena, Preschool teacher
Extended Daycare Kindergarden No. 2, Târgoviște, Dâmbovița

CZU: 372.3:51

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p308-311

Abstract. *Mathematics can be seen as a tool with which to create models or representations that allow us to study real phenomena. Although generally considered a cold science, mathematics can be a real source of artistic inspiration and a means of finding novel avenues of expression in fine art. Mathematical activity is approached in an interdisciplinary vision, establishing several mathematical relationships and applications with children's actions in drawing, modeling, painting, practical activity, construction games. The activities with mathematical content in kindergarten aim to stimulate the intellectual development of children, contribute to the gradual transition from concrete-intuitive thinking to symbolic, abstract thinking, preparing children for the understanding and acquisition of mathematics.*

Keywords: *mathematics, art, activities, kindergarten*

Matematica poate fi privită drept un instrument cu ajutorul căruia se pot crea modele sau reprezentări care ne permit să studiem fenomene reale. Deși este considerată în general o știință rece, matematica poate fi o sursă reală de inspirație artistică și un mijloc de a găsi căi inedite de exprimare în arta plastică.

Activitatea matematică se abordează într-o viziune interdisciplinară stabilind mai multe relații și aplicații matematice cu acțiunile copiilor din activitățile de desen, modelaj, pictură, activitate practică, jocuri de construcție.

Activitățile cu conținut matematic din grădiniță vizează stimularea dezvoltării intelectuale a copiilor, contribuie la trecerea treptată de la gândirea concret-intuitivă la gândirea simbolică, abstractă, pregătind copiii pentru înțelegerea și însușirea matematicii.

Perfecționarea priceperilor și deprinderilor copiilor de a reda prin desen grupe de imagini concrete ale unor obiecte simple sau grupe de figuri simbolice (liniute, cerculețe, puncte) corespunzător unor cerințe formulate de educatoare (prin fișe desenate în prealabil sau să deseneze ei înșiși grupe de imagini cu atâtea obiecte câte arată cifra, precum și alte situații problematice care pot fi realizate prin desenul copiilor).

Introducerea în activitățile matematice a unor elemente de teoria mulțimilor și de logică nu poate fi eficientă decât prin integrarea acestora în specificul activității din grădiniță și în raport cu particularitățile psihice ale vârstei preșcolare, realizându-se în modul cel mai optim prin joc.

În grădiniță, logica și activitățile matematice încep prin experiențe pe care copiii le trăiesc în fiecare zi. Cantitățile, numerele, ciclurile din natură, se ivesc în contexte concrete de toate formele, în situații informale.

Matematica se regăsește în orice grădiniță de copii sub diferite forme și în diferite domenii: muzică, dans, educație plastică, activitate practică, construcții.

Un citat celebru afirmă că „Matematica este muzica rațiunii.” Dar oare ce au în comun aceste două științe și arte? Se spune că ascultarea muzicii clasice duce la îmbunătățirea abilităților matematice, dar și că stăpânirea unor noțiuni elementare de matematică ajută la înțelegerea teoriei muzicale. Totuși, legătura dintre cele două este mult mai profundă.

Matematica este știința numerelor și a formelor, o știință care a apărut din dorința oamenilor de a înțelege și a exprima lumea înconjurătoare. Și cum sunetul face parte din această lume, nu este de mirare că matematica poate fi folosită pentru descrierea sau construirea acestei armonii a sunetelor numite muzică.

Copiii din grădinița întotdeauna au fost, sunt și vor fi atrași de cântece, de jocurile cu text și cânt, de jocurile muzicale.

Există cântecele despre numere, cântecele despre forme geometrice, cântecele ce pot fi reținute ușor și care stimulează gândirea copiilor, memoria și îi antrenează pentru a-si fixa cunoștințele despre numere, forme geometrice, culori.

Exemple de cântecele: “Un elefant”, “Numărătoarea”, “Culorile”, “Figurile geometrice”, “1,2,3”, “Stâng, drept”, “10 degetele”.

Deoarece între matematică și muzică este o strânsă legătură, iar muzica este ingredientul nelipsit atunci când vine vorba de dans, este firesc să ne gândim că matematica și arta dansului nu sunt tocmai străine una de alta.

Ce face un începător atunci când învață să danseze vals? Numără pașii: 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, ... în ritmul muzicii. Deci mișcările specifice valsului formează un șir ale cărui elemente se repetă din 3 în 3. De obicei, mișcările mai accentuate sunt cele care cad pe timpii accentuați ai muzicii. În cazul valsului, mișcările accentuate sunt cele corespunzătoare cifrei 1. Iar în cazul dansatorilor profesioniști, traiectoriile descrise de aceștia pe podea în timpul dansului formează figuri geometrice complexe.

Matematica se găsește în ritm, în împărțirea dansatorilor pe grupe, în folosirea spațiului sau în forma și succesiunea mișcărilor pe care le face un dansator. Putem astfel spune că matematica este implicată în toate aspectele dansului. De aceea, mai multe instituții educaționale din întreaga lume au început să folosească acest lucru într-o manieră interdisciplinară.

În grădinițele de copii, dansul este un element nelipsit, fie coordonat de către educatoare sau profesorul de dans, fie liber. Copiii simt nevoia de mișcare, deci au parte de această activitate zilnic. Pentru aprofundare, exista activități opționale de dans modern, dans popular. De asemenea, în cadrul serbărilor și diferitelor evenimente, deliciul spectatorilor (părinți, bunici, personalități din comunitatea locală și nu numai) este reprezentarea copiilor ce include atât cântece cât și dansuri tematice.

În cadrul activităților de educație plastică, ne putem referi la matematică atât prin desen, cât și prin pictură și modelaj.

Pe parcursul celor trei ani de grădiniță, datele senzoriale se îmbogățesc foarte mult, datorită lărgirii sferei copiilor cu noi și variate obiecte și aspecte ale acestora. De pildă, dacă la 3 ani copiii percep global obiectele, în special forma lor, pe măsura ce cresc, percep despre aceleași obiecte atributele semnificative, pe care, la început, le treceau cu vederea. Astfel, la început, toate categoriile de dimensiuni sunt percepute sub denumirea generală de mare sau mic. Treptat, ca urmare a exercițiului sistematic cu obiectele, în toate categoriile de jocuri practicate în grădiniță, datorită perfecționării analizatorilor, ca și a dezvoltării gândirii și limbajului, percepțiile se diferențiază. Se lărgeste gama culorilor pe care le percep copiii, ca și pozițiile spațiale pe care le au diferitele obiecte. Copiii le recunosc ușor și denumesc poziția lor în spațiu cu cuvintele corespunzătoare. Evoluția formării reprezentărilor matematice nu rămâne numai la nivelul înregistrării unor date, la memorarea și denumirea lor. Pe baza datelor senzoriale, copiii încep să facă conexiuni între noțiunile matematice și activitățile practice, muzică, dans și desen, pictură..

Mai jos vă prezentăm câteva exemple de activități de educație plastică în care sunt utilizate elemente matematice:

Forme geometrice prin intermediul decorațiilor ouălor de Paste:

În cadrul acestei activități nu se folosește un limbaj static, ci copiii participa prin experiment și joc. Aceștia își dezvoltă gândirea logică, iar rezultatul este înțelegerea frumuseții matematicii și conexiunea artei și expresiei creative cu matematică.

Pașii urmăriți în desfășurarea activității:

- Discuții despre decorarea ouălor de Paste;
- Exemple de forme geometrice pe care copiii le știu;
- Prezentarea unui material Power Point cu fotografii cu ouă decorate de Paste în care copiii descoperă forme geometrice și le numesc;
- Copiii desenează formele geometrice pe care le-au descoperit pe ouă;
- Este decorat un ou pe o foaie de hârtie folosind diferite forme geometrice;
- Copiii pot realiza motive populare cu formele geometrice desenate pe ouă, pot face serii de forme geometrice;

Exemple de activități:

- Copiii sunt grupați în perechi, își aleg două forme geometrice pe care le desenează pentru a obține o brățară;
- Copiii sunt grupați în perechi, își aleg două triunghiuri cu două culori, pe care le așază astfel încât să formeze romburi; repetă acțiunea pentru a crea serii de obiecte.

Artă și geometrie:

Copiii li se arată o pictură fără titlu în care personajele sunt desenate cu forme geometrice.

Copiii observă și identifică formele geometrice, descriu tabloul, numără, compară. Se realizează astfel interpretarea prin imaginație artistică. Educatoarele încurajează copiii să sugereze titluri tabloului în funcție de acțiunile personajelor.

Se trece la următoarea etapă a activității în care copiii își realizează propriile lucrări. Aceștia lipesc forme geometrice pe hârtie, apoi le desenează părți ale corpului (cap, membre) fiecare imaginându-și diverse scenarii: personajele zâmbesc, se joacă, aleargă, se îmbrățișează, plâng.

La finalul activității, copiii își evaluează colegii și se autoevaluează, încântați de lucrările pe care le-au creat.

Învățăm culorile:

Copiii mici, de 3-4 ani, învață culorile prin asocierea elementelor din natură.

De exemplu

- pictează soarele galben, pentru că așa îl vad pe cer,
- norii sunt albaștri
- macii sunt roșii

Apoi învață celelalte culori pictând:

- Violet – o floare violetă prin combinarea culorilor albastru și roșu;
- Portocaliu – o crizantemă prin combinarea culorilor roșu și galben;
- Verde – iarba prin combinarea culorilor albastru și galben.

Copiii de 5-6 ani învață formele geometrice prin desen folosind figuri geometrice în exprimarea liberă. Pot desena un tablou, un brad, o casuță, utilizând doar forme geometrice. Educatoarele vor fi surprinse de originalitatea lucrărilor și cât de bogată poate fi imaginația copiilor.

Învățăm pozițiile spațiale:

Copiii își pot însuși pozițiile spațiale prin pictarea sau desinarea unor obiecte ținând cont de indicații (steluța din stânga/dreapta; balonul de sus/jos;).

Învățăm cifrele:

Li se poate da copiilor o foaie cu un căluț pe care aceștia vor trebui să îl decoreze cu cifre. Vor exersa astfel scrierea cifrelor.

De asemenea, pot desena atâtea flori, atâtea pisicuțe cât le arată cifra.

În activitățile de construcție copiii pot descoperi formele geometrice prin utilizarea cuburilor de diferite forme, culori, mărimi.

Ei verbalizează acțiunile întreprinse, numesc piesele și le găsesc utilitatea.

În activitățile practice, copiii pot lipi forme geometrice pe hârtie realizând astfel peisaje sau diferite personaje utilizând tehnica tangram.

Prin activitățile exemplificate realizăm că cei mici pot învăța noțiuni de matematică și un limbaj specific prin intermediul artei. Prin artă înțelegem muzică, dans, desen, pictură, modelaj, activitate practică, construcții, joc.

Însă există rezonanțe chiar mai apropiate între artă și științele exacte. Dacă matematica este, într-o oarecare măsură, o formă de artă – cel puțin în ceea ce privește procesul său creator – se poate afirma cu ușurință și reciprocă: arta poate fi matematică.

Bibliografie:

1. Alecu M., Bulboacă M. – “Metodica activităților matematice în grădinița și clasa I”, Editura Sigma, 1996.
 2. Campan F. – “Variate aplicații ale matematicii”, Editura Ion Creanga, București, 1984.
- *** MEN - Curriculum pentru educație timpurie-2019.

THE IMPACT OF THE INTERNATIONAL COMPETITION "WATER IS LIFE" ON ENVIRONMENTAL EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

IMPACTUL CONCURSULUI INTERNAȚIONAL „APA ESTE VIAȚĂ” ASUPRA EDUCAȚIEI ECOLOGIE A TINEREI GENERAȚII

CAZACIOU Nadejda, PhD student, Department of Chemistry
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-1086-633X

COROPCEANU Eduard, PhD, Full Professor, Department of Chemistry
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-1073-828X

CZU: 504.4:37.01

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p312-318

Abstract: *In order to ensure environmental education and to increase interest in water resources, the scarcity of which will cause socio-economic crises in the near future, the International "Water is Life" Contest was initiated, which includes a series of creative and voluntary activities. The aim of the paper is to highlight the importance and impact of the Water is Life International Contest, promoting the important achievements of the participants and the relevance of environmental education in the face of current environmental challenges. The contest demonstrated that, regardless of age or educational level, every individual has the capacity to contribute to the protection of the planet. Active participation in such initiatives not only enriches the knowledge and skills of the younger generation, but is essential for building a sustainable and durable future. By presenting the experiences and achievements of the participants, the article underlines the importance of community involvement in environmental education and in promoting responsible environmental behavior.*

Keywords: *environmental education, water protection, international competition, community involvement.*

Introducere

Apa este mediul în care a apărut viața pe Pământ, în care s-au declanșat procesele evoluției formelor de viață, dar și compusul indispensabil pentru întreținerea vieții la diferite nivele de organizare (celulă, țesut, organism, populații etc.). Deja în prezent se conturează o serie de probleme ce țin de resursele acvatice: asigurarea cu apă pentru alimentarea populației, utilizarea apei în agricultură, tehnologii industriale etc. – procese care deseori nu doar cauzează poluarea apelor utilizate, dar și influențează negativ asupra surselor naturale de apă potabilă. Rezervele de apă dulce reprezintă doar aproximativ 2,5% din totalul resurselor de apă ale planetei, iar o mare parte din acestea sunt puțin accesibile, fiind captivate în ghețari, calote glaciare și adâncimi subterane [4]. Creșterea populației, dezvoltarea industrială și schimbările climatice exercită presiuni fără precedent asupra resursei acvatice, iar poluarea și utilizarea ne sustenabilă a resurselor naturale au condus la deteriorarea calității apei, punând în pericol sănătatea umană și echilibrul ecologic [1,2]. Republica Moldova, fiind cea mai săracă țară din Europa în resurse acvatice, are și multiple probleme în domeniul calității apelor: micșorarea volumului apelor de suprafață; utilizarea nerațională a apelor subterane; scăderea calității apei potabile; poluarea apelor cu diverse substanțe etc. În acest context critic, educația și conștientizarea sunt fundamentale pentru protejarea resurselor acvatice. Tinerii sunt cei care vor administra procese tehnologice la diverse întreprinderi industriale sau din postura de simpli cetățeni vor influența asupra calității mediului, iar educația ecologică le oferă instrumentele necesare pentru a înțelege și a aborda provocările legate de apă. Concursul Internațional „Apa este Viață” prezintă un mecanism de conștientizare încă din perioada de

școlarizare a pericolelor legate de atitudinea iresponsabilă față de resursa fundamentală ce asigură procesele vitale pe planeta Pământ. Pentru abordarea profundă și obiectivă a subiectelor ce țin de calitatea apelor sunt necesare competențe din diverse domenii: biologie, geografie, chimie, economie, artă, matematică etc., fapt care permite ca acest concurs să se plieze armonios în cadrul conceptului educațional STEAM [3].

Metode și materiale

În cadrul proiectului “Asigurarea calității apelor freatice și a sănătății populației în raionul Căușeni”, implementat de către Asociația Obștească Inovație în Educație de Performanță, în colaborare cu Oficiul Național de Implementare a Proiectelor în domeniul Mediului (ONIPM) și Fondul Național pentru Mediu, a fost realizat concursul „Apa este Viață” ce reprezintă o inițiativă dedicată sensibilizării și educării tinerei generații cu privire la importanța protejării resurselor de apă. Apa, fiind baza existenței lumii vii la general și a umanității, în particular, a fost pusă în centrul atenției prin intermediul acestui concurs, care a reunit talente din diverse domenii artistice și educative pentru a promova un mesaj puternic de conștientizare și responsabilitate ecologică. Într-o lume în care resursele de apă devin din ce în ce mai prețioase, astfel de inițiative educative sunt mai importante ca oricând. Concursul Internațional „Apa este Viață” nu doar că a dezvoltat și promovat strategii de protecție a apelor, dar a și reușit să mobilizeze comunități întregi în jurul unui scop comun, contribuind la educarea și formarea unei generații care înțelege importanța resurselor naturale și rolul lor crucial în menținerea echilibrului ecologic.

Ediția I-a a concursului „Apa este Viață” a avut un impact considerabil, atrăgând un număr impresionant de 3.566 de participanți din 683 de instituții educaționale [5]. Din totalul participanților, 72% sunt din Republica Moldova, iar restul – 28% sunt din România, evidențiind astfel caracterul transfrontalier al evenimentului și interesul comun pentru protecția resurselor de apă (Figura 1). Trebuie să menționăm că din raionul Căușeni au fost implicate 24 de instituții care au prezentat 218 lucrări, lideri fiind elevii din IPLT „Meșterul Manole” din satul Sălcuța.

Participarea activă a instituțiilor educaționale dintr-o vastă varietate de regiuni și la diferite niveluri de învățământ indică o creștere semnificativă a conștientizării cu privire la importanța protejării resurselor de apă. Această tendință subliniază o dorință colectivă, din partea comunității educaționale, de a contribui la construirea unui viitor mai sustenabil.

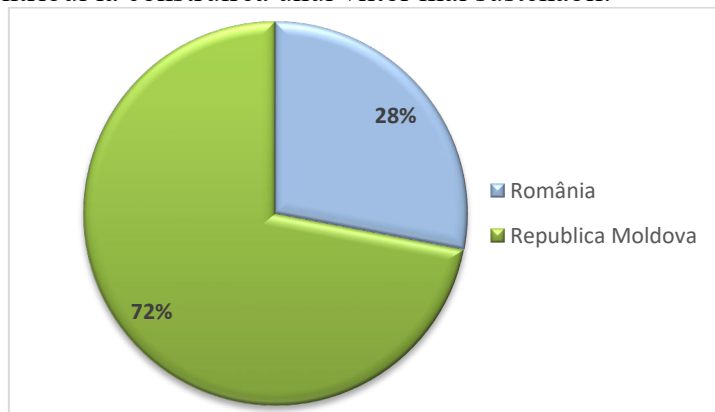


Figura 1. Repartizarea geografică participanților la concurs

Spectrul larg de participanți demonstrează implicarea tuturor segmentelor educaționale, de la învățământul preșcolar până la cel extrașcolar (Figura 2). Datele indică la faptul că 4,8% dintre participanți provin din învățământul preșcolar, un segment important în formarea timpurie a conștiinței ecologice. Învățământul primar a fost reprezentat de 25,9% dintre participanți, ceea ce evidențiază o bună integrare a educației de mediu în curriculum la acest nivel. Cel mai mare procentaj de participanți a fost înregistrat în rândul elevilor din învățământul liceal (32%) și gimnazial (28,6%), subliniind interesul puternic al acestor grupuri pentru subiecte de mediu și sustenabilitate. În același timp, 2,2% din participanți provin din învățământul profesional tehnic, un segment care, deși relativ redus, are potențialul de a influența viitoarele practici profesionale în

direcția sustenabilității. Participarea de 6,2% a instituțiilor extrașcolare subliniază, de asemenea, importanța educației non-formale în promovarea protecției mediului.

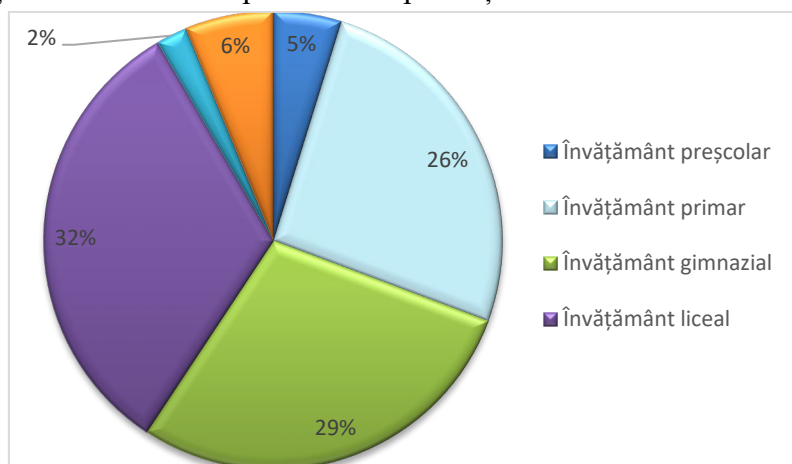


Figura 2. Ponderea diferitor segmente educaționale în cadrul Concursului Internațional „Apa este Viață”

Aceste cifre nu doar că ilustrează diversitatea participanților, dar și întăresc ideea că tematica protecției calității apei este recunoscută și adoptată pe scară largă în rândul tinerilor, indiferent de nivelul lor educațional. Astfel, Concursul „Apa este Viață” a reușit să mobilizeze și să inspire o întreagă generație în lupta pentru protejarea resurselor naturale și pentru dezvoltarea unei atitudini responsabile față de mediu. Acest lucru subliniază interesul crescut al comunității educaționale pentru teme legate de protecția mediului și sustenabilitate, dar și dorința de a implica activ elevii în inițiative care promovează valori fundamentale precum protecția apei și a mediului înconjurător.

Concursul a fost structurat în patru categorii distincte (Figura 3), fiecare oferind participanților oportunitatea de a-și exprima creativitatea și angajamentul față de cauza protejării apei: Creație literară, Desen artistic, Videoclip educațional și Activități de voluntariat. În cadrul acestui concurs elevii au avut ocazia să abordeze tema apei din perspective multiple, utilizând diverse forme de exprimare pentru a-și comunica mesajul, au fost stimulați să exploreze și să exprime prin creații literare esența apei, subliniind atât frumusețea și rolul său crucial în viața noastră, cât și provocările legate de accesul la apă potabilă de calitate și necesitatea conservării acestei resurse vitale.

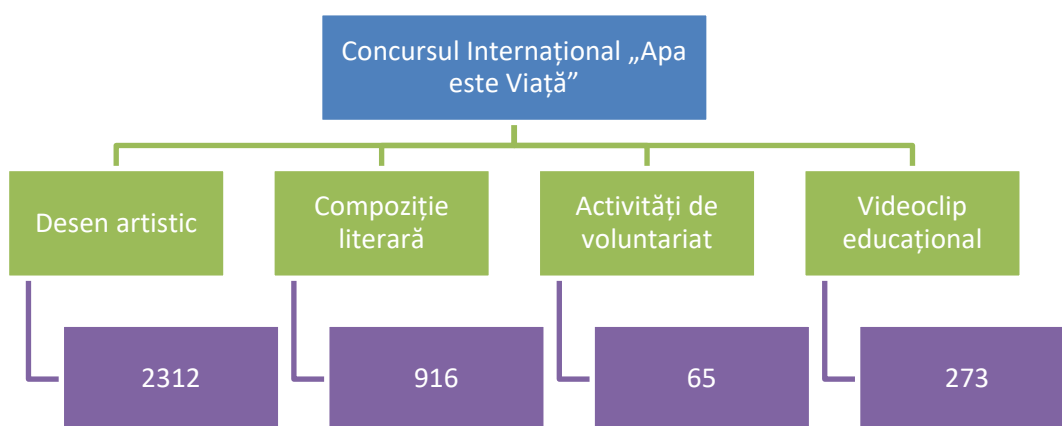


Figura 3. Categoriile de participare în cadrul concursului și numărul de lucrări înscrise la concurs

Cele 916 lucrări prezentate la categoria Creație literară au ilustrat diversitatea și originalitatea cu care elevii au abordat tema concursului. Fiecare lucrare a adus o perspectivă unică asupra importanței apei, evidențiind nu doar talentul literar al tinerilor, ci și conștientizarea lor profundă a provocărilor legate de accesul la apă curată și necesitatea conservării acesteia. Poeziile,

eseurile și povestirile au fost impregnate de emoție și reflecție, subliniind legătura intrinsecă dintre apă și viață. Prin cuvintele lor, participanții au reușit să transmită un mesaj puternic despre protejarea resurselor de apă, evidențiind nu doar frumusețea acestui element vital, dar și urgența acțiunilor de conservare în contextul actual al schimbărilor climatice și al degradării mediului. Lucrările au fost o dovadă clară a maturității cu care elevii percep aceste probleme globale și a angajamentului lor față de un viitor sustenabil. Un exemplu remarcabil de creativitate a fost realizat de elevul Carp Valentin, din clasa a XII-a a Liceului Teoretic „Ion Creangă” din Chișinău. Valentin nu doar că a redactat o poezie profundă despre importanța apei, dar a și compus o melodie pe baza acesteia, interpretând-o ulterior la chitară. Acest proiect complex a combinat literatura și muzica pentru a aduce un omagiu apei, demonstrând atât înțelegerea profundă a temei, cât și abilități artistice remarcabile. Acest demers interdisciplinar reflectă nu doar talentul elevului, ci și capacitatea sa de a transmite mesajul ecologic într-o formă inovatoare și captivantă.

Categoria Desen artistic a oferit elevilor oportunitatea de a explora și exprima creativitatea lor în contextul protecției resurselor de apă. Participanții au avut posibilitatea de a crea desene colorate sau alb-negru și pliante educaționale, ilustrând moduri inovatoare de a economisi apă și impactul utilizării responsabile a acestei resurse esențiale. În total, au fost prezentate 2312 lucrări, dintre care 116 au fost pliante educaționale, evidențiind angajamentul elevilor de a educa și sensibiliza comunitatea prin arta vizuală.

Lucrările de artă, realizate cu mare atenție și imaginație, au reușit să surprindă esența apei prin culori vibrante și forme expresive, transmițând un mesaj clar și puternic despre importanța protejării acestei resurse vitale. Prin intermediul desenelor și pliantelor, elevii au reușit să capteze atât frumusețea apei, cât și necesitatea de a adopta practici responsabile pentru conservarea acesteia, subliniind impactul pozitiv al educației vizuale asupra conștientizării ecologice.



Figura 4. Exemplu de lucrări ale elevilor la categoria Desen artistic

Elevii de la IP LTPA „Ion și Doina Aldea-Teodorovici” s-au distins în cadrul categoriei Desen artistic prin elaborarea unor pliante educaționale remarcabile. După finalizarea lucrărilor, aceștia au întreprins o acțiune practică și de impact, distribuind aproximativ 400 de pliante locuitorilor din Chișinău. Prin această inițiativă elevii au reușit să informeze și să sensibilizeze colegii și comunitatea educațională cu privire la importanța economisirii apei și utilizării responsabile a acestei resurse esențiale. Activitatea lor a demonstrat un angajament profund față de educația ecologică și a contribuit la creșterea conștientizării în rândul tinerilor și al membrilor comunității.

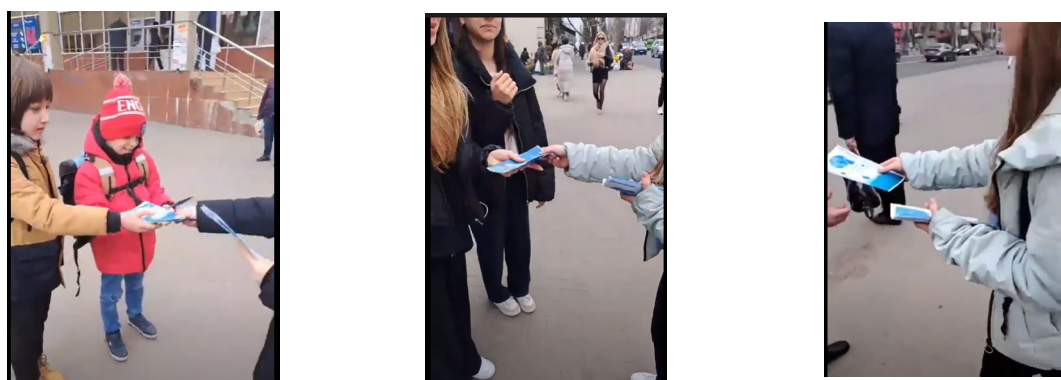


Figura 5. Distribuirea pliantelor informative de către elevii

IP LTPA „Ion și Doina Aldea-Teodorovici”

La categoria Videoclip educațional, au fost înregistrate 273 de lucrări, demonstrând amploarea și diversitatea abordărilor în comunicarea mesajelor legate de gestionarea și conservarea apei. Participanții au avut oportunitatea de a crea videoclipuri scurte care utilizează resurse multimedia și tehnologie pentru a transmite mesaje esențiale și convingătoare. Videoclipurile educaționale, realizate cu dedicație și creativitate, au constituit un element central al concursului. Aceste lucrări au permis participanților să integreze abilități tehnice și artistice pentru a produce materiale vizuale care nu doar informează, dar și inspiră publicul să adopte comportamente responsabile față de mediu. De la documentare scurte și animații elaborate până la clipuri interactive, fiecare videoclip a ilustrat un angajament activ în educația pentru sustenabilitate, subliniind importanța unei gestionări eficiente a resurselor de apă și promovând soluții inovatoare pentru conservarea acesteia.



Figura 6. Elevii clasei a III-a din IPLT „Constantin Stere”, deținătorii Premiului mare la categoria „Videoclip educațional”

Secțiunea Activități de voluntariat a fost o componentă esențială a concursului, punând accentul pe acțiuni concrete și participative. Elevii și profesorii au avut ocazia să se implice în proiecte comunitare care vizează protejarea apei, fie prin campanii de ecologizare, fie prin activități educative în școli și comunități. Această categorie a demonstrat că implicarea practică este cheia în formarea unui comportament ecologic responsabil și durabil.



Figura 7. Acțiuni de voluntariat

Premiul mare la această categorie l-au obținut Consiliul Elevilor din Instituția Publică Gimnaziul Biești pentru curățarea râului din localitate. În raionul Căușeni Medalie de aur au obținut elevii clasei a IX-a din LT „Ștefan Cel Mare și Sfânt”, satul Taraclia, ghidați de profesoară Gladcenco Marina pentru curățirea râului Ceaga. Medalia de argint pentru activități de voluntariat

realizate de către elevii clasei a IX-a din gimnaziul Șăiți împreună cu profesoara Musteață Emilia, care au curățit și reabilitat cișmeaua din localitate.

Premierea și jurizarea concursului „Apa este Viață” au avut loc pe trei trepte educaționale distincte: învățământ preșcolar-primar, gimnazial și liceu. Pentru fiecare dintre aceste categorii, s-a acordat o atenție deosebită evaluării corecte și recunoașterii performanțelor excepționale ale participanților. Acest sistem de premiere bine structurat și diversificat a asigurat o evaluare echitabilă, reflectând cu acuratețe calitatea și impactul lucrărilor prezentate de fiecare participant, indiferent de vârstă sau nivel de studiu.

În total, au fost oferite 8 cupe pentru cele mai bune lucrări, simbolizând excelența în fiecare categorie. De asemenea, s-au acordat 170 de medalii, dintre care aur, argint și bronz, menite să evidențieze meritele elevilor care s-au remarcat prin creativitate, cunoștințe și angajament față de tema concursului.

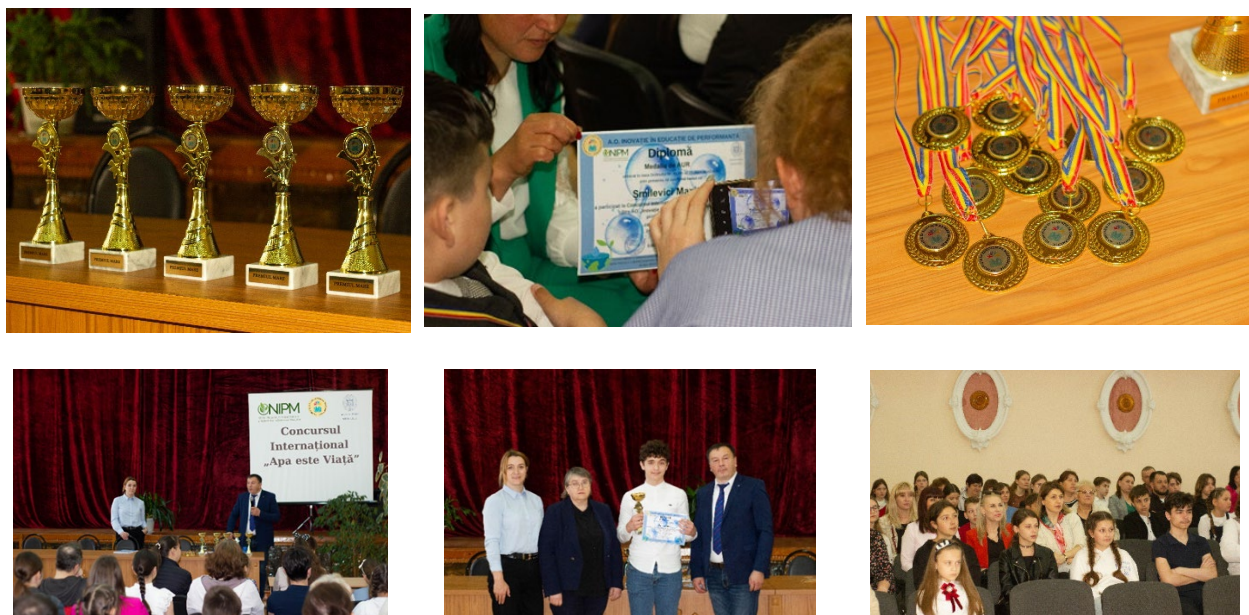


Figura 8. Secvențe de la festivitatea de premiere

Mai mult decât atât, un număr impresionant de 1200 de elevi au fost onorați cu diplome de gradul I, II și III, recunoscându-le contribuțiile valoroase și eforturile depuse în cadrul concursului. Aceste distincții nu doar că au recompensat munca asiduă a participanților, dar au și încurajat tinerii să continue să se implice în activități educative și de protecție a mediului, promovând astfel un sentiment de responsabilitate și mândrie față de realizările lor.

Concluzii

Concursul a oferit participanților o platformă pentru a explora și exprima, prin diferite forme de creație, înțelegerea și angajamentul lor față de protecția apei. În același timp, a încurajat dezvoltarea unei conștiințe ecologice și a competențelor necesare pentru a aborda provocările viitorului. Fiecare categorie a concursului – Creație literară, Desen artistic, Videoclip educațional și Activități de voluntariat – a fost gândită pentru a stimula creativitatea, gândirea critică și implicarea activă a tinerilor în acțiuni menite să protejeze acest element vital. Produsele prezentate de către participanți indică la diversitatea problemelor sesizate de tineri, dar totodată demonstrează disponibilitatea lor de a se implica plener în elaborarea soluțiilor eficiente pentru protecția mediului ambiant și conservarea ecosistemelor, apa fiind elementul principal al menținerii proceselor de bază la nivel de micro- și macrosisteme biologice.

Necesitatea organizării acestui concurs derivă din nevoia de a educa și sensibiliza tânără generație cu privire la valorificarea și protejarea resurselor de apă, având în vedere provocările globale actuale. De asemenea, concursul subliniază importanța implicării comunității educaționale în

formarea unei atitudini proactive față de protecția mediului, contribuind astfel la construirea unei societăți durabile și reziliente.

Studiul a fost realizat în cadrul proiectului „Asigurarea calității apelor freatice și a sănătății populației în raionul Căușeni” finanțat prin Contract nr. 01-23p-137/02-16-2024 de către Oficiul Național de Implementare a Proiectelor în domeniul mediului (ONIPM)

Bibliografie:

1. ALCAMO J., FLÖRKE M., MÄRKER M. Future long-term changes in global water resources driven by socio-economic and climatic changes. In: *Hydrological Sciences Journal*, 2007, 52(2), pp. 247–275. <https://doi.org/10.1623/hysj.52.2.247>
2. BOGDANOVA R., ȘILIȚA M., RENIGERE R. Ecology approach in education and health care. In: *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 2017, 8(1), pp. 64-80. <https://doi.org/10.1515/dcse-2017-0005>
3. CAZACIOC, N., ROTARI, V., COROPCEANU, E. Promovarea conceptului STEAM în baza instruirii prin cercetare în Curriculum-ului la Chimie. In: *Studia universitatis moldaviae*, 2024, 9(169), pp. 100-107. ISSN 1857-2103
4. VÖRÖSMARTY C. J., GREEN P., SALISBURY J., LAMMERS R. B. Global water resources: vulnerability from climate change and population growth. In: *Science*, 2000, 289(5477), pp. 284-288. <https://doi.org/10.1126/science.289.5477.284>
5. <https://inovatie-educatie.md/proiect/>

SYNTHESIS OF ISONIAZIDE DERIVATIVES FOR THE ASSEMBLY OF NEW COORDINATIVE COMPOUNDS: A COMPARATIVE STUDY OF THEORETICAL AND EXPERIMENTAL DATA

SINTEZA DERIVAȚILOR IZONIAZIDEI PENTRU ASAMBLAREA NOILOR COMPUȘI COORDINATIVI: STUDIU COMPARATIV AL DATELOR TEORETICE ȘI EXPERIMENTALE

CHIRIAC Ghenadie, University Assistant, Department of Chemistry
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-8504-6486

CZU:547.756

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p319-324

Abstract: *The paper describes the synthesis and characterization of the coordination compounds obtained by condensation reactions between isoniazid and 3-pyridinecarboxaldehyde, respectively 4-pyridinecarboxaldehyde. Isoniazid, a derivative of isonicotinic acid, reacts with pyridinic aldehydes to form imines, and then these imines are used to form coordination complexes with transition metal ions. The study details experimental as well as theoretical aspects. Experimental analyzes and theoretical simulations highlighted the impact of the structure of the derivatives on the stability and properties of the final compounds. The results suggest that isoniazid derivatives can form stable complexes with metals, having potential applications in catalysis and advanced materials development. The study provides an in-depth understanding of the reaction mechanisms and indicates directions for optimizing the synthesis and use of these compounds in various fields.*

Keywords: *synthesis, isoniazid, 3-pyridinecarboxaldehyde, 4-pyridinecarboxaldehyde, Schiff bases, GAUSSIAN.*

Introducere

Izoniazida, un derivat al acidului izonicotinic, este cunoscută pentru utilizarea sa în tratamentele împotriva tuberculozei și are și aplicații promițătoare în chimia coordonativă. Derivații săi pot forma complecși coordinativi cu metale de tranziție, influențând proprietățile acestora. Studiul propus se axează pe sinteza acestor derivați și pe explorarea reacțiilor de condensare pentru obținerea compușilor coordinativi. Articolul va aborda atât aspectele teoretice, prin modelarea și analiza reacțiilor de condensare, cât și aplicațiile practice, prin sinteza și caracterizarea compușilor rezultanți, contribuind astfel la dezvoltarea de noi materiale funcționale.

Izoniazida a fost investigată în contextul sintezei compușilor coordinativi pentru capacitatea sa de a forma compuși coordinativi stabili cu metale de tranziție. Derivații săi, cum ar fi izonitrazidele și alte structuri derivate, au fost utilizați în sinteza unor compuși cu aplicații în cataliză și materiale avansate. Reacțiile de condensare, esențiale pentru formarea acestor compuși, implică adesea formarea de legături de coordonare între grupe funcționale și metale. Studiile anterioare au explorat diverse condiții de reacție și tipuri de derivați pentru optimizarea sintezei și caracterizării compușilor coordinativi.

Materiale și metode

Pentru sinteza derivaților de izoniazidă s-au utilizat reactivi de înaltă puritate. Condițiile de reacție, inclusiv temperatura, timpul și solvenții, au fost optimizate pentru a maximiza randamentul și puritatea produsului. Caracterizarea compușilor a fost realizată prin tehnici spectroscopice (IR, NMR) și difracție de raze X pentru a confirma structura și puritatea. Simulările teoretice au fost

efectuate folosind metode de calcul avansate precum GAUSSIAN pentru a prezice comportamentul reacțiilor de condensare și interacțiunile moleculare.

Pentru condensarea cu 4-piridincarboxaldehida a fost folosită izoniazida, care este solubilă în metanol, etanol, acetonă și apă. Ca rezultat al condensării a fost obținut compusul 4-Hpcih = 4-piridincarbaldehidă izonicotinoil hidrazonă, care poate fi utilizat în calitate de agent de coordinare pentru asamblarea noilor compuși coordinativi.

2,717 g izoniazidă au fost dizolvate la agitare magnetică la temperatura camerei în amestecul format din 25 mL apă distilată și 15 mL alcool metilic. După dizolvarea completă s-a adăugat 1,5 mL 4-piridincarboxaldehida. Soluția obținută a fost agitată la temperatura de aproximativ 70°C. Peste 15 minute în soluție au apărut primii fulgi albicioși ai ligantului. După aceasta, peste cinci minute soluția a fost luată de la agitare, precipitatul fiind filtrat. Filtratul a fost spălat cu apă distilată și pus la uscare la temperatura camerei obținând un compus cu masa de 3,11 g. formula de structură este prezentată în figura 1, iar spectrele (practic și teoretic) – în figurile 2 și respectiv 3.

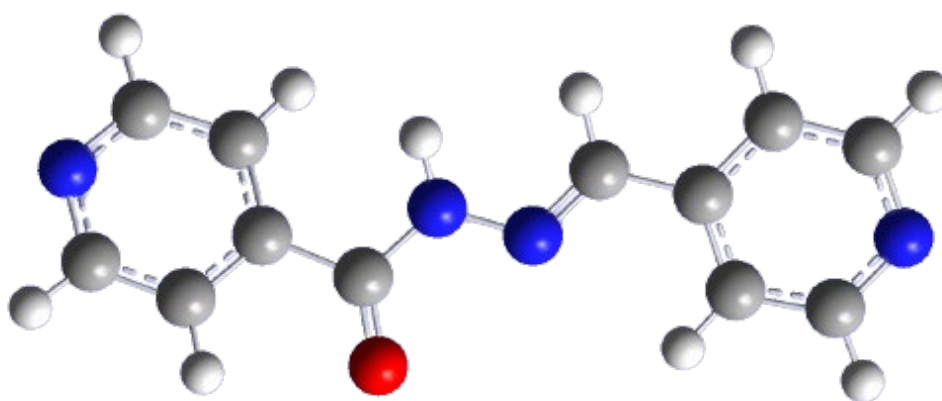


Figura 1. Molecula compusului 4-Hpcih

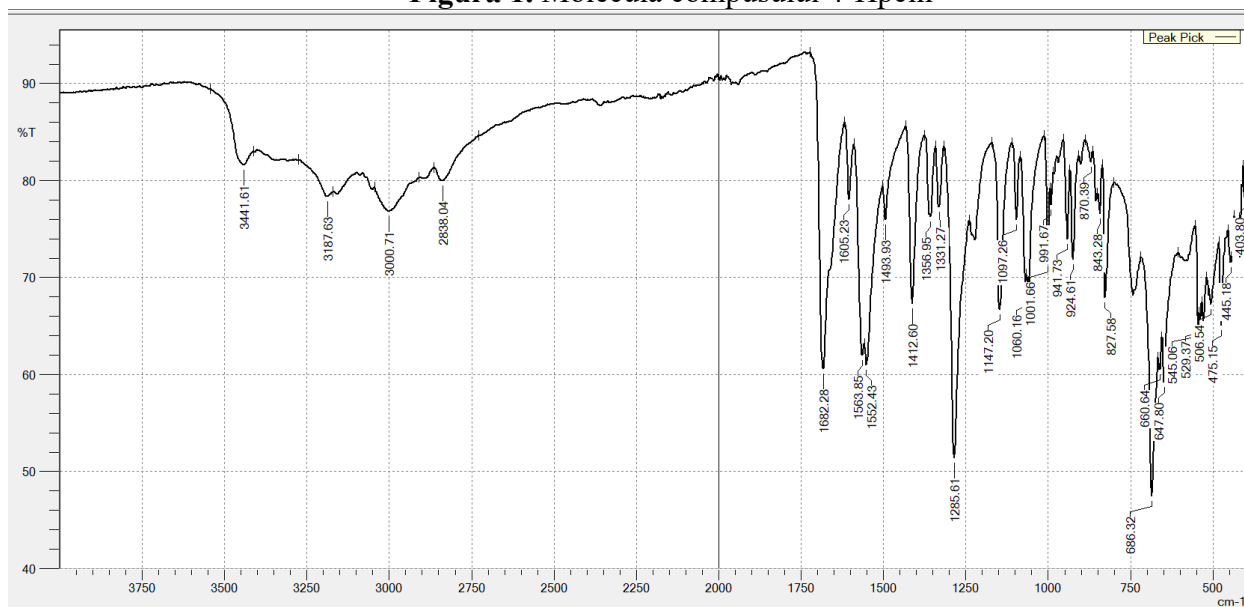


Figura 2. Spectrul practic al molecule 4-Hpcih

Datele spectrale teoretice și cele practice tind să fie aproximativ aceleași în majoritatea cazurilor, dar pot exista unele diferențe din cauza factorilor externi și a condițiilor de măsurare. În mod ideal, datele spectrale teoretice sunt calculate pe baza unor simulări, care presupun condiții ideale. Însă, atunci când se măsoară datele spectrale în practică, pot apărea variații.

Deși există aceste variații, în multe aplicații, datele teoretice și practice se aliniază destul de bine, astfel încât diferențele să fie neglijabile sau ușor de corectat prin ajustări sau calibrare.

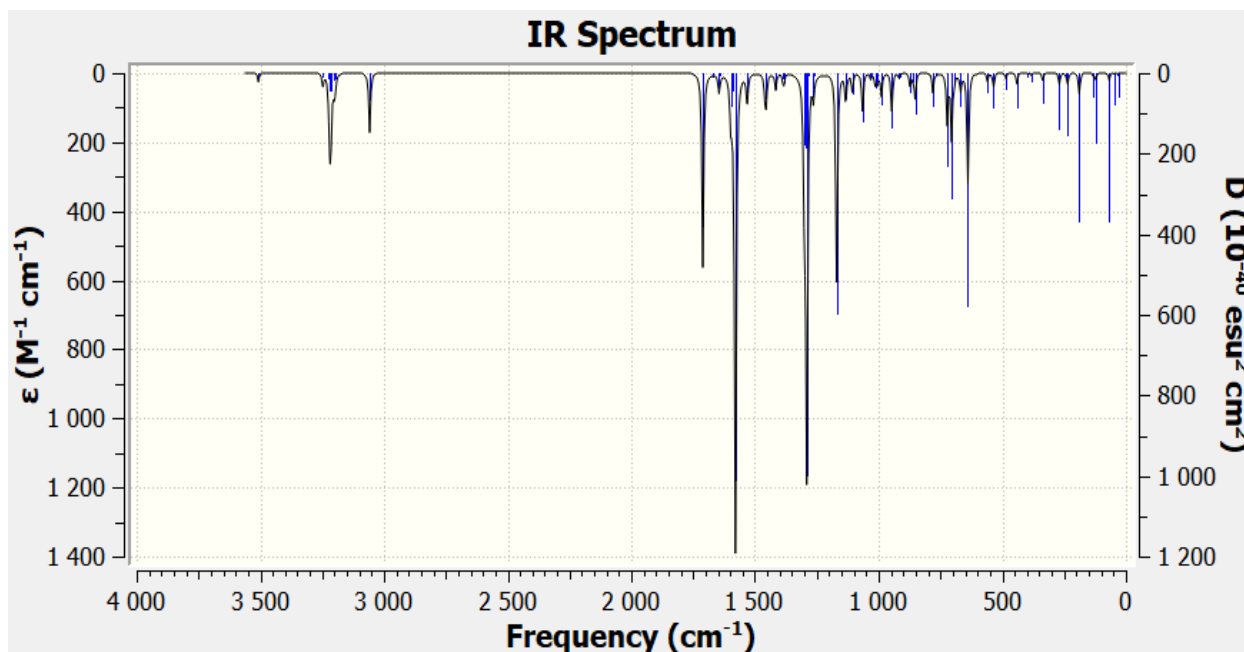


Figura 3. Spectrul teoretic al compusului 4-Hpcih

Sinteza 3-Hpcih (3-piridincarbaldehidă izonicotinoil hidrazonă): izoniazida a fost condensată cu 3-piridincarboxaldehida, procedura este identică cu condensarea 4-Hpcih. Masa compusului obținut constituie 1,94 g. În figura 4 este prezentat spectrul IR teoretic, în figura 5 – spectrul IR practic. Structura moleculei 3-Hpcih este prezentată în figura 6.

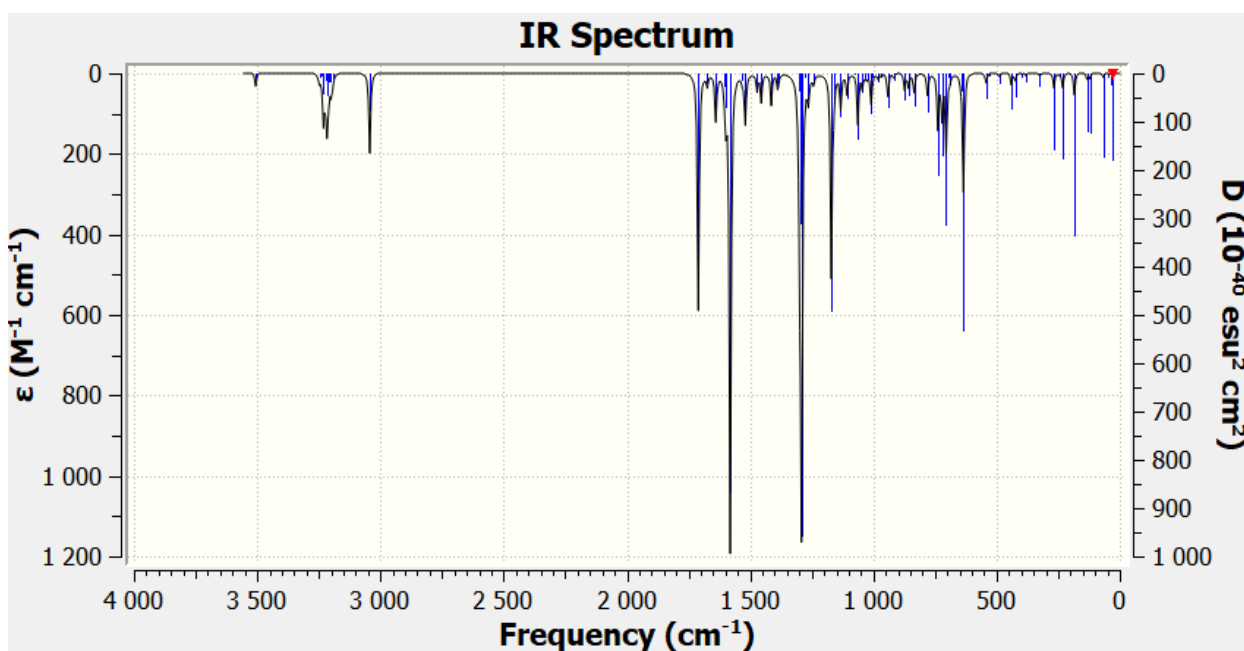


Figura 4. Spectrul teoretic 3-Hpcih

Chiar dacă există mici abateri, datele spectrale teoretice și practice sunt suficient de apropiate pentru a confirma structura moleculară și proprietățile acestui compus.

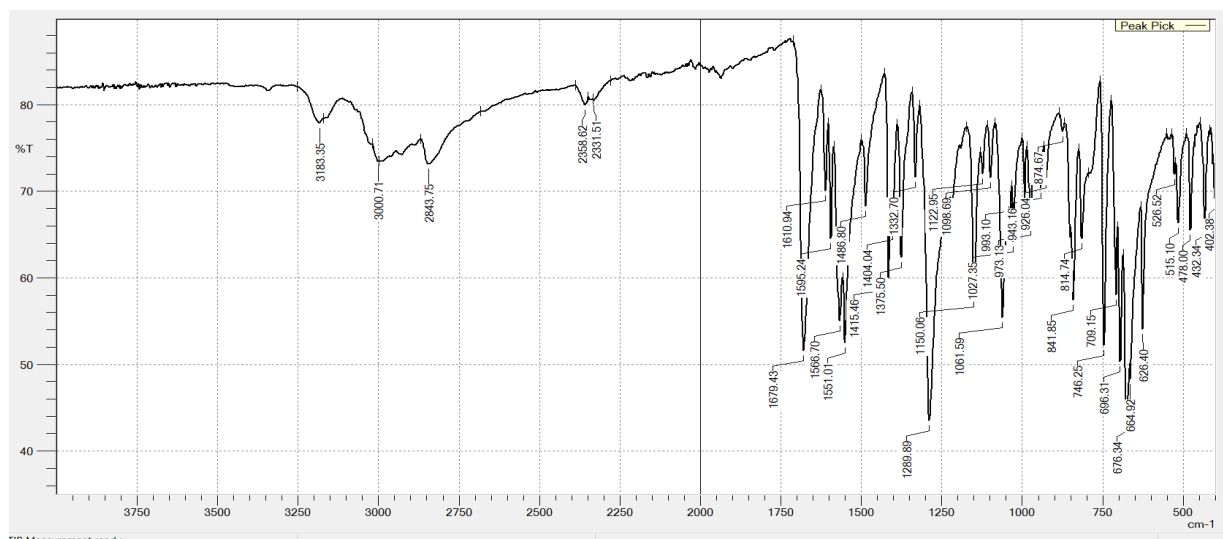


Figura 5. Spectrul practic 3-Hpcih

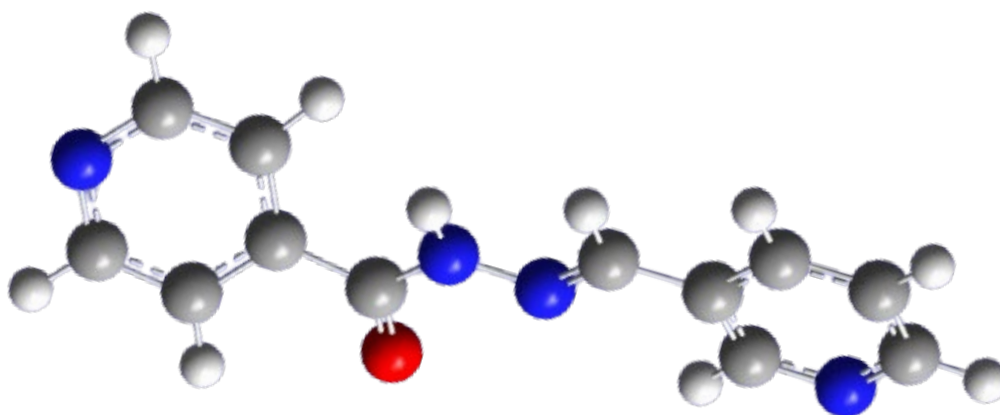


Figura 6. Molecula compusului 3-Hpcih

Rezultate

Datele experimentale au arătat că izoniazidă au condus la formarea compușilor cu aldehidele în condiții controlate. Spectroscopia IR și NMR a confirmat structura și puritatea compușilor obținuți. Difrakția de raze X a oferit informații despre aranjamentul cristalin al compusului. Analiza teoretică a prezis cu acuratețe rezultatele experimentale, indicând că structura derivaților influențează semnificativ stabilitatea și eficiența reacțiilor de condensare. Rezultatele sugerează că derivații sunt mai eficienți în aplicații potențiale în dezvoltarea de noi complecși și materiale funcționale.

Discuție

Rezultatele experimentale și teoretice au indicat la faptul, că derivații specifici ai izoniazidei sunt eficienți în sinteza compușilor coordinativi, influențând stabilitatea și proprietățile acestora. Reacțiile de condensare s-au dovedit a fi sensibile la structura derivaților și la condițiile de reacție. Limitările studiului includ variații în reproducibilitatea experimentelor și posibile diferențe între modelele teoretice și comportamentul real al reacțiilor. Discuția se concentrează pe îmbunătățirea condițiilor de reacție și explorarea altor derivați pentru optimizarea sintezei și obținerea compușilor coordinativi.

Concluzii

Modelele teoretice au fost validate prin rezultate experimentale, oferind o înțelegere mai profundă a reacțiilor de condensare. Concluziile sugerează că optimizarea structurii derivaților și a condițiilor de reacție poate îmbunătăți semnificativ sinteza și aplicațiile compușilor coordinativi.

Cercetările viitoare ar trebui să exploreze noi derivați și să îmbunătățească metodele de sinteză pentru avansarea domeniului chimiei coordonative și aplicative. Aceste reacții ilustrează procesele de condensare și complexare utilizând izoniazida și 3-piridincarboxaldehida, respectiv 4-piridincarboxaldehida, oferind un fundament solid pentru sinteza compușilor coordinativi și explorarea aplicațiilor lor în chimia materialelor.

Studiul a fost realizat cu suportul financiar al subprogramului 010602 (Ministerul Educației și Cercetării al RM).

Bibliografie:

1. CHIRIAC, G.; CODREANU, S. SYNTHESIS AND STUDY OF COORDINATING AGENTS FOR THE SYNTHESIS OF NEW COORDINATING COMPOUNDS
Acta et commentationes: Științe Exacte și ale Naturii 2022-11 | Journal article
DOI:10.36120/2587-3644.v13i1.100-109
2. <http://chimie-biologie.ubm.ro/Cursuri%20online/MIHALI%20CRISTINA/COMPUSI%20COORDINATIVI/COMPUSICOORDINATIVI.pdf>. (vizitat 13.05.22).
3. GRANOVSKY, A. [www http://classic.chem.msu.su/gran/games/index.html](http://classic.chem.msu.su/gran/games/index.html) (vizitat 13.05.22).
4. ATKINS, P. (2009). *Elements of physical chemistry* (ed. 5th). Oxford: Oxford U.P. p. 459. ISBN 978-0-19-922672-6.
5. https://ro.frwiki.wiki/wiki/R%C3%A9sonance_magn%C3%A9tique_nucl%C3%A9aire (vizitat 14.05.22).
6. <https://www.scrib.com/stiinta/fizica/SPECTROSCOPIE-IR24166.php> (vizitat 14.05.22).
7. RACZUK, E., DMOCHOWSKA, B., SAMASZKO-FIERTEK, J., MADAJ, J. Different Schiff Bases—Structure, Importance and Classification. In: *Molecules*, 2022, 27(3), 787. Doi: 10.3390/molecules27030787
8. UDDIN, M.N., AHMED, S.S., RAHATUL ALAM S.M. REVIEW: Biomedical applications of Schiff base metal complexes. In: *Journal of Coordination Chemistry*. 2020, Vol. 73, Issue 23, pp. 3109-3149. Doi: 10.1080/00958972.2020.1854745
9. CERAMELLA, J., IACOPETTA, D., CATALANO, A., CIRILLO, F., LAPPANO, R., SINICROPI M. S. A Review on the Antimicrobial Activity of Schiff Bases: Data Collection and Recent Studies. In: *Antibiotics*, 2022, 11(2), 191. Doi: 10.3390/antibiotics11020191
10. AL ZOUBI, W. Biological Activities of Schiff Bases and Their Complexes: A Review of Recent Works. In: *International Journal of Organic Chemistry*, 2013, Vol. 3, No. 3A, pp73-95. Doi: 10.4236/ijoc.2013.33A008
11. ABU-YAMIN, A.-A., ABDUH, M.S., MOHAMMED SAGHIR, S.A., AL-GABRI, N. Synthesis, Characterization and Biological Activities of New Schiff Base Compound and Its Lanthanide Complexes. In: *Pharmaceuticals*, 2022, 15(4), p. 454. Doi: 10.3390/ph15040454
12. KENNEDY, A.R., BROWN, K.G., GRAHAM, D., KIRKHOUSE, J.B., KITTNER, M., MAJOR, C., MCHUGH, C.J., MURDOCH, P., SMITH, W.E. Chromophore containing bipyridyl ligands. Part 1: supramolecular solid-state structure of Ag(I) complexes. In: *New Journal of Chemistry*, 2005, vol. 29, nr. 6, pp. 826-832. ISSN 1369-9261.
13. SCHIFF, H. Mittheilungen aus dem Universitäts-laboratorium in Pisa: 2. Eine neue Reihe organischer Basen [Communications from the university laboratory in Pisa: 2. A new series of organic bases]. *Ann. Der Chem. Und Pharm.* 1864, 131, 118–119. (In German) [CrossRef]
14. MOSS, G.P.; SMITH, P.A.S.; TAVERNIER, D. Glossary of class names of organic compounds and reactivity intermediates based on structure (IUPAC Recommendations 1995). *Pure Appl. Chem.* 1995, 67, 1307–1375. [CrossRef]
15. PFEIFFER, P.; BREITH, E.; LLIBBE, E.; TSUMAKI, T. Tricyclische orthokondensierte Nebenvalenzringe. *Justus Liebigs Ann. Chem.* 1933, 503, 84–130. [CrossRef] 4. Hunter, L.;

- Marriott, J.A. Co-ordinated copper and nickel compounds of salicylidene derivatives. *J. Chem. Soc.* 1937, 422, 2000–2003. [CrossRef]
16. SACCONI, L.; CIAMPOLINI, M.; MAGGIO, F.; CAVASINI, F.P. Studies in Coordination Chemistry. IX.1 Investigation of the Stereochemistry of Some Complex Compounds of Cobalt(II) with N-Substituted Salicylaldimines. *J. Am. Chem. Soc.* 1962, 84, 3246–3248. [CrossRef]
 17. HOLM, R.H.; SWAMINATHAN, K. Studies on Nickel(II) Complexes. III. Bis-(N-arylsalicylalimine) Complexes. *Inorg. Chem.* 1962, 1, 599–607. [CrossRef]
 18. PERCY, G.C.; THORNTON, D.A. N-aryl salicylalimine complexes: Infrared and PMR spectra of the ligands and vibrational frequencies of their metal (II) chelates. *J. Inorg. Nucl. Chem.* 1972, 34, 3357–3367. [CrossRef]
 19. LUNDGREN, R.L.; STRADIOTTO, M. Ligand Design in Metal Chemistry: Reactivity and Catalysis; Key Concepts in Ligand Design: An Introduction; John Wiley & Sons, Ltd.: Chichester, UK; Hoboken, NJ, USA, 2016; pp. 1–13.
 20. FRYZUK, M.D.; HADDAD, T.S.; BERG, D.J.; RETTIG, S.J. Phosphine complexes of the early metals and the lanthanoids. *Pure Appl. Chem.* 1991, 63, 845–850. [CrossRef]
 21. DILLI, S.; MAITRA, A.M.; PATSALIDES, E. Oxidative transformations in nickel(II) chelates of tetradentate Schiff bases. *Inorg. Chem.* 1982, 21, 2832–2838. [CrossRef]
 22. CAMP, C.; CHATELAIN, L.; MOUGEL, V.; PECAUT, J.; MAZZANTI, M. Ferrocene-Based Tetradentate Schiff Bases as Supporting Ligands in Uranium Chemistry. *Inorg. Chem.* 2015, 54, 5774–5783. [CrossRef]
 23. ZOUBI, W.A. Biological Activities of Schiff Bases and Their Complexes: A Review of Recent Works. *Int. J. Org. Chem.* 2013, 3, 73–95. [CrossRef]
 24. DONZELLI, A.; METUSHI, I.; POTVIN, P.G. Titanium(IV) Complexes of Disulfide-Linked Schiff Bases. *Inorg. Chem.* 2012, 51, 5138–5145. [CrossRef]
 25. CHAUDHARY, N.K.; MISHRA, P. Metal complexes of a novel Schiff base based on penicillin: Characterization, molecular modeling, and antibacterial activity study. *Bioinorg. Chem. Appl.* 2017, 2017, 6927675. [CrossRef]
 26. CHAUDHARY, N.K.; MISHRA, P. Bioactivity of some divalent M(II) complexes of penicillin based Schiff base ligand: Synthesis, spectroscopic characterization, and thermal study. *J. Saudi Chem. Soc.* 2018, 22, 601–613. [CrossRef]
 27. MD YUSOF, E.N.; RAVOOF, T.B.S.A.; TIEKINK, E.R.T.; VEERAKUMARASIVAM, A.; CROUSE, K.A.; TAHIR, M.I.M.; AHMAD, H. Synthesis, characterization and biological evaluation of transition metal complexes derived from N, S bidentate ligands. *Int. J. Mol. Sci.* 2015, 16, 11034–11054. [CrossRef]
 28. SRIDHAR, G.; BILAL, M.; EASWARAMOORTHY, D.; RANI, K.; KUMAR, S.; MANOHAR, C.S. Synthesis, Characterization and Antimicrobial Activities of Copper, Nickel, Cobalt, Chromium Complexes Derived from (Z)-4-Fluoro-N-(2,7-dimethylhept-6-enylidene) benzenamine. *J. Braz. Chem. Soc.* 2017, 28, 756–767. [CrossRef]
 29. MOUSTAFA, S.A.; ALI, M.M.; EL-RASHEDY, A.A. Synthesis, anticancer activity and molecular docking study of Schiff base complexes containing thiazole moiety. *J. Basic Appl. Sci.* 2016, 5, 85–96. [CrossRef]
 30. EL-BORAEY, H.A.; EL-GAMMAL, O.A. NOVEL (N₄) Macrocyclic Metal Complexes: Synthesis, Characterization, Spectral Studies and Anticancer Activity. *Open Chem. J.* 2018, 5, 51–63. [CrossRef]
 31. HU, K.; LIU, C.; LI, J.; LIANG, F. Copper(II) complexes based on quinoline-derived Schiff-base ligands: Synthesis, characterization, HSA/DNA binding ability, and anticancer activity. *MedChemComm* 2018, 9, 1663–1672. [CrossRef]

ANALYSIS OF THE QUALITY OF DRINKING WATER IN CĂUȘENI REGION

ANALIZA CALITĂȚII APELOR POTABILE DIN RAIONUL CĂUȘENI

CHIRIAC Ghenadie, University Assistant, Department of Chemistry
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-8504-6486

CAZACIOC Nadejda, PhD student, University Assistant,
Department of Chemistry, “Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-1086-633X

ANTOCI Daniel, student,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0009-0001-6854-136X

COROPCEANU Eduard, PhD., Full Professor,
Institute of Research, Innovation and Technology Transfer
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0003-1073-828X

CZU: 543.3 (478)

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p325-330

Abstract: *The study evaluated the quality of groundwater in the Căușeni district, Republic of Moldova, as part of the project Ensuring the Quality of Groundwater and Public Health, funded by the National Environmental Fund and implemented by AO Innovation in Education for Performance, in partnership with the National Office for Project Implementation in the Environmental Sector (ONIPM). The scientific expeditions included water sampling and analysis in accordance with Law No. LP182/2019. The analyzed parameters included total hardness, pH, dissolved oxygen (DO), and total dissolved solids (TDS). The results revealed significant issues related to excessive hardness and high TDS levels, posing risks to both health and the environment. The study highlights the importance of treatment measures and continuous monitoring of water sources.*

Keywords: *Scientific expeditions, water quality indicators, drinking water, training through research, ecological education, public health.*

Introducere

Calitatea apei reprezintă un factor esențial pentru sănătatea umană și pentru echilibrul ecosistemelor în ansamblu. În Republica Moldova numeroase comunități depind de apa freatică pentru consumul zilnic, ceea ce face necesară monitorizarea constantă a acestor surse. Poluarea apelor subterane cu substanțe ce conțin ioni nitrat și amoniu poate avea efecte grave asupra sănătății, în special în rândul populațiilor vulnerabile, cum ar fi copiii și femeile însărcinate [1, 2]. De asemenea, degradarea calității apei afectează biodiversitatea și resursele naturale pe termen lung, punând în pericol atât mediul înconjurător, cât și bunăstarea generațiilor viitoare. Pentru a răspunde acestor provocări, proiectul *Asigurarea calității apelor freatice și a sănătății populației* inițiat de către *AO Inovație în Educație de Performanță* în parteneriat cu *Oficiul Național de Implementare a Proiectelor în domeniul Mediului* (ONIPM) și *Fondul Național pentru Mediu* a realizat o serie de expediții științifice, care au inclus atât activități de cercetare, cât și sesiuni de formare a cadrelor didactice și activități extracurriculare pentru elevi. Aceste expediții au avut un dublu rol: pe de o

parte, să evalueze calitatea apelor freatice prin prelevarea probelor și analiza lor în teren, iar pe de altă parte, să ofere oportunități educative pentru profesori și elevi, care au învățat cum să realizeze măsurători precise ale parametrilor apei, precum pH, salinitate, conductivitate și oxigen dizolvat.

În cadrul acestor expediții, profesorii au participat la sesiuni de formare privind standardele naționale de calitate a apei, iar elevii au luat parte la masterclass-uri interactive, unde au învățat să utilizeze echipamente de analiză a apei (Figura 1) [4, 5].



Figura 1. Expediții științifice și sesiuni de formare pentru profesori și elevi în raionul Căușeni

Aceste activități extracurriculare contribuie semnificativ la dezvoltarea abilităților practice și științifice ale elevilor, oferindu-le o înțelegere bazată pe aplicațiile practice a proceselor ecologice și a importanței protejării resurselor naturale. Aceste experiențe oferă un cadru interdisciplinar, unde elevii pot conecta cunoștințele teoretice din biologie, chimie și geografie cu realitatea din teren. Învățarea în contexte ecologice, cum ar fi monitorizarea calității apei, nu doar că sprijină dezvoltarea competenței de cercetare, dar și promovează conștientizarea ecologică, comportamentul responsabil față de mediu și are un impact major în învățarea durabilă. Elevii devin astfel agenți ai schimbării, fiind capabili să contribuie la protejarea ecosistemelor locale și să înțeleagă importanța conservării resurselor de apă pentru sănătatea comunităților și a mediului.

Metode și materiale

Expediția s-a desfășurat pe parcursul a trei luni: în martie, iunie și august 2024, în mai multe localități din raionul Căușeni. Probele de apă au fost prelevate din surse de suprafață și subterane, cum ar fi fântâni, izvoare și râuri. Aceste surse au fost selectate pentru a asigura o reprezentare diversificată a tipurilor de apă disponibile pentru populație.

Conform metodologiei de cercetare și a legislației naționale, *Legea Nr. LP182/2019* și anexa 182 [3, 6, 7], toate probele de apă au fost analizate ținând cont de parametrii de calitate stipulați pentru apa potabilă. Acești parametri includ valorile concentrațiilor maxime admisibile pentru compuși chimici și microbiologici, cum ar fi nitrații, duritatea apei, pH-ul, oxigenul dizolvat, totalul solidelor dizolvate și altele, în vederea monitorizării siguranței consumului de apă în diferite regiuni. Legea impune ca apa potabilă să respecte standardele de calitate care să asigure protecția sănătății umane.

- **Metode de prelevare:** pentru a asigura integritatea și acuratețea rezultatelor s-a folosit metodologia standard de colectare a probelor de apă, conform normelor internaționale.

Probele au fost prelevate în recipiente sterile, iar analiza lor a avut loc imediat în teren și rezultatele au fost comparate cu valorile CMA prevăzute de lege.

- **Echipamente:** Pentru măsurarea indicilor chimici de calitate a apelor cum ar fi pH-ul, conductivitatea, salinitatea, oxigenul dizolvat și TDS (totalul solidelor dizolvate), a fost utilizat *multimetru*, iar duritatea a fost determinată cu ajutorul testerui de *calitate a apei Test-T USTM*. Acest dispozitiv portabil a permis obținerea rapidă a rezultatelor, fiind extrem de util în condițiile de teren.
- **Parametrii analizați:**
 - **pH-ul:** Valorile pH-ului sunt esențiale pentru evaluarea caracterului acid sau bazic al apei. Aceste valori influențează atât sănătatea umană, cât și gradul de coroziune al instalațiilor.
 - **Salinitatea:** Salinitatea măsoară cantitatea de săruri dizolvate în apă. Un nivel ridicat de salinitate poate afecta calitatea apei potabile și poate avea efecte adverse asupra sănătății umane și a plantelor irigate cu această apă.
 - **Conductivitatea electrică:** Conductivitatea este un parametru ce indică capacitatea apei de a conduce electricitatea, reflectând concentrația de ioni dizolvați. Valori mari ale conductivității sunt asociate cu un nivel ridicat de contaminare cu săruri și minerale, ceea ce poate face apa nepotrivită pentru consum.
 - **Oxigenul dizolvat (OD):** Nivelul de oxigen dizolvat indică capacitatea apei de a susține viața acvatică. Valorile scăzute pot duce la moartea organismelor acvatice și la degradarea ecosistemelor.
 - **TDS (Totalul solidelor dizolvate):** TDS măsoară concentrația totală de substanțe dizolvate în apă. Nivelurile ridicate de TDS indică o contaminare semnificativă, afectând gustul apei și contribuind la formarea pietrelor la rinichi.

Rezultate și discuții

Duritatea totală a apei, măsurată în grade germane (°dH) variază semnificativ între locațiile analizate (Tabelul 1). Duritatea apei este cauzată de prezența sărurilor dizolvate de calciu și magneziu. Acești compuși, deși nu prezintă riscuri directe pentru sănătatea umană, pot afecta instalațiile, aparatele electrocasnice și calitatea apei consumate zilnic.

- Locații precum CLM, CGF, și TBT au avut valori de peste 30 °dH, ceea ce indică o apă extrem de dură.
- În contrast, locațiile AGC 1 și RCL au prezentat apă foarte moale, cu valori de 2 °dH, iar alte locații au înregistrat duritate moderată (de exemplu, ACN 1 cu 18 °dH).

Tabelul 1. Dinamica durității totale (°dH) în probele de apă analizate

Localizarea sursei	Luna, anul		
	03.2024	06.2024	08.2024
1. CLM	>30 °dH	>30 °dH	>30 °dH
2. CGF	>30 °dH	>30 °dH	>30 °dH
3. ACN 1	18 °dH	17 °dH	15 °dH
4. ACN 2	12 °dH	11 °dH	10 °dH
5. AGC 1	3 °dH	2.8 °dH	2.7 °dH
6. AGC 2	3 °dH	3 °dH	2,8 °dH
7. SAG	12 °dH	10 °dH	8 °dH
8. SAȘ	8 °dH	8 °dH	5 °dH
9. RCL	2 °dH	2.3 °dH	2.1 °dH
10. RCM	2.5 °dH	2.8 °dH	2.3 °dH
11. ICV	19 °dH	18 °dH	15 °dH

12. TBT	>20 °dH	>20 °dH	>20 °dH
13. IVH	12 °dH	11 °dH	10°dH
14. HSN 1	3 °dH	2.8 °dH	2.5 °dH

Influența asupra sănătății: Deși apa foarte dură nu este direct periculoasă pentru sănătate, poate cauza depuneri de calcar în instalații și electrocasnice, iar consumul pe termen lung al apei extrem de dure poate contribui la formarea pietrelor la rinichi la persoanele predispuse. Nivelul de oxigen dizolvat este un indicator important pentru calitatea apei, deoarece influențează capacitatea de a susține viața în bazinele acvatice. Nivelurile de oxigen dizolvat au variat semnificativ în probele analizate, cu unele locații care au înregistrat valori alarmant de scăzute.

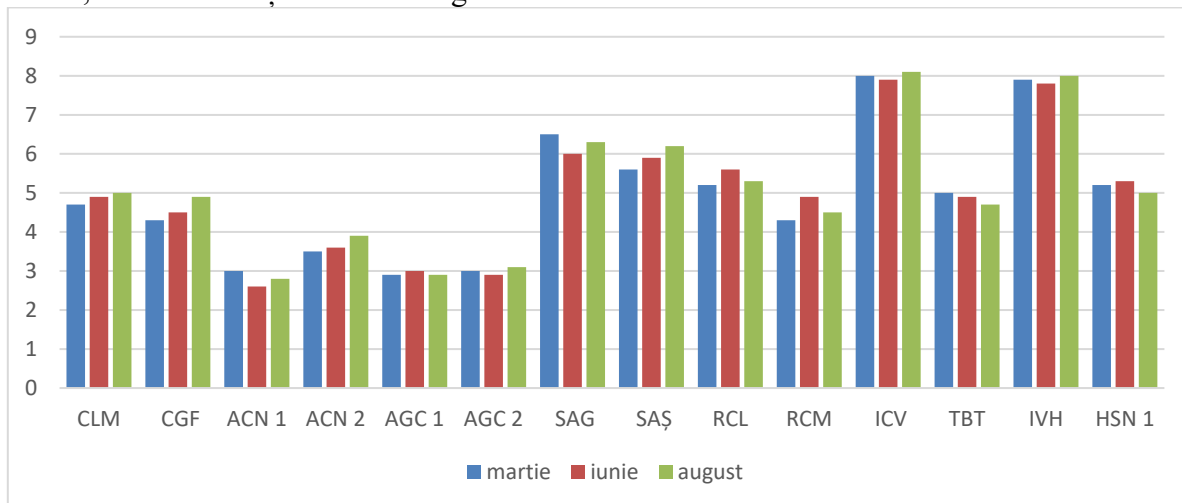


Figura 2. Nivelul de oxigen dizolvat în sursele de apă cercetate

- În locații precum CLM, nivelurile de OD au scăzut dramatic la 5 g/L în august, ceea ce indică o deficiență severă de oxigen (Tabelul 2). Aceasta poate afecta ecosistemele acvatice, ducând la moartea organismelor sensibile.
- Pe de altă parte, locații ca ICV au înregistrat valori foarte ridicate de 8.1 g/L, ceea ce indică o calitate bună a apei din punct de vedere al susținerii vieții acvatice.

Implicare ecologică: Valorile scăzute de oxigen dizolvat în apă pot afecta grav biodiversitatea și echilibrul ecosistemelor, ducând la scăderea numărului de specii acvatice și la perturbarea lanțurilor trofice. Acest lucru este deosebit de periculos în habitatele naturale unde viața acvatică depinde de niveluri optime de oxigen.

Tabelul 2. Nivelul de oxigen dizolvat în sursele de apă cercetate (CMA $\geq$ 5 mg/L)

Localizarea sursei	03.2024	06.2024	08.2024
CLM	4.7 mg/L	4.9 mg/L	5.0 mg/L
ICV	8.0 mg/L	7.9 mg/L	8.1 mg/L

Totalul solidelor dizolvate (TDS), este un alt indicator important al calității apei, reflectând concentrația de săruri minerale dizolvate. Valorile ridicate de TDS pot indica poluare cu substanțe organice sau anorganice, afectând gustul apei și contribuind la riscuri pentru sănătate.

În locații precum CLM și CGF, valorile TDS au depășit 2300 mg/L, mult peste concentrația maximă admisă de 1500 mg/L pentru consumul uman. Aceasta indică o poluare semnificativă a apei, probabil datorată activităților agricole sau industriale din zonă. În schimb, locațiile precum AGC 1 au înregistrat valori mai mici, în limitele acceptabile pentru consumul uman.

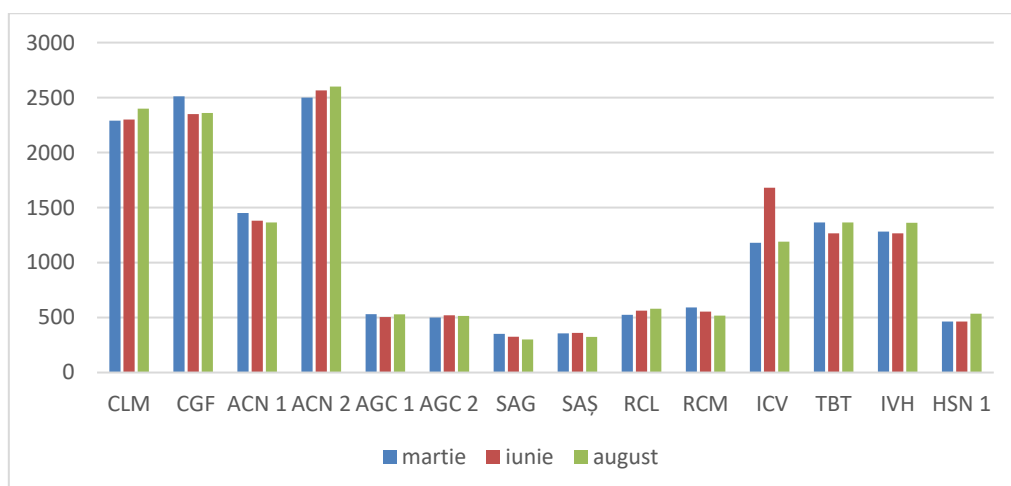


Figura 3. Totalul solidelor dizolvate în apele cercetate

Influența asupra sănătății: Apa cu valori ridicate de TDS poate afecta gustul și calitatea apei, iar consumul pe termen lung al unei astfel de ape poate contribui la formarea pietrelor la rinichi și genera o serie de probleme de sănătate. Conținutul ridicat de TDS este asociat frecvent cu poluarea prin scurgeri agricole sau industriale, ceea ce poate reprezenta un risc suplimentar pentru sănătatea umană.

Tabelul 3. Totalul solidelor dizolvate în apele cercetate (CMA ≤ 1500 mg/L)

Localizarea sursei	03.2024	06.2024	08.2024
CLM	2290 mg/L	2300 mg/L	2400 mg/L
AGC 1	530 mg/L	505 mg/L	529 mg/L

Valorile pH-ului au variat între 4.6 și 6.8 (Figura 4) majoritatea probelor având valori ușor acide, ceea ce poate indica o apă potabilă necorespunzătoare din punct de vedere al neutralității. pH-ul influențează atât stabilitatea chimică a apei, cât și sănătatea infrastructurii de alimentare.

- CLM a înregistrat un pH de 4.6, ceea ce indică o apă acidă, ce poate provoca coroziunea conductelor și afectarea gustului.
- Alte locații, cum ar fi AGC 2, au avut valori mai apropiate de neutru, între 5.6 și 5.7, ceea ce indică o apă mai puțin agresivă.

Influența asupra sănătății: Apa cu un pH scăzut poate provoca coroziunea infrastructurii de alimentare și eliberarea de metale toxice, precum plumbul, în apă, cu efecte nocive asupra sănătății umane.

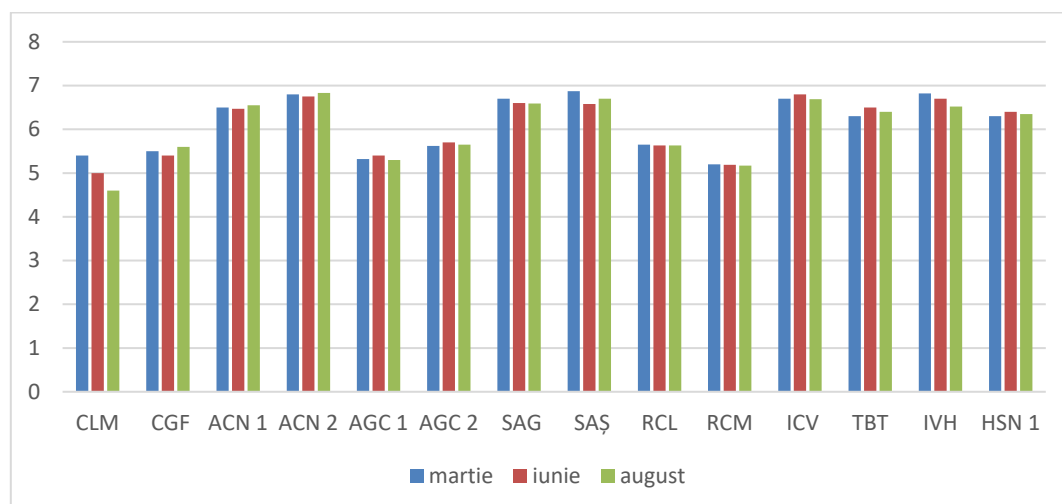


Figura 4. Valorile indicelui pH în apele cercetate

Concluzii

Analiza calității apei din raionul Căușeni relevă probleme semnificative legate de duritatea excesivă, nivelurile ridicate de TDS și valori extreme ale pH-ului. Poluarea apei, în special în locații precum CLM și CGF, reprezintă un risc major pentru sănătatea publică și ecosistemele locale. În mod special, nivelurile scăzute de oxigen dizolvat în unele locații indică la dezechilibrarea unor procese în bazinele acvatice, în timp ce contaminarea cu minerale (TDS) poate contribui la apariția diverselor probleme de sănătate.

Recomandări:

- Monitorizare constantă a parametrilor calității apei, în special în locațiile cu valori extreme ale durității, TDS și a oxigenului dizolvat.
- Implementarea măsurilor de tratament pentru sursele de apă cu valori inacceptabile ale TDS și pH, pentru a asigura siguranța consumului.
- Conștientizarea publicului și informarea populației locale despre riscurile asociate consumului apei neconforme normelor aprobate, promovând folosirea apei tratate sau îmbuteliate.

Bibliografie:

1. FRIPTULEAC Gr. Apa și importanța ei igienico-sanitară. Chișinău. Centrul EditorialPoligrafic Medicina, 2004, 33 p.
2. GOREACEVA N., GLADCHI V. Apa și sănătatea. Chișinău. 2002, 35 p.
3. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=119769&lang=ro
4. https://www.studio-l.online/actualitate/video-un-grup-de-elevi-entuziasti-de-la-liceul-mihai-eminescu-au-invatat-sa-efectueze-analize-ale-apei/?fbclid=IwY2xjawEt0edleHRuA2FlbQIxMAABHRLj4bWgYKhXdMQfCzib04us3n2EVpQdp9tzGAICAsOzEVygC4uIWB2vuA_aem_6UHrVsmRsviQIz79IC35QA
5. https://www.studio-l.online/actualitate/video-asigurarea-calitatii-apelor-freatice-si-sanatatii-populatiei-raionul-causeni/?fbclid=IwY2xjawEyvnZleHRuA2FlbQIxMQABHTFBiUa3fg1ZKYSdalOcOqeflE3lZwrQA6uWO1VyAUdwmJHANOZKYOFZiA_aem_KrdYrtnXfwImoIFpwwDgxg
6. Monitoringul calității apei și evaluarea stării ecologice a ecosistemelor acvatice. Îndrumar metodic / Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Zoologie, Univ. Acad. de Științe a Moldovei. Chișinău: „Elan Poligraf. 84 p.
7. SANDU M., STEGĂRESCU V., SILOCI R. Standardele naționale elaborate în domeniul calității apei. Știința în Nordul Republicii Moldova: realizări, probleme, perspective. Ediția 6, 20-21 mai 2022, pp. 412-416.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN TEACHING NATURAL SCIENCE AT UNIVERSITIES

TRADIȚII ȘI INOVAȚII ÎN PREDAREA ȘTIINȚEI NATURII LA UNIVERSITĂȚI

Andrey Davidenko, Doctor Habilitatus, Full Professor,
Chernigov Regional Institute of Postgraduate
Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, Chernigov, Ukraine,
ORCID ID: 0000-0003-1542-8475

CZU:378:50

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p331-335

Abstract. *Based on personal teaching experience and research in the field of natural science didactics, the author suggests paying close attention to the teaching methods that have been developed in a particular country over decades. At the same time, he does not deny the advisability of introducing new forms, methods and means of teaching.*

Keywords: *traditions, innovations, natural sciences, university, education.*

Introduction.

The word innovation has been one of the most frequently used words among teachers in most countries of the world in recent years. It is heard at meetings of scientists and specialized university councils, at pedagogical councils in secondary comprehensive schools. All Internet search engines actively respond to it, providing us with huge arrays of articles, methodological manuals and recommendations, as well as documents that are sent out by our ministries to organize innovative activities in educational institutions under their jurisdiction. The word innovation, like other words, acronyms and expressions of the active vocabulary of teachers of higher and secondary schools, for example, transdisciplinarity, STEM, STEAM, STREAM, causes some of our specialists to hope for an improvement in the quality of education (among young people), a little discomfort among middle-aged teachers, among the older, experienced generation, more often confidence that they will survive this too. They have encountered many innovations. Some of them are remembered only by their names, some of them have taken their proper, one might say, corresponding place in pedagogical practice. But in any case, experienced teachers, as they were, and remain confident that it is necessary to give students good knowledge and develop the inherited inclinations for a certain type of activity. But an experienced primary school teacher is not sure that in the first, and even in the fourth year of study, it is possible to develop mathematical competencies in a child, which is required by the program for this subject. You can try to teach him to perform simple arithmetic operations. Although even here it is not always possible to achieve the desired result. How often an excellent student cannot be taught to jump rope...

It cannot be assumed that innovations will completely replace traditional pedagogy. With a smart, balanced approach, they will together solve the problems of human education and development.

Results and discussion.

A few words about the concept of innovation. As we can see, it comes from the words novation, novelty. These words mean that something new has appeared in our world. People who have invented this new thing are called innovators. We should remember the innovative teachers who were presented to our society at the time: V.F. Shatalov, E.N. Ilyin, S.N. Lysenkova, I.P. Volkov, and others.

It would be interesting to think about why these words (innovation, novelty, innovator) have been forced out of the active vocabularies of educators. Moreover, they are extremely rarely heard in other communities of people: engineers, doctors, winemakers... Is it because the belief has disappeared that teachers of secondary schools, teachers of higher educational institutions, as well as educational theorists, are no longer capable of producing new means, methods and organizational forms of teaching? Someone believes that the former should use what is offered to them, and the latter, educational theorists, are given the opportunity to discuss what practicing teachers use, reflecting a positive attitude to all this in their numerous articles. If someone wants to object to what has been said, let him find me the corresponding critical articles regarding the innovations that have been introduced into our schools and universities in the last 30 years. I will not name the two associate professors so as not to increase their citation index, but I will say that while we were switching to distance learning, in their article they convinced their colleagues that as a result of the introduction of this type of learning, their students' academic performance in physics had increased significantly... Were there any representatives of our profession who would challenge the results of their "research"?...

As we can see, the problem of the conference is not as simple as it may seem to an uninitiated person. As a lyrical digression, we can even say how widely it is presented in the UDC catalog. In it we find "Pedagogical Climatology. The Influence of Climate and Weather" and much more, which, of course, is very important and requires close study, but for the problem we are discussing, everything is "beating around the bush" ... If we talk about innovations in the educational process, then we can limit ourselves to the following areas:

Teaching tools (didactic tools):

Teaching methods (technologies) and

Organizational forms of work with students.

All this comes from well-known concepts of didactics and is easier to perceive in such a breakdown.

So, about the teaching aids.

If we talk about textbooks, teaching aids and scientific literature, we do not see any special changes. Perhaps, electronic textbooks have appeared. In addition, there are libraries with previously existing paper books converted into electronic versions (scanned). This has made the work of students easier and can be considered a positive phenomenon. Queues in libraries have disappeared, and it has become possible to work with such books at any convenient time.

The expansion of the arsenal of technical means, in particular, due to personal computers, projectors, new sound-reproducing equipment made it possible to abandon the previously existing film projectors, overhead projectors, slide projectors, tape recorders and other things that created significant inconveniences in the educational process.

Instead of educational films recorded on a plastic base, they were recorded on electronic media. It is hardly possible to overestimate their convenience (at the moment). In addition, an opportunity has appeared for participation in the creation of new multimedia didactic tools by direct participants in the educational process: teachers and students. For example, we have created a significant number of multimedia didactic tools that demonstrate high efficiency during classroom lessons, and also form the basis for the creation of research (STEM/STEAM) projects in physics and other natural sciences [1]. In addition, methodological recommendations have been written and published, which contain specific proposals for photographing moments of rapidly occurring physical phenomena [6].

The photograph (Fig. 1) shows an interesting phenomenon of snow sagging from a thin branch. This phenomenon can form the basis of a research project on natural history.

The role and other possibilities of ICT cannot be overestimated. First of all, they allow modeling certain phenomena and processes that take place in nature. And their second advantage is communication capabilities. In recent years, teachers and students have been able to use mobile communication devices (smartphones) for educational purposes. Manufacturers have begun to place various auxiliary devices in their cases: sensors for measuring magnetic field induction, vibration

sensors, temperature sensors. Microphones and light-sensitive elements traditionally placed in them, for example, the same matrices of their photo and video cameras, after installing the appropriate software, turn mobile communication devices (smartphones) into various indicators and measuring devices. The figure (fig. 2) shows a diagram of the spectrum of certain sound vibrations.

As we can see, innovations in the development of teaching aids, which over time have become innovations, have a positive impact on the development of the educational process at the university. At the same time, a negative trend is also observed: students of physics departments are rarely involved in inventive and design activities aimed at creating educational devices, which ultimately



Figure 1. Sagging snow on a tree branch

does not contribute to the development of their corresponding abilities. A graduate of a pedagogical university who is a potential teacher of physics or technology will not be able to develop the above-mentioned abilities in their students, which may ultimately affect the choice of professions related to technology and production by school graduates. Here it should be recalled that this is precisely what worries representatives of science and production in developed countries. It was in this connection that it was proposed to group natural sciences to implement appropriate approaches in teaching students [2].

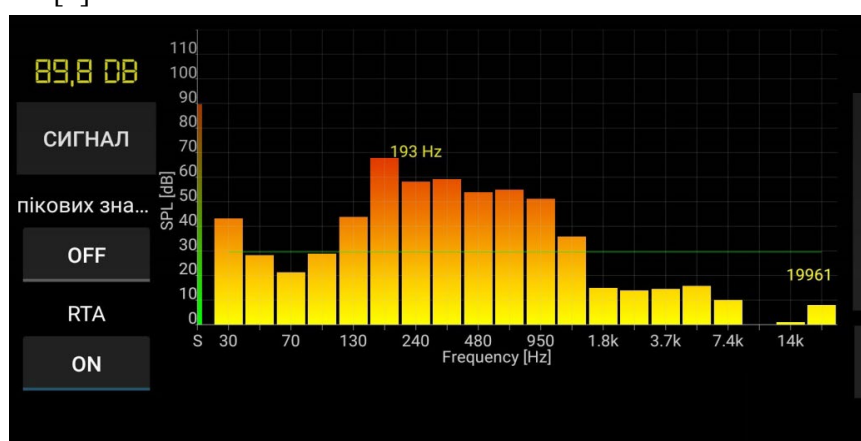


Figure 2. Sound vibration spectrum diagram

Innovations and innovations in teaching methods at universities and schools are much more modestly represented. Although it cannot be said that the methods that have long been entrenched in the educational process work perfectly here. Is it possible to oppose anything to the methods of demonstrating a phenomenon by a teacher with the simultaneous observation of this phenomenon by a student? Experiments play a huge role. For example, I do not know what can replace them in the teaching of natural sciences. Of course, we cannot leave aside other methods, for example, such as “brainstorming” or “synectics” [3], used to solve creative problems. The named methods are quite

productive, however, as practice shows, they are rarely used in the educational process. It is possible that this is due to the difficulties that arise when processing the results obtained during their use.

The artificially created techniques (they cannot claim to be methods) introduced into pedagogical practice, such as “openwork sawing”, “cubing”, “associative bush” and the like, did not leave even a trace for subsequent generations of teachers. It should be noted that teaching methods are closely intertwined with organizational forms of work with students. That's where they are used.

N. V. Elashkina and R. F. Rokhvadze note that lectures remain the basic forms of classes to this day [7]. Indeed, lectures, like lessons at school, have many positive qualities, and I see no reason to abandon them.

A few words about video lectures. I believe that in this case it would be useful to consider an example from the practice of my former dissertation candidate P. I. Naumchik. Teaching physics at one of the lyceums in Chernigov, he conducted the following experiment. While conducting a lesson with one group of students, he recorded it on video. This happened at a time when video began to be introduced into pedagogical practice. Students in the "parallel" group were given the opportunity to watch a video of a pre-recorded lesson. The same topic. Students of the same level of preparation. After watching the video lesson, they had the opportunity to ask any questions they had, and the teacher summed up the results of such a lesson.

It should be noted that the positive attitude of the second group towards this type of classes lasted for 2-3 lessons. Later they expressed a desire to return to traditional lessons. It is clear that based on this example, it is unlikely that any unambiguous conclusions can be made, except for one: students strive for direct communication with the teacher. The independence in the perception of educational material by lyceum students does not correspond to their age. Remembering this small experiment, I increasingly think about the effectiveness of such presentation of material to university students. Moreover, replacing the work of a teacher with students in the classroom requires no less time to prepare video lectures with subsequent discussion of their content, which is similar to seminars. Even more disappointments arose after the forced introduction of distance learning, built on the same video lectures ...

N. L. Antonova and A. V. Merenkov present a model of “flipped learning” in the higher education system in a way that is understandable to us [4]. For those who have not tried to apply this in their practical activities, everything may seem quite simple. Prepare a video lecture, conduct preliminary instructions for students and get to work. Indeed, their research showed that students are happy to independently watch the corresponding lecture outside of the classroom (96%). This should be followed by a discussion of what they saw...

The problem arises in the lack of time for "careful preliminary preparation", "material selection", and even more so "high-resolution video recording". Even a teacher of natural sciences is not always able to be a video and audio operator, a video editor, in order to prepare the appropriate package of materials without missing the corresponding meaning, the "highlight" of the lesson in each video lecture. For me, this is not so difficult, because I have significant experience in filming and preparing videos for international photo stocks (<https://www.pond5.com/ru/collections/776758-stem-physics-nature-and-physical-experiments>).

Of course, after this, there should still be preparation for the subsequent discussion of the content of the video lecture with the students. Although, I admit that in my practice this preparation, with the formulation of the relevant questions, is carried out simultaneously with the direction of the video lecture.

We all know other organizational forms of work with students [5, 7].

Worthy of attention are work in groups (teams) and various trainings. Here students acquire the appropriate skills for future professional activity.

At the same time, we must not forget everything that was set out by Jan Amos Komensky in his "Great Didactics" [8]. All means, methods and forms of work should not complicate, but simplify the work of the teacher and turn the students' activities into a pleasant and useful activity.

Conclusions.

The educational process in higher education has its own traditions and ethnic characteristics. By abandoning them, we risk disrupting the entire system of training personnel who will not meet the demands of their country.

It is necessary to use what has been developed in other countries, which may be an innovation for us. However, before introducing them into practice, they must be tested and experimentally verified.

It is necessary to encourage our teachers and methodologists for work that is focused on finding new methods, organizational forms of work with students and didactic tools in their educational institutions.

References:

1. DAVIDENKO, A., BOCANCEA, V. Proiecte STEM/STEAM la fizica. Ghid metodic. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă". – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC). 62 p. <https://opac.hasdeu.md/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=361958>. (data accesului - 28.08.2024). [in Romanian]
2. HEATHER B. GONZALEZ, JEFFREY J. KUENZI. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. – URL: <https://sgp.fas.org/crs/misc/R42642.pdf>. <https://opac.hasdeu.md/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=361958>. (date of access - 28.08.2024). [in English].
3. OSBORN A. F. Your creative power. N. Y.: Scribner, 1948. URL: <https://ia601508.us.archive.org/25/items/in.ernet.dli.2015.60231/2015.60231.Your-Creative-Power.pdf> (date of access - 28.08.2024). [in English].
4. АНТОНОВА Н. Л., МЕРЕНКОВ А. В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия. Integration of education. 2018. Vol. 22, no. 2. P. 237–247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247. (дата обращения - 28.08.2024). [in Russian].
5. БИСТРОВА Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. Право та інноваційне суспільство 2015. № 1 (4). С.27-33. URL: <http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf> (дата звертання - 28.08.2024). [in Ukrainian].
6. ДАВИДЕНКО А. А. Одержання статичних зображень моментів перебігу швидкоплинних явищ природи, фізичних явищ та процесів: Методичні рекомендації для здобувачів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти (вчителів природничих дисциплін). Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського. Чернігів. 2021. 31с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1JOG3VzHuNxnSB6ZYk0MNNfh5cb0I19Rr/view?usp=sharing> (дата звертання - 28.08.2024). [in Ukrainian].
7. ЕЛАШКИНА Н. В., РОХВАДЗЕ Р.Ф. Инновации в системе высшего образования: проблемы, решения, предложения / Н.В. Елашкина, Р.Ф. Рохвадзе [Электронный ресурс]// Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2529/> (дата обращения - 31.08.2024). [in Russian].
8. КОМЕНСКИЙ Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1.—М.: Педагогика, 1982. 656 с. URL: <http://makarenko-museum.ru/Classics/Komensky/Komensky1982T1.pdf> (дата обращения - 28.08.2024). [in Russian].

METHODS OF INTEGRATING IA IN STEAM EDUCATION

MODALITĂȚI DE INTEGRARE IA ÎN EDUCAȚIA STEAM

GASNAȘ Ala, PhD, Associate Professor,
Department of Informatics and Information Technologies,
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0002-7174-7027

CZU: 37.013:004.8

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p336-341

Abstract: *Artificial intelligence is increasingly present in various aspects of our lives, including education. These technologies bring numerous benefits and opportunities to optimize activities and tasks within the educational process. This article explores how AI technologies can be integrated into STEAM-based activities and how they can enhance personalization, accessibility, and interactivity in education.*

Keyword: *Artificial Intelligence in Education (AIED), Chatbots, STEAM education*

Introducere

În ultimul deceniu, inteligența artificială (IA) a înregistrat o extindere semnificativă în diverse domenii academice, susținută de progresele din tehnologiile de procesare a datelor și calcul. Un nou domeniu interdisciplinar, Inteligența Artificială în Educație (IAEd), a apărut ca o soluție inovatoare pentru optimizarea proceselor de instruire, învățare și luare a deciziilor. Prin integrarea IAEd în mediile educaționale, se deschid perspective promițătoare pentru transformarea educației tradiționale și revoluționarea metodelor de predare și învățare [1].

De-a lungul a peste trei decenii, IA a fost un subiect major de cercetare, combinând potențialul inteligenței artificiale cu principiile științelor educaționale. Această abordare a facilitat dezvoltarea mediilor de învățare adaptive și a altor instrumente eficiente IAEd [2]. Progresele recente în IA au permis explorarea unor modele avansate care oferă soluții personalizate și adaptive, transformând educația într-un proces mai flexibil și orientat către nevoile fiecărui elev.

Totodată, IA aduce implicații majore pentru educație, deschizând oportunități pentru rezultate remarcabile în procesul de învățare. Integrarea tehnologiilor IA în educație sprijină experiențele de învățare personalizate, dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor, precum și încurajarea creativității și a inovației [3][4].

Evoluția continuă a IA oferă, de asemenea, oportunități de inovare în domeniul educației STEAM (știință, tehnologie, inginerie, artă și matematică). Prin promovarea unei abordări integrate, educația STEAM își propune să dezvolte competențe interdisciplinare, să îmbunătățească gândirea critică și să pregătească studenții pentru rezolvarea problemelor complexe din lumea reală [5]. Educația STEAM pune accent pe învățarea interdisciplinară, iar IA este un catalizator pentru crearea unor experiențe educaționale inovatoare și relevante. Integrarea IA în STEAM permite elevilor să exploreze subiecte dintr-o perspectivă nouă, pregătindu-i pentru cerințele interdisciplinare ale pieței muncii viitoare.

Deși inteligența artificială își are originile ca disciplină științifică încă din 1956, lansarea ChatGPT în noiembrie 2022, ca model avansat de inteligență artificială generativă, a reprezentat un moment crucial în acest domeniu [6].

Chiar dacă utilizarea completă a potențialului IA generativă în domeniul educației este încă în fază exploratorie [7], aceasta câștigă tot mai multă recunoaștere pentru contribuția sa la optimizarea învățării adaptive, avansarea cercetării științifice și îmbunătățirea managementului cunoștințelor [8,9]. Integrarea IA în educație nu doar că sporește eficiența proceselor de predare și

învățare, ci și dezvoltă competențe esențiale pentru viitor, cum ar fi gândirea critică, adaptabilitatea și alfabetizarea digitală.

În educație, inteligența artificială oferă soluții variate, cum ar fi platformele de învățare personalizate, sistemele inteligente de instruire și automatizarea sarcinilor administrative.

Integrarea IA în educația STEM

Tehnologiile IA pot fi integrate în educația STEAM printr-o mulțime de metode. Un exemplu semnificativ, în acest sens, este aplicarea analizei datelor susținută de inteligența artificială pentru a spori eficiența și rezultatele procesului de învățare. Prin procesarea unor volume mari de date, IA poate identifica tipare și informații valoroase care să sprijine strategiile de predare. Această abordare bazată pe procesarea unor volume mari de date îi ajută pe profesori să înțeleagă mai bine ce metode sunt eficiente pentru diferite categorii de elevi, permițându-le să adapteze predarea în funcție de nevoile acestora.

De asemenea, instrumentele bazate pe IA permit personalizarea experienței de învățare, adaptându-se nevoilor specifice ale fiecărui elev și oferind feedback în timp real. Prin această personalizare, elevii devin participanți activi în procesul lor educațional, nu doar receptori pasivi ai informațiilor.

De exemplu IA poate fi utilizată pentru analiza performanței elevilor, identificând totodată și punctele slabe. În baza acestor informații, IA poate recomanda resurse personalizate pentru a aborda aceste dificultăți individuale.



Socratic: un instrument de studiu bazat pe inteligență artificială, dezvoltat de Google, care folosește IA pentru a crea vizualizări unice ce explică subiecte educaționale. De asemenea, conectează utilizatorii la resurse suplimentare relevante pentru învățarea concepte specifice. Este deosebit de util în domeniile științei și matematicii, dar acoperă și alte discipline școlare uzuale.



Photomath: Photomath oferă explicații detaliate, pas cu pas, pentru probleme de matematică de toate nivelurile. Utilizatorii pot fotografia o problemă matematică, iar aplicația le furnizează ghidaj personalizat pentru rezolvarea acesteia. Descompunând problema în pași mai mici, aplicația ajută elevii să înțeleagă procesul de rezolvare, nu doar să obțină răspunsul corect.



Camera Math: Un instrument de învățare personalizat pentru matematică, Camera Math oferă explicații detaliate pentru ecuații avansate. Elevii pot face o fotografie a ecuației utilizând camera telefonului, iar aplicația afișează pașii necesari pentru rezolvarea acesteia, facilitând înțelegerea procesului.

Figura 1. Instrumente educaționale personalizate bazate pe IA

Mai mult ca atât IA facilitează interdisciplinaritatea. Inteligența artificială sprijină învățarea interdisciplinară, combinând subiectele STEAM cu alte domenii, cum ar fi informatica și analiza

datelor. Această abordare oferă elevilor o perspectivă amplă, pregătindu-i pentru cariere viitoare ce necesită competențe din multiple domenii de expertiză. Astfel, integrarea IA în STEAM nu doar că îmbunătățește rezultatele educaționale, ci și contribuie la formarea unor generații pregătite pentru provocările și oportunitățile unui viitor bazat pe cunoaștere.

Platformele educaționale bazate pe inteligență artificială permit studenților să învețe prin programe personalizate, adaptate stilului, ritmului și capacităților individuale de învățare, oferind beneficii semnificative atât în disciplinele STEAM, cât și în alte domenii. Prin oferirea de conținut și exerciții adaptate punctelor forte ale elevului și domeniilor care necesită îmbunătățiri, studenții au parte de o experiență de învățare cu adevărat personalizată, greu de replicat în cadrul sălilor de clasă tradiționale.

De exemplu, o aplicație de matematică bazată pe inteligență artificială poate identifica dificultățile unui elev și poate furniza exerciții suplimentare adaptate pentru a aborda acele domenii specifice.

În figura 1 sunt prezentate câteva exemple de instrumente educaționale personalizate bazate pe inteligența artificială:

Și profesorii care adoptă stilul de predare bazat pe conceptele STEAM pot beneficiază din plin de avantajele oferite de inteligența artificială. O mare parte din timpul lor este adesea dedicată sarcinilor administrative, precum corectarea temelor și a testelor. IA poate automatiza aceste procese repetitive, eliberând timp valoros pentru profesori, astfel încât aceștia să se concentreze pe interacțiunea cu elevii, pe dezvoltarea profesională și pe elaborarea unor planuri de lecție inovatoare, menite să predea conceptele STEAM în mod eficient.

În figura 2 sunt date câteva exemple de instrumente IA utile pentru profesori.

Instrumentele IA sunt utilizate și pentru analiza unor seturi mari de date despre elevi, oferind perspective asupra tendințelor, punctelor forte și punctelor slabe. Aceste informații le permit profesorilor să ia decizii bine fundamentate în ceea ce privește programele educaționale, strategiile de predare și planurile de intervenție.

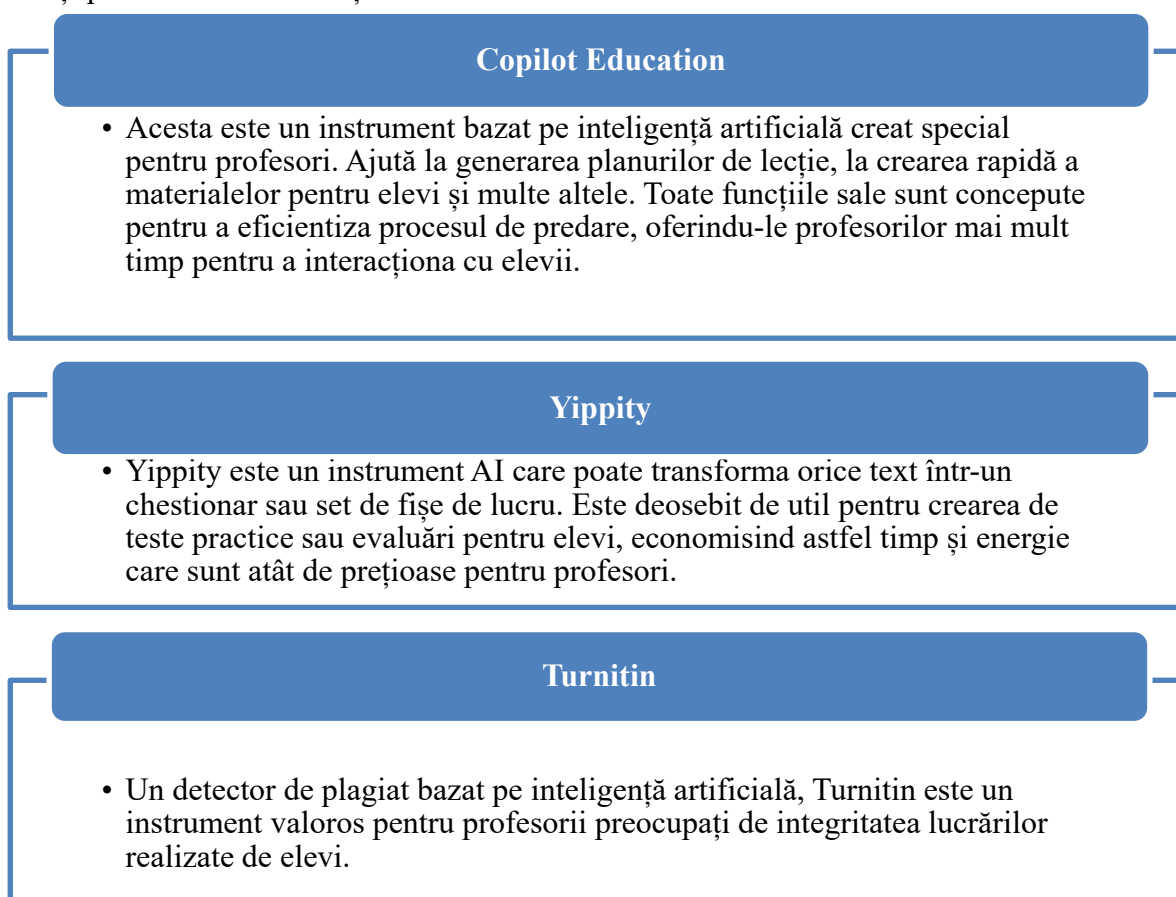


Figura 2. Instrumente educaționale pentru profesori bazate pe IA

În plus față de aceste beneficii pentru educație, utilizarea controlată și sigură a inteligenței artificiale în sala de clasă le poate oferi elevilor o înțelegere mai profundă a tehnologiei, ajutându-i să descopere modalități constructive de a integra IA în viața lor cotidiană.

Integrarea inteligenței artificiale în educația STEAM este un proces dinamic, în continuă evoluție. Prin adoptarea și inovarea constantă a acestor tehnologii, profesorii pot oferi studenților experiențe de învățare de calitate superioară, pregătindu-i pentru un viitor în care IA joacă un rol central.

Modalități de integrare a inteligenței artificiale în procesul educațional pentru profesorii care au adoptat stilul de predare bazat pe conceptele STEAM:

- *Stabilirea obiectivelor educaționale.* Identificarea scopurilor principale ale procesului de învățare și determinarea modului în care inteligența artificială poate contribui la îmbunătățirea învățării în disciplinele STEAM.
- *Analiza și selecția instrumentelor IA.* Realizarea unei cercetări aprofundate pentru a identifica instrumentele IA disponibile, compararea funcționalităților acestora și alegerea celor care se potrivesc cel mai bine obiectivelor educaționale. Prioritizarea soluțiilor care oferă personalizare, adaptabilitate și suport pentru diverse nevoi educaționale.
- *Dezvoltarea profesională.* Este esențial ca profesorii să se familiarizeze cu instrumentele și tehnicile bazate pe inteligență artificială pentru a utiliza aceste tehnologii în mod eficient în procesul educațional. O abordare similară ar trebui aplicată și pentru subiectele STEAM, prin accesarea resurselor și materialelor educaționale relevante.
- *Integrarea IA în procesul educațional.* Predarea bazată pe conceptele STEAM poate fi îmbunătățită prin includerea activităților, simulărilor și modulelor bazate pe inteligența artificială. Acestea pot sprijini procesul educațional prin generarea planurilor de lecție, vizualizări interactive, teste sau fișe de lucru și prin automatizarea proceselor de evaluare și feedback.
- *Suport educațional.* Instrumentele IA oferă asistență elevilor care întâmpină dificultăți în înțelegerea anumitor concepte, creând experiențe de învățare personalizate și adaptate nevoilor fiecăruia. Acest lucru facilitează progresul în procesul de învățare.
- *Evaluare și îmbunătățire continuă.* Eficacitatea activităților bazate pe inteligența artificială trebuie monitorizată în mod regulat. Feedbackul de la elevi și profesori poate contribui la adaptarea și perfecționarea constantă a utilizării IA în educație.

Pentru integrarea IA în predarea STEAM, profesorii ar trebui să caute oportunități în două domenii principale:

1. Facilitarea învățării interactive cu inteligența artificială.

Inteligența artificială poate facilita învățarea interactivă în orice domeniu în care trebuie generate idei, unde este necesar de furnizat feedback personalizat, analizate sau vizualizate datele sau trebuie exersate abilitățile de informatică.

În practică, acest lucru se poate face prin folosirea IA pentru îndrumare personalizată pe un subiect, oferind studenților feedback în timp real cu privire la răspunsurile lor; sau se poate utiliza IA pentru a organiza și structura informațiile astfel încât acestea să fie mai ușor de gestionat în cadrul unui proiect. Cu IA în educația STEAM, studenții pot accesa mai multe date și informații într-un mod simplificat și ușor de utilizat, ceea ce îmbunătățește procesul de învățare și aplicare.

2. Automatizarea sarcinilor educaționale cu inteligența artificială.

Al doilea mod în care IA poate fi folosită pentru a sprijini predarea în stilul conceptului STEAM este de a sprijini rolul profesorilor prin automatizarea sarcinilor repetitive, cum ar fi corectarea lucrărilor, generarea de întrebări și teste sau simplificarea gestionării seturilor de date utilizate în proiecte.

Activitățile care altădată necesitau ore întregi, precum crearea de chestionare originale, formularea de întrebări de practică și identificarea datelor relevante din lumea reală, pot fi acum realizate rapid cu ajutorul inteligenței artificiale. IA poate accesa informații relevante și genera numeroase întrebări într-un timp foarte scurt, reducând considerabil volumul de muncă al

profesorilor. Astfel, se economisește timp, iar elevii beneficiază de mai multe oportunități de învățare, având acces la o diversitate de întrebări și probleme pentru exersarea abilităților lor.

Exemple de proiecte STEAM cu utilizarea inteligenței artificiale

1. *Explorarea învățării automate prin recunoașterea imaginilor*

O activitate bazată pe recunoașterea imaginilor poate fi o modalitate eficientă de a introduce conceptele de învățare automată. Folosind un instrument de IA accesibil cum ar fi de exemplu *Google Vision AI*, elevii pot experimenta încărcând imagini diverse și observând cum sistemul identifică obiectele și analizează acuratețea rezultatelor.

După activitate, poate fi organizată o discuție de grup pentru a explora aplicațiile practice ale acestei tehnologii și impactul său pozitiv în diverse domenii. De asemenea, este util să se evidențieze tehnologiile și conceptele STEAM implicate în experiment. Integrarea unei sesiuni de brainstorming contribuie la stimularea gândirii creative și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor.

2. *Analiza predictivă în domeniul mediului*

Studiile despre mediu și schimbările climatice sunt din ce în ce mai relevante pentru elevii de astăzi, oferind o oportunitate ideală de a conecta experiențele practice cu educația STEAM.

În cadrul unor activități de grup sau în întreaga clasă, elevii pot crea modele IA pentru a analiza datele de mediu. Acestea pot include monitorizarea calității aerului în timp real, urmărirea defrișărilor folosind imagini din satelit sau prezicerea tendințelor climatice pe baza datelor istorice.

Datorită fluxului constant de noi informații, acest proiect STEAM bazat pe IA poate deveni o activitate continuă sau sezonieră, oferind elevilor o experiență practică și aprofundată în analiza datelor de mediu.

Concluzii

Integrarea inteligenței artificiale în educația STEAM reprezintă o oportunitate unică de a transforma procesul de învățare, pregătind elevii pentru un viitor tehnologizat și interdisciplinar. Prin utilizarea IA, educația devine mai personalizată, mai interactivă și mai conectată la lumea reală, oferind elevilor nu doar cunoștințe teoretice, ci și competențe practice esențiale pentru secolul XXI.

În același timp integrarea IA în educația STEAM nu este doar o oportunitate, ci o necesitate pentru a echipa elevii cu abilitățile și cunoștințele necesare unui viitor în care tehnologia va fi omniprezentă. Prin utilizarea acestei tehnologii, educația poate deveni mai relevantă, mai captivantă și mai orientată spre rezolvarea problemelor reale ale lumii.

Bibliografie:

1. Hwang G. J., Xie H., Wah B. W., & Gašević D. Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.2020. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>.
2. Luckin R., Holmes W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. Retrieved from. 2016. <https://www.pearson.com/content/dam/corporate/global/pearson-dot-com/files/innovation/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>.
3. OECD. *Education and AI: Preparing for the future & AI, attitudes and values. Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. 2018.
4. UNESCO. *Artificial Intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO Working Papers on Education Policy*, (7), 1-48. 2018
5. Karampelas A. *Artificial Intelligence and Machine Learning in the STEAM Classroom: Analysis of Performance Data and Reflections of International High School Students. Hellenic Journal of STEM Education*, 1(2), 59-66. 2020

6. Hamet P., and Tremblay, J. Artificial intelligence in medicine. *Metab. Clin. Exp.* 69S, S36–S40. 2017. doi: 10.1016/j.metabol.2017.01.011
7. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., and Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *High. Educ.* 16:39. 2019. doi: 10.1186/s41239-019-0171-0
8. Razia B., Awwad B., and Taqi N. The relationship between artificial intelligence (AI) and its aspects in higher education. *Dev. Learn. Organ. Int. J.* 37, 21–23. 2023. doi: 10.1108/dlo-04-2022-0074h
9. Rind M. A., Qudah M. A. A. L., and Aliyev P. Determining the impact artificial intelligence on development of higher education. 2024 ASU International Conference in Emerging Technologies for Sustainability and Intelligent Systems (ICETSYS). Applied Science University in Bahrain, Kingdom of Bahrain.

GLOBA Angela, PhD, Associate Professor,

“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID ID: 0000-0002-2653-0320

CZU: 374.1:004

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p342-350

Abstract. *A problem for a computer science olympiad has a long history and continues to be relevant for many generations of children interested in computer science. This article examines the didactic aspects of creating a competition problem. Proposed examples come to elucidate the importance of each stage of problem creation, the psychological aspects related to competition problems, etc.*

Keywords: *computer science olympiad, competition problem, problem solution, algorithm, algorithm efficiency, programming techniques.*

Introducere

Olimpiadele școlare sunt o formă specială a activităților extracurriculare. Importanța olimpiadelor de Informatică nu mai necesită demonstrații. Acest fapt de datorează digitalizării continue a activităților profesionale și cotidiene. În general, acest lucru este direct proporțional cu rolul informaticii în societatea modernă. Esența unei olimpiade de informatică sunt problemele propuse competitorilor. În dependență de complexitatea și frumusețea problemei, acestea devin istorie motivând încă multe generații de copii dotați și supradotați la informatică. Elaborarea unei probleme pentru o olimpiadă de informatică este un proces greu, minuțios, dar, în același timp, foarte creativ [1,2,3]. Tendința modernă de a formula problemele în limbaj natural este extrem de importantă, dar creează dificultăți pentru autori (subiectul trebuie să fie credibil).

Un alt aspect, mai puțin abordat, este corectitudinea problemei. Pentru a exemplifica despre ce este vorba voi aduce un exemplu: În filmul „Mathematician in Wonderland” (Coreea de Sud, 2022) este un episod unde Lee Hak-Seong un geniu al matematicii care a evadat din Coreea de Nord pentru ași găsi libertatea academică, și ascunzându-și identitatea sub paznicul școlii în cadrul primei ore de matematică cu Han Ji-Woo, un elev dintr-un liceu privat prestigios, care nu se înscrie în acest liceu din cauza diferențelor sociale cu colegii săi înstăriți și este pe punctul de a fi exmatriculat din cauza problemelor la matematică, îi propune să rezolve o problemă simplă de geometrie: Într-un triunghi dreptunghic înălțimea $|CO| = 6\text{ cm}$, iar $|AB| = 10\text{ cm}$. Să se calculeze aria triunghiului (figura 1).

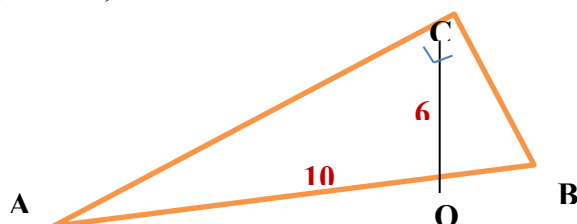


Figura 1. Triunghi dreptunghic cu înălțimea $|CO| = 6\text{ cm}$ și ipotenuza $|AB| = 10\text{ cm}$

Han Ji-Woo, și noi toți, începem prin a scrie formula $A = \frac{1}{2} |CO| \cdot |AB|$. De unde se obține că $A = 30 \text{ cm}^2$. Când profesorul Lee Hak-Seong a afirmat că răspunsul este greșit, reacția a fost de a face calculul din nou. Apoi a urmat desenul din figura 2, de unde este foarte clar că așa triunghi nu există (AB – diametrul cercului circumscris triunghiului dreptunghic; ipotenuza este mai mică decât cateta).

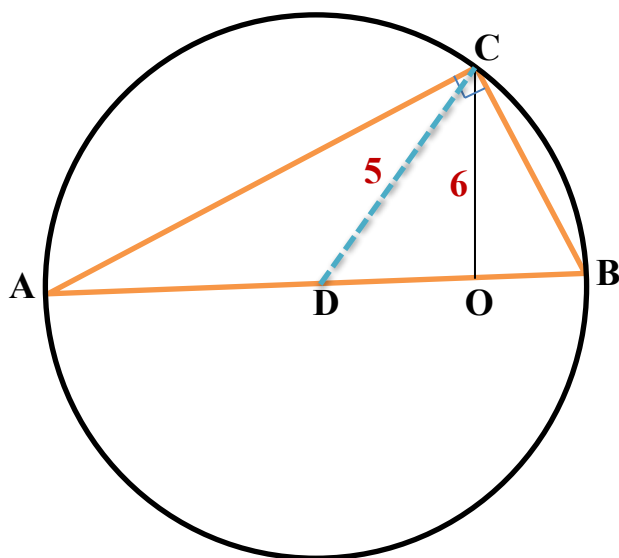


Figura 2. Cerc circumscris triunghiului dreptunghic

Concluzia care urmează, ținând cont de exemplul de mai sus, este că, de regulă, omul, în special elevii, se concentrează pe rezolvarea problemei și mai puțin pe corectitudinea problemei, în particular a datelor. Cu atât mai mult, copiii dotați și supradotați nu acceptă sau acceptă cu greu ca o problemă să fie formulată incorect, adică să conțină erori în formulare sau în datele de intrare [4,5]. Acest fapt confirmă suplimentar că procesul de elaborare a unei probleme necesită, în primul rând, specialiști cu calități profesionale înalte și, în al doilea rând, cunoașterea metodologiei de crearea a problemelor.

Model de creare a unei probleme de concurs

Elaborarea problemelor de concurs este o sarcină destul de dificilă pentru autori, motiv pentru care necesită abordări metodice complexe, care țin cont de: pregătirea teoretică și practică a participanților; aspectul psihic și situațiile de stres; complexitatea concursului etc. Setul minim de resurse pentru o problemă de concurs este indicat în figura 3 [6].

Enunț	•fabula, sarcina, date de intrare și ieșire •restricțiile problemei, inclusiv timp și memorie •exemple
Soluția	•descrierea soluției într-un limbaj natural, pseudocod sau modelul matematic
Program	•soluția într-un limbaj de programare, acceptat de sistemul de evaluare, care admite acumularea punctajului maxim, ținând cont de restricțiile problemei
Teste	•fișiere care conțin, separat, seturi de date de intrare •fișiere care conțin date de ieșire corecte pentru fiecare set de date de intrare
*Imagini	•pentru a explicita enunțul problemei, soluția etc.
*Program de validare a soluției	•se elaborează în cazul când problema admite mai multe soluții

Figura 3. Setul minim de resurse pentru o problemă de concurs

Prezentăm mai jos un model de creare a unei probleme pentru olimpiada de informatică.

Pasul 1. Crearea enunțului. Fabula.

1.1. Se alege un domeniu (matematică, biologie, chimie etc.) sau se merge pe ideea utilizării unor structuri de date sofisticate, sau ambele [7].

De exemplu: Fie dată matricea $A[1..n, 1..m]$. Cu fiecare număr din prima linie se pot forma sume de numere naturale în felul următor:

- se pornește cu un numărul din linia 1;
- succesorul lui se află pe linia următoare plasat sub el sau pe diagonală la dreapta sau pe diagonală la stânga. Care este cea mai mare sumă care se poate forma astfel și care sunt numerele care o alcătuiesc?

	1	2	3	4
1	7	3	5	1
2	7	3	6	8
3	9	1	6	2
4	1	3	0	9
5	9	4	9	2

1.2. Se adaugă condiții suplimentare.

De exemplu: dacă toți succesorii posibili din linia $i+1$ sunt egali cu 0, atunci deplasarea de la linia i la linia $i+1$ nu poate fi efectuată, iar suma poate fi formată doar cu numerele din liniile $1..i$; dacă deplasarea de la o linie la alta solicită un cost, atunci vom căuta costul minim; etc.

1.3. Crearea fabulei;

De exemplu: Practica de specialitate (Olimpiada Republicană la Informatică 2023).

	1	2	3	4
1	7	3	5	1
2	7	3	6	8
3	9	1	6	2
4	1	0	0	0
5	9	4	9	2

Universitatea pregătește specialiști la, preconizează să trimită la practică pe acel litoral un număr maxim de studenți respectând următoarele condiții:

- în mod obligatoriu va fi ales un hotel din prima linie;
- hotelurile alese reprezintă o rețea formată dintr-un șir de linii programul de studii *Servicii hoteliere, turism și agrement* și intenționează să trimită studenții, pentru a-și desfășura stagiul de

practica de specialitate, pe litoralul mării Mediterane, în apropiere de orașul Antalya, unde sunt mai multe hoteluri Ultra All Inclusiv. Hotelurile sunt aranjate în n linii și m coloane. Pentru fiecare student, universitatea achită o sumă S care depinde de linia în care se află hotelul. Un hotel poate asigura practica de specialitate pentru x studenți. Se știe că sunt hoteluri care nu primesc studenți la practica de specialitate. Decanul facultății consecutive alese astfel: dacă a fost ales hotelul $h_{i,j}$ din linia i , atunci din linia $i+1$ se poate alege un hotel care se află sau pe diagonală la stânga sau vertical în jos sau pe diagonală la dreapta (vezi figura și ordinea alegerii hotelurilor (1,2,3)) numai în cazul când hotelurile din linia $i+1$ și coloanele $j-1, j, j+1$ primesc studenți;

			Coloana j		
Linia i			$h_{i,j}$		
Linia $i+1$		1	2	3	
	...				

Pasul 2. Crearea sarcinii.

De exemplu: **Sarcină:** Elaborați un program care ar calcula numărul maxim de studenți pe care Universitatea poate să-i trimită pentru a-și desfășura stagiul de practica de specialitate pe litoralul mării Mediterane, suma totală minimă pe care trebuie s-o achite Universitatea și rețeaua de hoteluri în care își vor desfășura practica studenții.

Pasul 3. Definirea datelor de intrare/ieșire.

3.1. Stabilirea datelor de intrare, tipul lor (care poate să nu fie atât de explicit) și metoda de citire a acestora;

De exemplu: **Date de intrare:** Prima linie a intrării standard conține două numere naturale despărțite printr-un spațiu: n (numărul de linii) și m (numărul de coloane). Următoarele n linii vor conține câte m numere naturale pe fiecare linie separate printr-un spațiu – numărul x de studenți pe care îi poate primi hotelul pentru a-și desfășura practica de specialitate (pentru hotelurile care nu primesc studenți la practică de specialitate se indică 0). Linia $n+2$ va conține n numere naturale – suma pe care o achită universitatea pentru un student începând cu linia de hoteluri 1.

Observație: În cazul când citirea se face de la intrarea standard, atunci se va scrie "Intrarea standard va conține..."

3.2. Stabilirea datelor de ieșire, tipul lor (care poate să nu fie atât de explicit) și metoda de citire a acestora;

*De exemplu: **Date de ieșire:*** Ieșirea standard va conține pe prima linie un număr natural – numărul maxim de studenți pe care decanul îi poate trimite pe litoralul mării Mediterane pentru a desfășura practica de specialitate. Pe linia a doua se va afișa suma totală minimă pe care trebuie s-o achite Universitatea pentru practica studenților. Începând cu linia a treia, se vor afișa coordonatele hotelurilor începând cu hotelul din prima linie (numărul liniei, numărul coloanei separate printr-un spațiu). Se va ține cont de următoarele: dacă suma totală minimă pentru numărul maxim de studenți se poate obține în mai multe moduri, atunci se va afișa soluția pentru care numărul de ordine a coloanei în care se află primul hotel este cel mai mic.

Observație: în cazul când afișarea datelor se face într-un fișier, atunci se va scrie "Fișierul `hotel.out` va conține..."

Pasul 4. Stabilirea restricțiilor pentru datelor de intrare/ieșire și a celor de complexitate (timp, memorie).

*De exemplu: **Restricții:*** $4 \leq n, m \leq 100$, $0 \leq x \leq 100$, $1 \leq s \leq 250$. Restricțiile referitoare la timpul de execuție și volumul utilizat de memorie sunt date în descrierea generală a problemelor propuse pentru rezolvare. Fișierul sursă va avea denumirea `hotel.pas`, `hotel.c` sau `hotel.cpp`.

La stabilirea restricțiilor se va ține cont de algoritmul de rezolvare, structurile de date utilizate etc. De exemplu, o metodă de rezolvare presupune utilizarea a trei matrici (I – păstrăm datele inițiale; II – pentru calcularea numărului maxim de studenți; III – pentru memorarea coordonatelor rețelelor posibile de hoteluri), celelalte date de intrare sunt nesemnificative ca volum de memorie. De asemenea, autorul problemei va ține cont ca la testarea problemei pe setul de teste, timpul de calcul nu trebuie să fie mai mare decât 3-5 secunde, apoi va transmite problema pentru a fi testată pe evaluator. După testarea problemei pe evaluator se vor stabili restricțiile de timp și memorie care vor fi comunicate competitorilor.

Restricțiile pot fi stabilite și pentru fiecare subtask aparte (problema *Rectangles*, IOI, 2019, [8]):

Subtasks	Punctaj	Restricții
1 11 tests	8	$n, m \leq 30$
2 8 tests	7	$n, m \leq 80$
3 8 tests	12	$n, m \leq 200$
4 16 tests	22	$n, m \leq 700$
5 11 tests	10	$n \leq 3$
6 8 tests	13	$0 \leq a[i, j] \leq 1$ (for all $0 \leq i \leq n - 1, 0 \leq j \leq m - 1$)
7 18 tests	28	No additional constraints
Total	100 puncte	

Observație: De regulă acest lucru este făcut la Olimpiada Republicană de Informatică din Republica Moldova, olimpiadele internaționale sau restricțiile sunt unice, iar bateriile de teste sunt create pentru a lua în calcul algoritmul implementat.

Pasul 5. Crearea exemplelor care ilustrează un set de date de intrare (sau mai multe) și datele de ieșire obținute.

Exemplele se aduc, în mare parte, pentru a clarifica citirea și afișarea datelor. În același timp, exemplele propuse nu trebuie, în nici un caz, să sugereze algoritmul de rezolvare (din contra!). Autorul nu este obligat să aducă exemple pentru a elucida toate cazurile posibile.

Exemple:

<i>Intrare</i>	<i>Ieșire</i>
4 6 9 21 8 41 5 24 20 0 0 0 1 18 0 1 0 0 0 0 0 0 0 5 5 5 100 75 50 25	42 3650 1 2 2 1 3 2
5 5 0 0 2 0 0 0 3 1 3 0 0 0 2 0 0 0 0 3 0 0 0 4 0 4 0 100 75 50 25 10	14 640 1 3 2 2 3 3 4 3 5 2

Explicații: Pentru primul exemplu, numărul maxim de studenți se poate obține în trei moduri alegând hotelurile: (a) (1,2), (2,1), (3,2) cu suma totală $3650 = 21 \cdot 100 + 20 \cdot 75 + 1 \cdot 50$; b) (1,4), (2,5) cu suma totală $4175 = 41 \cdot 100 + 75$; (c) (1,6), (2,6) cu suma totală $3750 = 24 \cdot 100 + 18 \cdot 75$. Așa cum, suma totală minimă este 3650, se va alege rețeaua de hoteluri (a). Se poate observa că din hotelurile (1,3), (3,2), (2,5), (2,6) nu se poate efectua deplasarea spre linia următoare. Pentru exemplul 2, numărul maxim de studenți se poate obține în următoarele moduri alegând hotelurile:

- a) (1,3), (2,2), (3,3), (4,3), (5,2); b) (1,3), (2,2), (3,3), (4,3), (5,4);
c) (1,3), (2,4), (3,3), (4,3), (5,2); d) (1,3), (2,4), (3,3), (4,3), (5,4).

Ținând cont de ordinea alegerii hotelurilor (1,2,3, vezi figura) se va afișa varianta a).

Observație: De regulă, exemplele sunt însoțite de explicații, însă - nu este obligatoriu.

Pasul 6. Prezentarea soluției.

Este vorba despre descrierea soluției într-un limbaj natural, pseudocod sau modelul matematic. *De exemplu:* Dacă se va încerca să se construiască toate variantele posibile de rețele de hoteluri, atunci complexitatea algoritmului creat va fi exponențială. În acest caz, este bine de utilizat tehnica programării dinamice [9]. Vom analiza șirul (rețeaua) cu maxim n numere (care respectă condițiile problemei și care formează numărul maxim de studenți). Vom analiza în acest șir hotelul ales din linia i . Hotelurile alese între liniile $i+1$ și n , formează un număr maxim de studenți în raport cu numărul de studenți care se poate obține începând cu hotelul ales din linia

i , în caz contrar nu se vor respecta condițiile problemei. Așa dar, fie că am memorizat hotelurile într-o matrice cu n linii și m coloane – $Loc[i, j]$. Vom crea matricea $Aux[i, j]$ începând cu linia n spre linia 1, unde pe linia i sunt memorate numărul maxim de studenți care se poate obține începând cu linia i spre linia n . Astfel, obținem:

$Aux[i, j]$

$$= \begin{cases} Loc[i, j], i = n, j = \overline{1, m} \\ \max \{Loc[i, j] + Aux[i + 1, j - 1]; Loc[i, j] + Aux[i + 1, j]; Loc[i, j] + Aux[i + 1, j + 1]\}, \\ i = \overline{1, n - 1}, j = \overline{1, m} \end{cases}$$

În linia $Aux[1, j]$, $j = \overline{1, m}$ vom avea numărul maxim de studenți care pot fi trimiși la practică pentru rețeaua de hoteluri care începe cu un hotel din prima linie și coloana j .

Deoarece, din condițiile problemei, este necesar de a afișa rețeaua de hoteluri alese, o vom memora într-o matrice cu n linii și m coloane – $retea[i, j]$, unde pentru fiecare $i = \overline{1, n - 1}, j = \overline{1, m}$ se va memoriza numărul coloanei din care se alege succesorul lui $Loc[i, j]$.

În vectorul $pret[i], i = \overline{1, n}$, se memorează prețul achitat de universitate pentru fiecare student care face practica într-un hotel din linia i .

În matricea Nr_max cu 3 linii și m coloane se va memora:

- $Nr\_max[1, j]$: numărul coloanei din prima linie de hoteluri cu care începe rețeaua de hoteluri pentru care se obține un număr maxim de studenți;
- $Nr\_max[2, j]$: numărul de linii din rețeaua de hoteluri care începe cu hotelul din coloana j pentru care se obține un număr maxim de studenți;
- $Nr\_max[3, j]$: suma totală care se va achita de universitate dacă se alege rețeaua de hoteluri care începe cu hotelul din coloana j pentru care se obține un număr maxim de studenți.

Loc	1	2	3	4	5	6
1	9	21	8	41	5	24
2	20	0	0	0	1	18
3	0	1	0	0	0	0
4	0	0	0	5	5	5

Aux	1	2	3	4	5	6
1	30	42	8	42	23	42
2	21	0	0	0	1	18
3	0	1	0	0	0	0
4	0	0	0	5	5	5

retea	1	2	3	4	5	6
1	1	1	0	5	6	6
2	2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0

Pasul 7. Scrierea codului într-un limbaj de programare.

Acest pas presupune prezentarea soluției într-un limbaj de programare acceptat de sistemul de evaluare care admite acumularea punctajului maxim, ținând cont de restricțiile problemei. De asemenea, în cazul când problema admite mai multe soluții se va elabora un program de validare a soluției.

Pasul 8. Elaborarea testelor de evaluare a soluției. programare.

La acest pas se creează fișierele *.in și *.out cu scopul de a evalua algoritmi propuși de competitori în funcție de tehnica de programare aleasă sau structurile de date aplicate. Se vor crea următoarele tipuri de teste: teste la limită (dimensiuni minime/maxime); teste pentru cazuri particulare; teste pentru exactitatea calculelor cu numere reale; teste care scot în evidență caracteristicile specifice ale limbajului sau mediului de programare; teste care țin cont de tehnica de programare implementată.

Observație: Numărul de teste pentru o problemă este aleatoriu, dar nu mai puțin de 10. În funcție de concurs, exemplul poate fi inclus într-un test. Testele sunt grupate în funcție de tehnica de programare aleasă.

Tehnici de programare	Descriere	Punctaj
Brute force, backtracking	Dacă se va încerca să se construiască toate variantele posibile de rețele de hoteluri, atunci complexitatea algoritmului creat va fi exponențială. $4 \leq n, m \leq 10, 0 \leq x \leq 100, 1 \leq S \leq 250$	10
Structuri dinamice de date	Soluția posibilă generată (o stivă) se memorează într-un vector, apoi, se generează o altă soluție posibilă; se calculează numărul maxim de studenți și se memorează acea soluție care are suma maximă; același lucru se face pentru costul minim și rețea; timpul de calcul va fi excesiv; $4 \leq n, m \leq 20, 0 \leq x \leq 100, 1 \leq S \leq 250$	30
Programare Dinamică	Implementarea tehnicii Programării Dinamice admite o complexitate temporală egală cu $(O(n^2))$. $4 \leq n, m \leq 100, 0 \leq x \leq 100, 1 \leq S \leq 250$	60

Pasul 10. Analiza problemei de către Comitetul Olimpic.

Comitetul Olimpic analizează problema din toate punctele de vedere (complexitate, domeniu, grad de dificultate etc.). Dacă este cazul, se fac modificări. Ulterior, problema se încarcă pe server, apoi se verifică bateriile de teste, se clarifică restricțiile temporale și de memorie. Se califică problema ca probă de concurs. În final, problema se traduce.

Concluzii

Pentru elaborarea unei probleme de concurs autorul are nevoie de o pregătire profesională foarte înaltă. Enunțul trebuie să fie clar, fără a admite ambiguități. Este importantă fiecare virgulă. Evident, verificarea corectitudinii algoritmului creat este primordială.

Corectitudinea seturilor de teste este esențială în organizarea și desfășurarea calitativă a unui concurs de programare. Setul de teste creat pentru o problemă trebuie verificat minuțios prin aplicarea diverselor softuri (dacă este posibil), fie manual. De regulă, se demonstrează corectitudinea algoritmului elaborat.

Pregătirea psihologică este esențială pentru actorii (elevi, profesori) care se implică într-o competiție. Sarcina profesorilor este de a forma la elevi o atitudine pozitivă atât față de ceilalți concurenți cât și față de juriu.

Sunt necesare investiții majore în dezvoltarea instruirii de performanță la informatică atât pentru profesori cât și pentru elevi.

Bibliografie:

1. Skiena S., Revilla M. Programming challenges. The Programming contest Training Manual. Springer, 2002.
2. Оршанский С. А. О решении олимпиадных задач по программированию формата ACM ICPC. В: Журнал „Мир ПК”, Nr. 9, 2005.
3. Globa A., Gasnaș A. Metodologia elaborării problemelor de concurs. În: Mathematics & Information Technologies: Research and Education (MITRE-2023), International Conference. Satellite conference of the 10th Congress of Romanian Mathematicians, Chișinău, June 26-29, 2023. Abstract. Chișinău, CEP USM, 2023, p. 102.
4. Chiriac L., Globa A., ș. a. Performanțele academice și activitatea profesională ale elevilor dotați și supradotați. Implementarea conceptului de inter/transdisciplinaritate în învățământul preuniversitar. Capitole în studiul monografic: L. Chiriac ș.a. Evaluarea procesului de studiere a științelor reale și ale naturii din perspectiva inter/transdisciplinarității. Concept STEAM, Chișinău, Tipografia Centrală, 2020, 252 p. ISBN 978-9975-117-50-0.
5. Globa A., Corlat S., Gasnaș A. Opțiuni de continuare a studiilor pentru elevii olimpici din Republica Moldova la disciplina informatica. În: Acta et Commentationes, Științe ale Educației. Revistă științifică Nr.3(21), 2020. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020. p. 23-31. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636.
6. Globa A., Corlat S. Didactic aspects regarding to creating test sets for competition problems. În: Acta et Commentationes. Științe ale Educației. Revistă științifică Nr.4(18) (2019). Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. p. 73-85. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636.
7. Braicov A., Globa A. Soluții originale pentru probleme de matematică și informatică competitivă. În The Fourth Conference of Mathematical Society of the Republic of Moldova: Communications in Didactics: Proceedings CMSM 4, June 28 – July 2, 2017. Chișinău: dedicated to the centenary of Vladimir Andrunachievici (1917-2017) / ed: Mitrofan Cioban, Liubomir Chiriac. – Chișinău: Tiraspol State University, 2017. 67 – 76 p. ISBN 978-9975-76-203-8
8. Corlat S., Gremalschi A. Metodologia rezolvării problemelor de geometrie computațională, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015.
9. Globa A. Abordări metodice privind implementarea unor tehnici de programare prin prisma complexității algoritmilor. În: Acta et Commentationes. Științe ale Educației. Revistă științifică Nr.1(4) (2014). Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014. p.41-49. ISSN 1857-0623.

DETERMINING THE ACTIVATION ENERGY IN THE SCHOOL LABORATORY

DETERMINAREA ENERGIEI DE ACTIVARE ÎN LABORATORUL ȘCOLAR

Anita KARLSEN, Ph.D., Teacher

“Henri Coanda” Theoretical High School, Bacau,

“Dumitru Mangeron” Technological High School, Bacau

ORCID ID: 0009-0002-3302-5557

CZU:544.2:542.1

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p351-354

Abstract. *The paper presents a laboratory experiment carried out with students, which has been considered inexpensive and with increased visual impact. The goal was to determine the activation energy of the faze separation process in the water-salt-isopropanol system. The experiment uses low-density polyethylene beads to mark the moment of the chemical equilibrium at the interface between brine solution and isopropanol, at different temperatures. The Arrhenius' equation was then used to find the dependence of the separation process on temperature and the determination of the activation energy of this process. A total of six groups of students carried out this experiment in the school laboratory. The experimental data showed linear graphs of the Arrhenius equation with an outcome of prediction of $R^2 = 0.93 \pm 0.03$. The calculated value of the activation energy model was 34.5 ± 2.5 kJ/mol. The reproducibility of the experiment, the simplicity in data collection and analysis and the low cost of the necessary resources makes this laboratory experiment easily adaptable to different education stages from middle school students to high school students, and even to first years of university students.*

Keywords: *activation energy; school lab; scientific investigation.*

Introducere

Implicarea elevilor în experiențe educaționale în laboratorul școlar și-a demonstrat eficacitatea în procesul de învățare când strategia didactică numită Educație Bazată pe Investigare Științifică (IBSE) a fost implementată la disciplina chimie pentru elevi de gimnaziu [1], la disciplina Științe pentru elevi de învățământ primar [2], la disciplina Fizică pentru elevi de ciclu inferior liceal [3]. Mijloace didactice transdisciplinare, precum STEAM și Arduino, au fost utilizate ca instrumente pentru învățarea experiențială a elevilor, așa cum s-a arătat în studiul reacției de neutralizare folosind senzori de temperatură [4], și în studiul procesului de dizolvare folosind programarea în Arduino [5].

Calcularea pe bază de experiment a energiei de activare a unui proces chimic sau fizic este un exercițiu util atât pentru elevii de gimnaziu dar în special pentru elevii în anii terminali ai liceului, oferindu-le astfel o înțelegere aprofundată a modelului lui Arrhenius și a diagramei energiei de activare prin descoperirea următoarelor aspecte: (a) relația dintre temperatură și viteza procesului chimic sau fizic și (b) motivul de ce procesele spontane (cum ar fi combustia) necesită adesea un aport inițial de energie pentru a fi inițiate. Multe experimente pentru laboratorul școlar sunt concepute pentru a determina energia de activare a reacțiilor chimice folosind instrumente precum spectroscopia, cromatografia, titrimetria, calorimetria, și alte experimente creative, ce dau rezultate consistente, dar adesea necesită utilizarea unor echipamente scumpe. Această lucrare descrie un experiment de laborator pentru determinarea energiei de activare a unui proces fizic mai ieftin și care necesită o durată mai scurtă de timp decât celelalte metode menționate. În plus experimentul din această lucrare prezintă un impact vizual crescut pentru elevi și le oferă acestora o metodă didactică eficientă și antrenantă prin faptul că este facilitată observarea eficientă a efectului temperaturii asupra vitezei unui proces fizic, chiar dacă valoarea numerică obținută pentru energia de activare nu este obținută automat sau computerizat. În plus, acest exercițiu de laborator oferă

profesorilor posibilitatea de a remedia procesul de învățare a conceptului de densitate (clasa a VII-a) și de a spori înțelegerea elevilor de liceu despre emulsii și forțe intermoleculare (clasa a IX-a).

Experimentul de laborator descris în această lucrare provoacă abilitățile elevilor de a prepara o emulsie lichidă între alcool izopropilic 99% (IPA) și o soluție apoasă de clorură de sodiu ($\text{NaCl}_{(\text{aq})}$ 18 wt.%) și apoi cronometrarea duratei până când amestecul se demulsionează (adică se separă în două faze lichide distincte), variabila fiind doar temperatura procesului de emulsificare-demulsificare. Procesul fizic este observat prin plasarea în amestec a unor mărgelile de polietilenă de joasă densitate, care, datorită densității lor mai mici decât cea a emulsiei, se interpun între cele două faze separate IPA și $\text{NaCl}_{(\text{aq})}$; prin urmare, mărgelile se ridică în partea superioară a emulsiei și apoi se așază la interfață atunci când amestecul se demulsifică, așa cum este ilustrat în Figura 1. Viteza de demulsificare la fiecare temperatură este utilizată pentru a calcula energia de activare (E_a) a acestui proces fizic.

Materiale necesare și modul de lucru în laboratorul școlar

O eprubetă din material plastic prevăzută cu dop filetat, de capacitate de 50 mL, are funcționalitatea și dimensiunile adecvate pentru experimentul nostru. După clătirea eprubetei cu 99% izopropanol și apoi cu apă, elevii plasează 10 mL de lichid 99% izopropanol (densitate de 0,79 g/mL) și 10 mL dintr-o soluție de saramură în prealabil preparată din clorură de sodiu și apă (concentrație procentuală de masă 18%, și densitate de 1,13 g/mL). Elevii vor obține două faze lichide separate, și anume faza nepolară constând din izopropanol și faza apoasă polară care conține clorură de sodiu. Clorura de sodiu crește atât densitatea cât și polaritatea fazei apoase în raport cu apa distilată. Amestecul este agitat manual și apoi lăsat să se separe, un ciclu de lucru repetat de cel puțin cinci ori consecutiv, astfel se evită ca cele două faze lichide nemiscibile să fie complet separate după a cincea agitare. Agitarea amestecului asigură ca densitatea fiecărei faze să rămână neschimbată pe tot parcursul experimentului. Odată ce amestecul de faze este stabilit, la fiecare eprubetă se adaugă cinci mărgelile de polietilenă de joasă densitate (densitate de 0,92-0,94 g/mL). Mărgelile de polietilenă sunt folosite pentru a observa cu ușurință procesul de separare a fazelor, procesul de demulsifiere. În timpul agitării eprubetei, mărgelile se ridică la faza superioară a amestecului, iar pe măsură ce fazele amestecului se separă, mărgelile se interpun la interfața dintre cele două faze. Elevii înregistrează timpul necesar pentru ca amestecul să prezinte cele două faze complet separate, variindu-se temperatura. Valorile temperaturii pe care elevii le-au obținut cu ajutorul unui termometru digital ieftin au fost următoarele: temperatura ambientală, 5°C sub temperatura ambientală, și 5, 10 și respectiv 15°C peste temperatura ambientală. Pentru a controla temperatura procesului a fost folosită o baie de apă cu gheață și apă caldă, iar eprubetele au fost plasate după fiecare agitare monitorizând continuu temperatura amestecului până când valoarea dorită de temperatură a fost atinsă. Elevii manipulează amestecul la fiecare nivel de temperatură prin răsturnarea ușoară a eprubetei de mai multe ori pentru a evita formarea unei emulsii stabile care ar necesita o durată prea lungă pentru a fi separată. Timpul de separare în două cele două faze stabile a fost cronometrat cu telefonul mobil al elevilor.

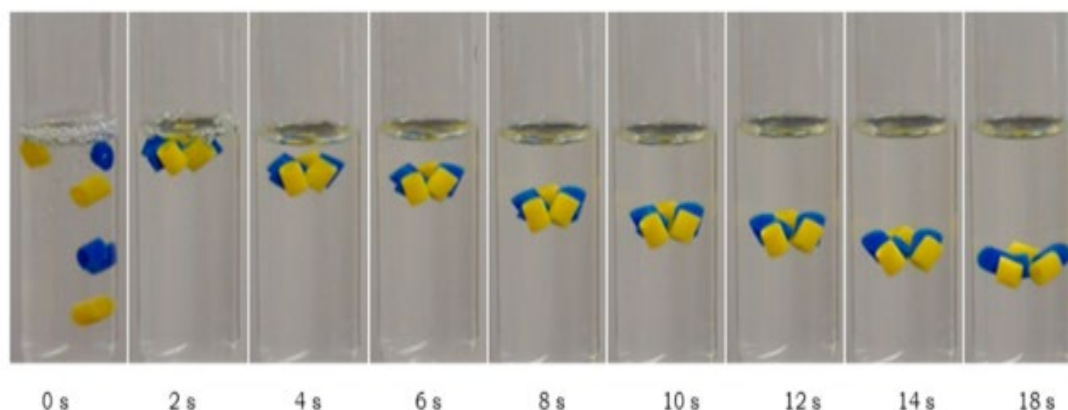


Figura 1: Observațiile experimentale ale elevilor pentru procesul de emulsionare-dezemulsionare pentru sistemul apă-sare-izopropanol la temperatura ambientală.

Figura 1 arată ceea ce elevii observă în timpul desfășurării acestui experiment. Mărgelile de polietilenă sunt mai dense decât izopropanolul, dar mai puțin dense decât soluția apoasă de clorură de sodiu și decât emulsia de saramură-izopropanol. Imaginea luată la timpul „0 s” (momentul inițial) arată acțiunea mărgelilor la încetarea procesului de agitare, moment în care mărgelile se ridică la suprafața amestecului. Mărgelile se adună și rămân în partea superioară a emulsiei până când practic începe procesul de separare a fazelor (demulsifiere), așa cum se arată în imaginea luată la momentul două secunde „2 s”. După 2 secunde, amestecul începe să se separe iar mărgelile încep să coboare la interfața de separare între cele două faze lichide, așa cum se arată în momentul de 4 secunde „4 s”. Pe durata acestui proces, soluția de saramură cu densitatea mai mare coboară în partea inferioară a eprubetei, iar izopropanolul cu densitate mai mică se separă în partea de superioară a eprubetei. Fenomen de separare începe la momentul de 4 secunde și continuă până la momentul de 18 secunde (vezi Figura 1), când procesul de separare atinge o stare de echilibru termodinamic a sistemului chimic. Această stare de echilibru poate fi foarte ușor observată și identificată de către elevi prin faptul că mărgelile rămân în repaus la interfață.

Experimentul este repetat de către elevi la diferite temperaturi, folosind o baie de gheață și de apă caldă (fără capac) prevăzută cu termometru. Amestecul este agitat și temperatura amestecului monitorizată până când s-a atins valoarea dorită. Se îndepărtează eprubeta din baie și se efectuează trei răsuciri consecutive de emulsificare și demulsificare. Acest mod de lucru aproximează ca temperatura să rămână relativ constantă pe parcursul a celor trei cicluri de emulsificare-demulsificare. Pentru a îmbunătăți acest experiment, elevii ar putea să măsoare temperatura amestecului atât înainte cât și după efectuarea celor trei cicluri și să înregistreze media acestor două valori ale temperaturii măsurate. În cazul în care se lucrează cu elevi de gimnaziu, investigația științifică se poate limita la realizarea experimentului și la formularea de concluzii calitative despre efectul temperaturii asupra procesului de separare a amestecului saramură-izopropanol. În cazul în care se lucrează cu elevi de liceu, investigația științifică se extinde la colectarea datelor experimentale, calcularea energiei de activare a procesului, trasarea graficelor necesare, și formularea concluziilor asupra ipotezei inițiale. Descrierea completă a investigației propusă a fi desfășurată în laboratorul școlar este furnizată elevilor ca informație de sprijin sub forma unei fișe experimentale.

Rezultatele experimentale

Figura 2 prezintă graficul datelor obținute experimental de către cele 36 grupe de elevi. Energia de activare a fost determinată din panta dreptei logaritmul natural al vitezei de reacție și inversa temperaturii procesului de separare a celor două faze ale sistemului apă-sare-izopropanol. Procesul are ordinul de reacție egal cu zero. Coeficientul de determinare în analiza de regresie, regresia pătratică, a avut o valoare de 0,98.

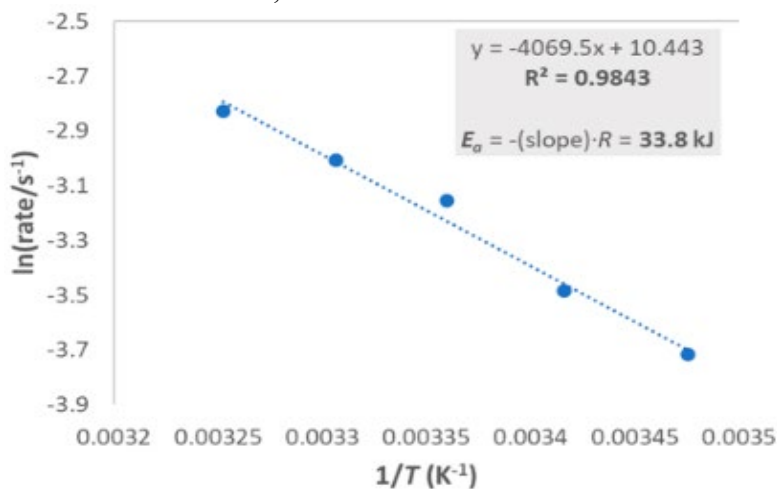


Figura 2: Graficul obținut în urma colectării și analiza ei datelor experimentale, realizat de către elevi în Excel.

Concluzii

Această lucrare prezintă un experiment de laborator școlar captivant, cu impact vizual și costuri reduse, care investighează dependența vitezei unui proces de demulsificare de temperatură

și permite elevilor să calculeze energia de activare a procesului studiat. Elevii efectuează un amestec lichid bifazic de alcool izopropilic și soluție de 18% NaCl (aq) și plasează mărgelile de plastic în eprubete cu dop pentru a identifica cu claritate interfața dintre faze și momentul de echilibru dintre cele două faze formate. Elevii cronometrează cât timp durează ca amestecul să se separe la diferite temperaturi. Datele colectate au fost utilizate pentru a calcula energia de activare a procesului de demulsificare. După finalizarea acestei investigații de laborator, elevii ar trebui să fie capabili pentru următoarele obiective de învățare:

- să explice procesele de emulsie și demulsificare care au loc la nivel molecular;
- să identifice existența unei relații cauză-efect dintre temperatură și viteza unui proces chimic sau fizic;
- să calculeze energia de activare a unui proces folosind ecuația Arrhenius.

Îndeplinirea obiectivelor de învățare de mai sus ar trebui să ofere elevilor o cunoaștere și înțelegere mai concretă a forțelor intermoleculare și a diagramelor de energie de reacție. În mod ideal, acest laborator ar trebui să permită elevilor să facă concluzioneze că ideile teoretice ajută la explicarea fenomenelor observabile în viața cotidiană, cum ar fi de exemplu despre amestecul ulei și apă care se separă în cele din urmă atunci când sunt amestecate și lăsate în repaus, despre fenomenul prin care alimentele perisabile sunt păstrate într-un frigider și de ce este nevoie de o scânteie pentru a aprinde un incendiu. Experimentul propus în această lucrare ar putea fi implementate în cadrul cursurilor de chimie generală din primul an de licență și ar putea fi ușor adaptat pentru a fi utilizat la clase de științe de liceu sau chiar gimnaziu. Un total de 36 de grupuri de laborator au efectuat acest experiment și au obținut o energie medie de activare de $34,5 \pm 2,5$ kJ/mol.

Bibliografie:

1. Dumitrescu, C., Olteanu, R. I., Gorghiu, L. M., & Gorghiu, G. (2014). Learning chemistry in frame of integrated science modules - Romanian students perception. *5th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance(WCPCG-2014)*, 116, pp. 2516-2520. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.603>. [viewed 2024-07-20].
2. Suduc, A. M., Bizoi, & Gorghiu, G. (2015). Inquiry based science learning in primary education. *6th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance (WCPCG-2015)*, 205, pp. 474-479. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.044>. [viewed 2024-07-25].
3. Karlsen, A. (2022, iunie 16). Calorimetria aplicată pentru studiul bioenergiei din coji de nucă. *Sesiunea de Comunicări Științifice pentru Studenți, 16 iunie 2022*. Târgoviște: Universitatea „Valahia” din Târgoviște, Facultatea de Științe și Arte.
4. Baerle, I., & Baerle, A. (2023). Studiul efectelor termice de dizolvare și neutralizare: aplicabilitatea pentru predarea și studierea Chimiei. In *Int. Conf. Abordări inter/transdisciplinare în predarea Științelor (concept STEM), ediția a III-a*, pp. 445-450. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/cti-2024-0004>. [viewed 2024-06-20].
5. Araújo, J. L., & Morais, C. (2024). *Investigating the influence of temperature on salt solubility in water: a STEM approach with pre-university chemistry students*. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/cti-2024-0004>. [viewed 2024-08-22].

IMPLEMENTATION OF "FLIPPED LEARNING" TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION WORK PRACTICE

Oleksii SHAPRAN,

Teacher of the Department of Social Communications,
Document Studies and Informational Activities,
Hryhorii Scovoroda University in Pereyaslav,,
ORCID ID: 0000-0003-1329-4047

CZU: 371.3:378

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p355-358

Abstract. *Flipped learning is an innovative educational model gaining traction in higher education, promoting active student engagement through a blend of independent and interactive learning. Originating from Sal Khan's educational videos and refined by J. Bergmann and A. Sams, this approach shifts theoretical content to self-paced, at-home study via video lectures, enabling classroom time for discussions, practical activities, and skill application. This model enhances student motivation, critical thinking, and adaptability while addressing challenges like teacher preparation and student unfamiliarity. By integrating technology and interactive phases, flipped learning fosters personalized learning, collaborative environments, and improved educational outcomes in higher education.*

Keywords: *"Flipped learning" technology, higher education, work practice*

Today higher education desires new innovative approaches, pedagogical technologies and new learning models. One of such technologies that is beginning to be actively used in higher education is flipped learning. The originator of this technology is Sal Khan, who in 2005, as a hedge fund analyst, created a program and video instructions for completing math problems to help cousins with distance learning. His exercises became very popular on YouTube with many users, including Bill Gates. In 2007 this principle of building educational programs was adapted by science teachers (J. Bergmann, A. Sams) and offered to students of the Woodland School in the state of Colorado (USA). These teachers offered short video podcasts of lecture material for students to watch at home. The lessons themselves were devoted to laboratory work and to answering to students' questions. According to a study by the Center for Digital Education and Sonic Foundry among members of the online community Educational Exchange (Center for Digital Education), half of American university teachers already use Flipped Learning in classes.

The problem of implementing the technology of "Flipped learning" in higher education is being studied in the works of such domestic scientists as M. Kademiya, O. Kuzminska, S. Popadyuk, M. Skurativska, N. Prykhodkina, K. Yalova, K. Yashina, and others. Among the foreign studies of this problem, the scientific works of such researchers as J. Bergmann, A. Sams, A. Roehl, L. Reddy, G. Shannon, H. Marshall and others stand out.

Results and their discussion. The "Flipped learning" model is a type of blended learning technology. The basis of the "Flipped learning" model consists of two concepts:

1) psychological concept: due to the visualization of the content, it is possible to learn the educational material better and remember it for longer

2) pedagogical concept: it is more effective to spend classroom time for the implementation of active cognitive activities through discussions, solving practical tasks, consolidating theoretical knowledge, reproducing tasks by example, etc. [5, p. 328].

This technology involves the transfer of learning theoretical educational material to the independent work of students outside the classroom by means of the informational technologies. "Inverted learning" involves the integration of traditional forms of learning with elements of distance learning. Blended learning combines various learning activities, namely: face-to-face learning, online e-learning and self-learning (e-courses, practical learning, work on specific projects, use of e-books, mobile learning, coaching, educational games and simulations, etc.). In addition to

that, the technology of "flipped learning" refers to the technologies of intensive learning. The model of "flipped learning" helps to increase the volume and speed of assimilation of the material by the students with minimal expenditure of efforts of pedagogical personnel; activation of students' activities, their psychological reserves, etc. Such changes in the educational process cause its intensification and the achievement of maximum efficiency in a short educational time. Therefore, the technology of "flipped learning" contributes to the optimization of learning in higher education, and is based on such ideas as active learning, involving students in joint activities, and a combined learning system. The essence of this technology is that students independently familiarize themselves with new material at home based on video lectures and presentations. The following classroom work involves discussion of problematic issues, consolidation of theoretical knowledge and development of practical skills, assessment of mastering of new material, etc. The use of videos and pre-recorded media allows students to determine their own pace of learning, develop individual strategies for working with educational material. As noted by T. Tsegelnyk and Yu. Silenko, the flipped class technology is easy to use. However, although the idea is simple, it requires careful preparation. Recording and editing lectures requires effort and time on the part of teachers, additional materials must be integrated to implement the learning model, and students must be motivated to perceive new learning content this way. Students are given the task of watching certain videos from Internet resources, as the teacher, meanwhile, organizes an active discussion of the received information in class [4, p. 392]. As goes for any educational technology, "flipped learning" is characterized by its algorithmicity and a certain order of educational actions. M. Kademiya describes the stages of implementing the technology of flipped learning: in educational institutions that have a corporate network with access to the Internet educational portals are created to host electronic educational and methodological complexes (such as video lectures, laboratory works, practical and seminar classes with the content of relevant materials, monitoring block of students' knowledge, etc.). Then each student gets the opportunity to repeatedly review educational materials, as well as to carry out individual independent work in the digital environment. The teacher monitors and corrects students' actions, checks their tests. The interactive nature of studying the educational material is ensured by the interaction of students with teachers, and students with students. It is very important that the work is being done both short-term and long-term on separate topics, especially integrating from several disciplines. This enables the teacher to select and implement projects for specific professional activities, based on real-life situations [1, p. 147-149]. Therefore, the technology of "flipped learning" involves a collective and personally significant solution of educational and professional problems of each participant in the educational process. This process begins with independent viewing of video lectures by students, discussion of the main issues in the classroom during seminar classes and ends with control and correction of students' knowledge by teachers.

O. Kuzmynska singles out four phases in the process of "flipped learning" education organization:

1. *Experience*. The cycle begins with the involvement of students in experimental activities, actualization of existing experience, motivation to research a specific subject area and reconstruction of one's own knowledge and experience, establishing connections with real life, determining the practical significance of expected results, goal setting, etc.

2. *Research*. During the implementation of this phase, students investigate questions or look for ways to solve certain problems in experimental activities.

3. *Awareness of the result*. The purpose of this phase is students' reflection on their activities and results obtained during the implementation of the previous stages. This phase is the realization of test results and learning and analysis of materials from experts.

4. *Demonstration and application*. At this stage, students demonstrate the results of their studies in an attractive for them form (Kuzmynska, 2016: 88-89). Thus, O. Kuzmynska have made a psychological analysis of the "inverted learning" technology, and identified its phases, which involve motivation, goal-setting of students' activities, their involvement in the study of specific problems, awareness of the results of their own work based on reflection and their presentation. J.

Bergmann and A. Sams detail the structure of a classroom session using the "inverted learning" technology and offer the following components: "warm-up" (introduction to the topic, 5 minutes), questions about the video (10 minutes), independent practical work (75 minutes) [6, p. 15]. Thus, scientists distinguish three main stages of "flipped learning". They are based on the actualization of students' knowledge, problematic questions and clarification of the main theoretical provisions, practical activities. The last stage is the largest and involves the cooperation of students and the practical application of the acquired knowledge.

We agree with N. Prykhodkina that there is no single model of "flipped learning". This term is widely used to describe the structure of almost any classes, which are based on watching pre-recorded lectures followed by their discussion directly in the audience [3, p.143]. However, for the effective implementation of "inverted learning" certain cycles (phases) are used, among which stands out the phase of watching an educational video; phase of interactive work; phase of awareness of the result; feedback phase, etc. Each stage requires activity of not only students, but also teachers regarding the development of additional educational or control-measuring materials for classes.

"Flipped learning" as a modern technology shows both positive and some negative aspects in the process of its application. H. Marshall believes that the advantages of using "inverted learning" are, firstly, that it contributes to a better understanding of the material, increases interactivity of teacher with other students, develops critical thinking and makes it a natural part of the learning process. Secondly, when using this learning technology, classroom time is spent more rationally and effectively [8]. Scientists are united in their views on innovativeness and the need to use "inverted learning" as a technology of intensive learning in the practice of higher education.

A. Roehl, L. Reddy, G. Shannon highlight the low readiness of students to review materials developed by teachers among the shortcomings and difficulties of implementing the technology of "inverted learning" into the practice of higher education; unfamiliarity of students with such a technology of preparation for lectures, the need for adaptation to it; the low technical training and lack of IT education of the teachers, which prevents the high-quality designs and presentation of the developed lectures [7]. We believe that the above-mentioned shortcomings are easily solved in the long term, namely: the readiness of students to review materials depends mostly on the quality and availability of the material presented, and the constantly growing computer and information literacy contributes to the improvement of these indicators; similarly, the repeated use of the technology of "inverted learning" contributes to the adaptation of students to it and the improvement of computer literacy of teachers. The student community acquires the skills of independent work and planning their time only by the fourth year of study. According to this, only by the end of the institution of higher education, the student of higher education becomes the most prepared to be included in the model of "inverted learning". The level of awareness of the model of "inverted education" among teachers is quite low, and they rarely try to apply it in practice. The number of obstacles in the implementation of this innovation also includes the lack of time for the teaching staff to prepare lecture materials in the format of video lectures and the need for technical support for "flipped learning".

Conclusions. So, "flipped learning" is a modern technology based on the ideas of active learning, involving students in joint activities, and is a combined learning system. The essence of this technology is the independent familiarization of students with new material at home on the basis of video lectures, presentations, and in the process of classroom work there is a discussion of problematic issues, consolidation of theoretical knowledge and development of practical skills. Such work allows students to develop their own learning pace, create individual strategies for working with educational material, check-up their knowledge individually and interact with each other in an interactive mode. Certain cycles (phases) are used for the effective implementation of "inverted learning", among which the phase of watching an educational video; phase of interactive work; phase of awareness of the result; feedback phase, etc. Each stage requires the active activity of not only students, but also teachers regarding the development of additional educational or control-measuring materials for classes.

References:

1. Kademiya, M. Yu. (2017). Information and communication technologies in the inverted education of students. Report of the scientific conference of the Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Sciences of Ukraine: Coll. the mother of science conf. (Kyiv, March 28, 2017). Kyiv: IITZN National Academy of Sciences of Ukraine, 147–150.
2. Kuzminska, O. G. (2016). Flipped learning: a practical aspect. *Information technologies in education*, 1 (26), 86–98. Приходькіна, Н. О. (2014). Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Сер.: Педагогіка, соціальна робота*, 30, 141–144.
3. Prykhodkina, N. O. (2014). Using the technology of "inverted learning" in the professional activity of teachers of a higher school. *Uzhhorod scientific bulletin. national university Ser.: Pedagogy, social work*, 30, 141–144.
4. Tsegelnyk, T., & Silenko, Yu. (2024). Implementation of the flipped learning technology in the professional and pedagogical training of the future speech therapist. *Grail of Science*, (37), 391–393. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.15.03.2024.064>
5. Yalova, K. M., & Yashina, K. V. (2021). Flipped learning in the preparation of students of higher education in software engineering. *Information technologies and teaching aids*, 83 (3), 324–338.
6. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education. 120 p.
7. Roehl, A., Reddy, L.S. & Shannon, G.J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105 (2), 44–49. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1045858>
8. Marshall, H. (2013). Three reasons to flip your classroom. *Bilingual Basics*. <http://newsmanagercommpartnerscom.tesolbeis>

GENDER ASPECTS IN ELECTIONS

ASPECTELE DE GEN ÎN ALEGERI

Igor SOROCEANU, PhD student, Master of Science in Education

“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau

ORCID ID: 0000-0002-8719-0454

CZU:324:316.346.2-005.2

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p359-363

Abstract. *Elections represent a crucial moment in the democratic life of a country, and the Republic of Moldova (RM) is no exception. In this process, gender issues become important, highlighting both the participation and representation of women and the impact of policies and decisions on them.*

Discriminatory and sexist discourse, with stigmatization of vulnerable and invisible groups, intensifies in the public space with the approach of the election date and gradually transforms, for the first time, into an organized campaign against civil society, including the media, in this case against the promoted causes and outstanding achievements over the years.

In the electoral programs of female and/or male candidates, it is often noted that the approach to the gender dimension is absent. Subjects regarding the social field specific to women and men are sometimes addressed superficially within the electoral programs, in places present in debates or meetings with voters.

In every election campaign in recent years, one of the aspects investigated by civil society observers is whether gender equality is respected in the electoral process, i.e. whether it encourages women's participation in politics, whether women are not discriminated against in relation to men.

Keywords: *proportional representation, women's access, party lists, combating stereotypes, free access to justice, monitoring women's participation.*

Introducere. Participarea femeilor în procesul electoral este un aspect crucial al vieții politice și democratice a unei țări. În Republica Moldova, ca și în alte țări, participarea femeilor la alegeri și în politică poate fi influențată de diverse factori. Printre aceștia putem menționa:

1. *Înregistrarea pe liste electorale:* O primă etapă în participarea femeilor în procesul electoral este înregistrarea pe liste electorale. Este important ca femeile să fie conștiente de procedurile și termenele pentru înregistrare și să aibă acces facil la acestea;

2. *Prezența la vot:* Participarea efectivă la vot reprezintă o etapă esențială în procesul electoral. Campaniile de conștientizare și mobilizare pot juca un rol important în încurajarea femeilor să-și exercite dreptul la vot și să-și facă auzite opiniile și preferințele politice;

3. *Educația electorală:* O educație corespunzătoare în domeniul electoral poate spori participarea femeilor. Aceasta include înțelegerea sistemului electoral, a rolului și importanței votului și a impactului pe care îl au alegerile asupra vieții lor și a comunității;

4. *Bariere culturale și sociale:* Uneori, femeile se confruntă cu bariere culturale și sociale care le pot împiedica să participe la procesul electoral. Acestea pot include norme sociale restrictive, discriminare de gen și presiuni din partea familiilor sau comunității. Combaterea acestor bariere necesită eforturi de conștientizare și schimbare culturală;

5. *Reprezentarea în funcții de decizie:* Participarea femeilor în procesul electoral nu se limitează doar la vot. Este important ca femeile să fie reprezentate în funcțiile de decizie politice la toate nivelurile, de la parlament la nivel local. O reprezentare echilibrată între sexe poate asigura că interesele și perspectivele femeilor sunt luate în considerare în procesul decizional.

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La momentul actual, importanța și scopul de elaborare a prezentului demers științific, apare din intenția autorului de a releva în prim-plan unele repere ale participării femeilor în procesul electoral. Totodată este și necesitatea stringentă de efectuare a unei analize ample referitor la esența subiectului cercetării.

Materiale utilizate și metode aplicate. În procesul elaborării articolului științific ne-am ghidat de mai multe și diverse metode de cercetare științifică care au făcut posibilă investigarea corespunzătoare a subiectului titlului, dintre care putem enumera: metoda analizei, metoda sintezei, metoda deducției, metoda sistemică, metoda istorică, precum și metoda comparativă.

Baza teoretico-juridică a demersului științific cuprinde materialul definitoriu precum ar fi legislația națională, rapoartele de activitate ale instituțiilor cheie cu atribuții în domeniul electoral, precum și sursele web din mediul online – care direct sau indirect, abordează esența și conținutul subiectului supus cercetării.

Rezultatele obținute în baza analizelor științifice efectuate. Reprezentarea femeilor în funcțiile politice este un aspect crucial al unei democrații sănătoase și incluzive. În Republica Moldova, ca și în alte țări, asigurarea unei reprezentări echilibrate între sexe în instituțiile politice este esențială pentru a reflecta diversitatea și interesele populației. Iată câteva aspecte importante legate de reprezentarea femeilor în funcțiile politice:

a) **Procentul de femei în parlament și guvern:** Un aspect important al reprezentării femeilor în funcțiile politice este procentul de femei în parlament și guvern. Monitorizarea acestor cifre poate oferi o imagine clară a nivelului de participare a femeilor în procesul decizional la nivel național;

b) **Cote de gen și mecanisme de promovare a reprezentării femeilor:** În unele cazuri, introducerea cotelor de gen sau a altor mecanisme de promovare a reprezentării femeilor în instituțiile politice poate fi utilă pentru asigurarea unei reprezentări mai echilibrate. Aceste măsuri pot include cote obligatorii pentru candidaturile feminine sau sisteme de vot proporțional care încurajează reprezentarea echilibrată a ambelor sexe;

c) **Accesul femeilor la poziții de conducere:** O altă dimensiune importantă este accesul femeilor la poziții de conducere în cadrul partidelor politice și în guvern. Promovarea femeilor în funcții de lideri politici și decizionali poate contribui la o mai bună reprezentare a intereselor lor în procesul decizional;

d) **Participarea femeilor în politicile locale:** În plus față de reprezentarea la nivel național, este importantă și participarea femeilor în politicile locale. Consiliile locale și alte instituții locale de guvernare joacă un rol crucial în luarea deciziilor care afectează viața cotidiană a comunităților, iar reprezentarea femeilor în aceste instituții este esențială pentru a asigura că preocupările lor sunt luate în considerare [1].

În urma monitorizării reprezentării echitabile a femeilor și bărbaților în scrutinul electoral din 05.11.2023, Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare (CPD) [6] evidențiază atât progrese notabile în ceea ce privește participarea echitabilă a femeilor și bărbaților în procesul electoral, cât și anumite abateri în aplicarea prevederilor legislative cu privire la sistemul de cota dublă, și anume cota minimă de reprezentare de 40% pentru ambele sexe și prevederile de plasament pe listele de candidați. În mod specific, constatăm că [6]:

1. **În alegerile locale 2023 suntem tot mai aproape de o reprezentare 50/50 a femeilor și bărbaților candidați în procesul electoral.** Ponderea femeilor în rândul candidaților la funcția de consilier/ă raional/municipal/ă constituie 45,3%, iar în rândul candidaților la funcția de consilier/ă local/ă – 47,2%, ceea ce reprezintă o creștere cu peste 15% față de scrutinul electoral din 2015 și cu peste 2% față de cel din 2019 în cazul consilierelor raionale/municipale și o creștere cu circa 12% față de anul 2015 și cu 1,4% față de anul 2019 în cazul consilierelor locale [6];

2. **Majoritatea femeilor candidate la funcția de consilieră sunt desemnate de către partidele politice,** iar cele care au decis să candideze independent s-au orientat mai mult spre funcția de consilieră locală (21,9%, comparativ cu 9,1% care au candidat independent la funcția de consilieră raională/ municipală) [6];

3. **Sub presiunea prevederilor legale impuse, partidele politice au desemnat cel puțin 40% femei pe listele de candidați pentru funcția de consilier/ă.** În cazul consiliilor raionale/municipale, toate partidele au inclus mai mult de 40% femei pe listele de candidați, iar în cazul consiliilor locale, majoritatea partidelor politice au depășit pragul de 45% femei desemnate pentru funcția de consilier/ă locală [6];

4. **Femeile au candidat la funcția de consilier/ă și au fost alese preponderent în comunități mai mici.** În componența consiliilor raionale/municipale, ponderea femeilor consiliere alese constituie 33,3%, în timp ce în consiliile locale – 40,3% femei alese. Acest lucru poate fi explicat prin dinamica specifică a comunităților mai restrânse, unde accesul la funcțiile administrative poate fi mai deschis pentru tineri și femei. Oportunitățile politice și sociale pot fi mai vizibile în aceste medii, oferind astfel mai mult spațiu și susținere pentru reprezentarea tinerilor și a femeilor în cadrul deciziilor locale [6];

5. **În rândul consilierilor aleși, tinerii sunt subreprezențați.** Astfel, tinerii cu vârsta cuprinsă între 18 și 34 de ani constituie doar 10% din totalul consilierilor la nivel raional/municipal și 12% la nivel local. Tinerii aleși în funcția de consilier/ă raional/ municipală se regăsesc mai mult în municipiile Bălți (31,4%) și Chișinău (29,4%). La nivelul consiliilor locale, Chișinăul se menține în frunte, cu 25,5% tineri, iar orașul Ialoveni cu 22,5% [6];

6. **Femeile sunt plasate pe poziții mai puțin eligibile în listele de candidați, ocupând ultimele locuri în cadrul deciziilor.** În prima decală pe prima poziție se regăsesc doar 18% femei din totalul candidaților pentru funcția de consilieră în consiliile raionale/municipale și 32% – în cazul consiliilor locale [6];

7. **În cadrul alegerilor locale din 05.11.2023 s-au înregistrat încălcări ale prevederilor cu privire la sistemul de cotă dublă.** Se constată încălcări în privința desemnării pe listele de candidați atât a femeilor, cât și a bărbaților. În cazul consiliilor raionale/ municipale, 31% din totalul listelor de candidați au prezentat abateri în ceea ce privește respectarea sistemului de cotă dublă (dintre care 4% au defavorizat bărbații, iar – 27% femeile). La nivelul consiliilor locale, abateri de la prevederile legale se constată în cazul a 9,4% din totalul listelor de candidați, dintre care 4,6% au defavorizat femeile, iar 4,8% – bărbații [6] și [2].

Legislația electorală și asigurarea egalității de gen. În Republica Moldova, legislația electorală are ca obiectiv să asigure egalitatea de gen în procesul electoral, încurajând participarea activă a femeilor în viața politică a țării. Câteva aspecte importante ale legislației electorale și modul în care aceasta contribuie la asigurarea egalității de gen, putem enunța în ordinea care succede:

a) Cotele de gen. Legislația electorală din Republica Moldova prevede stabilirea unor cote de gen pentru asigurarea unei reprezentări echilibrate a femeilor și bărbaților în instituțiile politice. Aceste cote pot fi sub forma unei proporții minime obligatorii a femeilor pe listele electorale sau în cadrul candidaturilor la diferite niveluri de guvernare;

b) Măsuri de promovare a participării femeilor. Legislația electorală poate include și alte măsuri specifice destinate promovării participării femeilor în politică. Aceste măsuri pot include sprijin financiar pentru candidaturile femeilor, programe de formare și susținere a candidatelor, sau facilități speciale pentru femeile care doresc să se implice în procesul electoral;

c) Eliminarea discriminării de gen. Legislația electorală din Republica Moldova interzice explicit discriminarea pe criteriul de gen în procesul electoral. Acest lucru înseamnă că femeile și bărbații trebuie să aibă aceleași drepturi și oportunități în ceea ce privește participarea în alegeri, candidatură și exercitarea dreptului de vot;

d) Mecanisme de monitorizare și aplicare a legii. Legislația electorală poate prevedea și mecanisme specifice de monitorizare și aplicare a principiilor de gen. Acestea pot include instituirea unor organisme independente sau comisii speciale responsabile cu asigurarea respectării egalității de gen în procesul electoral și sancționarea încălcărilor;

e) Cooperare cu organizațiile societății civile și organizațiile internaționale. Republica Moldova poate coopera cu organizațiile societății civile și organizațiile internaționale pentru a promova și implementa principiile de gen în legislația electorală. Această colaborare poate include schimbul de bune practici, consultări în procesul de elaborare a legislației și monitorizarea respectării acestora în practică [3].

Implementarea practică a principiilor de gen în procesul electoral. Implementarea practică a principiilor de gen în procesul electoral din Republica Moldova este crucială pentru garantarea unei participări echilibrate a femeilor și bărbaților în viața politică a țării. Unele aspecte ale implementării practice a acestor principii pot fi reliefate în următoarea ordine:

1) *Promovarea candidaturilor femeilor.* Partidele politice și alte organizații implicate în procesul electoral ar trebui să promoveze activ candidaturile femeilor pentru funcții electivă. Acest lucru poate implica identificarea și recrutarea activă a femeilor talentate și calificate pentru a candida în alegeri;

2) *Accesul egal la resurse politice.* Este esențial ca femeile să aibă acces egal la resurse politice, cum ar fi finanțarea campaniilor electorale, spațiile media și sprijinul logistic necesar pentru desfășurarea unei campanii electorale eficiente. Autoritățile și organizațiile implicate în organizarea alegerilor ar trebui să se asigure că există mecanisme și programe pentru sprijinirea egală a tuturor candidaților, indiferent de gen;

3) *Combaterea stereotipurilor de gen și a discriminării.* Este important să se combată stereotipurile de gen și discriminarea în timpul campaniilor electorale. Acest lucru poate implica campanii de conștientizare și educație publică privind rolurile de gen și importanța unei reprezentări echilibrate a femeilor și bărbaților în politică;

4) *Monitorizarea participării femeilor.* Autoritățile și organizațiile societății civile ar trebui să monitorizeze activ participarea femeilor în procesul electoral, inclusiv în ceea ce privește numărul de femei candidat și rezultatele alegerilor. Această monitorizare poate ajuta la identificarea și abordarea posibilelor obstacole sau probleme care pot afecta participarea femeilor în politică;

5) *Încurajarea femeilor în poziții de leadership politic.* În afara procesului electoral în sine, este important să se încurajeze femeile să ocupe poziții de leadership în cadrul partidelor politice, parlamentului și guvernului. Promovarea femeilor în astfel de poziții poate contribui la schimbarea culturală și la creșterea influenței și reprezentării femeilor în sfera politică [4].

Prin implementarea acestor măsuri și politici practice, Republica Moldova poate crea un mediu electoral mai incluziv și echitabil, în care femeile au șanse egale de a-și exercita drepturile politice și de a contribui la procesul democratic al țării.

Impactul participării egale a femeilor în procesul electoral. Participarea egală a femeilor în procesul electoral are un impact semnificativ asupra societății și a procesului democratic în ansamblu în Republica Moldova. Menționăm mai jos câteva dintre principalele aspecte ale acestui impact:

a. Reprezentare mai diversificată. Participarea egală a femeilor în procesul electoral duce la o reprezentare politică mai diversificată și mai echilibrată a societății. Aceasta permite ca preocupările și perspectivele femeilor să fie mai bine reflectate în procesul decizional politic;

b. Legitimătate și credibilitate. O reprezentare echilibrată a genurilor în instituțiile politice crește legitimitatea și credibilitatea acestora în ochii cetățenilor. Când femeile sunt bine reprezentate în guvern și parlament, există o mai mare încredere în capacitatea instituțiilor politice de a lua decizii care să reflecte interesele și nevoile tuturor cetățenilor;

c. Agendă politică mai cuprinzătoare. Participarea femeilor în procesul electoral aduce în discuție o gamă mai largă de probleme și preocupări sociale. Femeile politicieni sunt adesea mai susceptibile să abordeze teme precum egalitatea de gen, sănătatea reproductivă, educația și îngrijirea copiilor, contribuind astfel la o agendă politică mai cuprinzătoare și mai echilibrată;

d. Creșterea calității deciziilor politice. Diversitatea de gen în procesul decizional politic poate duce la o mai mare creativitate și inovație în formularea politicilor publice. Studiile arată că echipele care includ atât femei, cât și bărbați iau decizii mai bune și mai sustenabile, având în vedere o gamă mai largă de perspective și experiențe;

e. Modelare a rolurilor de gen. Prezența femeilor în poziții politice de lider poate servi drept model pentru tinerii și tinerii femei, influențând percepțiile și așteptările societale cu privire la rolurile de gen. O reprezentare echilibrată a femeilor în politică poate contribui la eliminarea stereotipurilor și la promovarea egalității de gen în toate domeniile vieții [5].

Prin urmare, participarea egală a femeilor în procesul electoral este esențială nu doar pentru promovarea drepturilor femeilor, ci și pentru îmbunătățirea democrației în Republica Moldova. Este important ca guvernele, partidele politice și societatea civilă să continue să lucreze împreună pentru a elimina barierele și obstacolele care împiedică participarea activă a femeilor în viața politică și pentru a asigura o reprezentare echilibrată a genurilor în instituțiile politice.

Instruirea în domeniul aspectelor de gen în alegeri [2]. La 22 septembrie 2023, Centrul de Instruire Continuă în Domeniul Electoral [2], a organizat webinarul „*Integrarea perspectivei de gen în procesele electorale*” pentru diferiți actori ai proceselor electorale – alegători, alegătoare, funcționari și funcționare electorale, membri și membre ale partidelor politice. La curs au participat 32 persoane [2].

În baza cadrului normativ internațional și național, dar și istoricului realizării drepturilor politice pentru bărbați și femei, în cadrul instruirii s-a accentuat necesitatea introducerii și respectării măsurilor temporare pentru asigurarea parității de gen în politică în Republica Moldova [2]. Participanții și participantele au analizat implicațiile de gen asupra proceselor electorale, acțiunile diversilor actori electorali în cadrul ciclului electoral [2]. S-a pus accent și pe aspecte practice, precum aplicarea cotei de gen de 40 % la alegeri locale generale și necesitatea poziționării a 4 persoane de diferit gen în fiecare decală a listei de candidați și candidate pentru consiliile locale [2].

Concluzii finale. În final, este meritoriul de reiterat faptul că aspectele de gen în dreptul electoral al Republicii Moldova sunt de o importanță crucială pentru promovarea egalității de gen și consolidarea democrației în țară. Legislația electorală și practicile implementate în procesul electoral au un impact semnificativ asupra participării femeilor în viața politică și asupra reprezentării lor în instituțiile decizionale.

Cotele de gen, măsurile de promovare a participării femeilor și eliminarea discriminării de gen sunt elemente cheie în asigurarea unei reprezentări echilibrate a femeilor și bărbaților în procesul electoral. Implementarea practică a acestor principii implică promovarea candidaturilor femeilor, accesul egal la resurse politice, combaterea stereotipurilor de gen și monitorizarea participării femeilor în procesul electoral.

Participarea egală a femeilor în procesul electoral aduce multiple beneficii, inclusiv o reprezentare mai diversificată, creșterea legitimității instituțiilor politice, o agendă politică mai cuprinzătoare, creșterea calității deciziilor politice și modelarea rolurilor de gen în societate.

Bibliografie:

1. Reprezentarea de gen la alegerile locale generale din 05.11.2023. Poate fi accesat la următorul link: <https://www.undp.org/ro/moldova/press-releases/progrese-semnificative-reprezentarea-de-gen-alegerile-locale-din-2023-dar-si-abateri-aplicarea-sistemului-de-cote-duble>, vizualizat la 30.06.2024;
2. Webinar CICDE: Integrarea perspectivei de gen în procesele electorale din 22.09.2023. Poate fi accesat la următorul link: <https://cicde.md/2023/09/webinar-cicde-integrarea-perspectivei-de-gen-in-procesele-electorale/>, vizualizat la 28.06.2024;
3. https://www.serviciilocale.md/public/publications/808104_md_2014_03_27_rapo.pdf, vizualizat la 29.06.2024;
4. Daniela TERZI-BARBAROȘIE, Participarea femeilor la viața publică și politică din Republica Moldova – Raport elaborat în cadrul Parteneriatului Estic de Facilitare al Consiliului Europei, Chișinău, 2013;
5. Egalitatea de gen în procesele electorale din Republica Moldova. Poate fi accesat la următorul link: <https://aceproject.org/ero-en/regions/europe/MD/moldova-gender-equality-in-elections-in-the>, vizualizat la 29.06.2024;
6. Andronache Alina, Ermolenco Alexandra, Covrig Natalia și Bătrînescu Veaceslav, Triumful sistemului de cotă dublă sau cum am ajuns la o reprezentare echitabilă. Studiu privind reprezentarea femeilor și bărbaților în funcția de consilier/ă, Chișinău, 2023. Poate fi accesat la următorul link: https://moldova.unwomen.org/sites/default/files/2023-12/raport_alegeri_consilieri.pdf, vizualizat la 02.07.2024.

UTILIZAREA LABORATORULUI DIGITAL LABXCHANGE ÎN LECȚIILE DE BIOLOGIE

Elena-Camelia ȚÂNCULESCU

“Ion Borcea” Theoretical High School, Buhuși, Bacău, Romania

ORCID ID: 0000-0003-1090-2529

CZU: 573.2:004.9

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p364-370

Abstract. *The article presents how to achieve interactive learning at the biology discipline by integrating open educational resources created with the help of LabXchange digital laboratory. It is succinctly described the organization of the platform and includes practical aspects creating their own educational resources. Examples of using the platform for different learning sequences are presented, as well as the results of an experimental study that highlights the impact of integrating LabXchange resources into the educational process for a sample comprising high school students.*

Keywords: *interactive learning, curriculum, skills, educational platforms, biology*

Introducere

Accesul la educația științifică de înaltă calitate reprezintă o provocare majoră pentru mulți studenți din întreaga lume, în special pentru cei care provin din medii defavorizate, unde resursele sunt limitate din punct de vedere economic sau geografic. Robert Lue, cercetător principal al LabXchange și profesor de biologie moleculară și celulară la Harvard, a subliniat că mulți studenți nu au acces la experiențele esențiale de laborator din cauza limitărilor economice sau geografice. LabXchange își propune să rezolve această problemă printr-o platformă care combină simulări experimentale interactive cu un curriculum de bază și elemente de rețele sociale, oferind astfel studenților din diverse medii o experiență autentică și captivantă în domeniul descoperirii științifice [1].

LabXchange este un laborator virtual de învățare creat de Universitatea Harvard, sprijinit de Fundația Amgen (Figura 1), destinat să facă educația științifică de înaltă calitate accesibilă tuturor. Platforma oferă atât elevilor, cât și profesorilor posibilitatea de a utiliza resurse educaționale diverse și ușor de folosit, fie gratuit, fie pe bază de abonament lunar. LabXchange adaugă o dimensiune interactivă și atractivă procesului de învățare, permițând elevilor să acceseze resurse educaționale, elaborate de profesori, prin crearea unui cont gratuit.

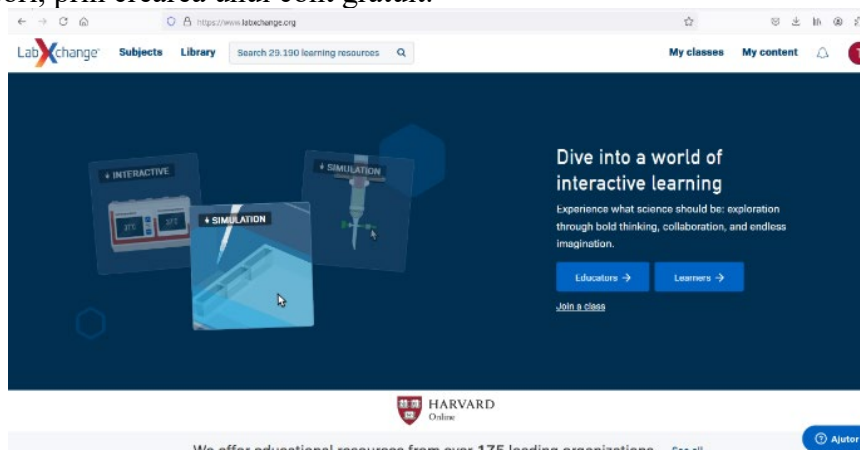


Figura 1. Interfața platformei LabXchange

Platforma oferă o abordare flexibilă a conținutului educațional, care include videoclipuri, evaluări și simulări, permițând astfel utilizatorilor să creeze trasee personalizate de învățare, adaptate obiectivelor educaționale specifice (Figura 2).

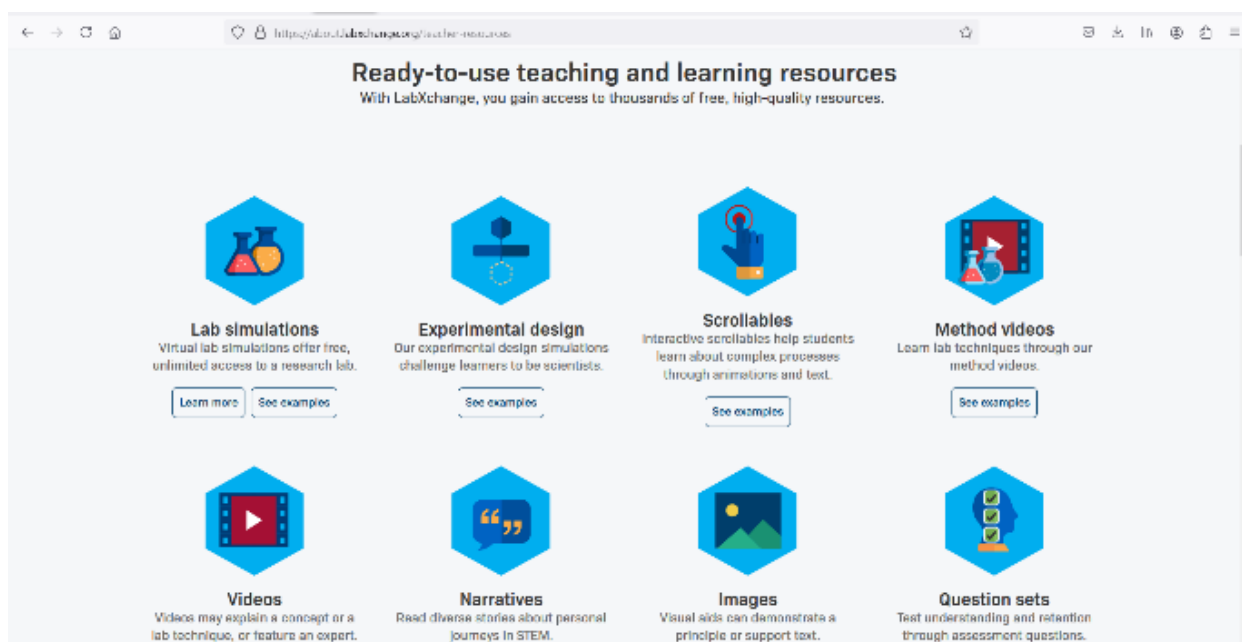


Figura 2. LabXchange – Tipuri de resurse

Pentru domeniul biologie platforma este foarte generoasă din perspectiva ofertei de resurse precum cele de tip text, imagini, video, simulări, experimente, evaluări (Figura 3).

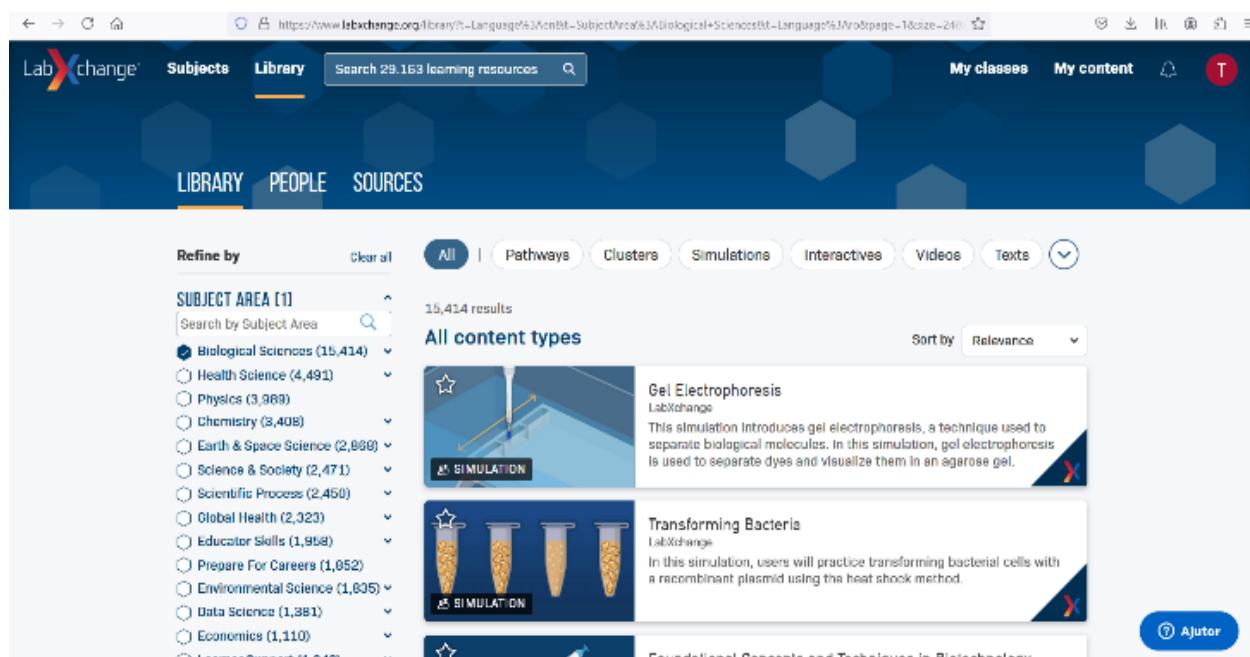


Figura 3. LabXchange- Tipuri de resurse Biologie

Materialele puse la dispoziție prin LabXchange sunt concepute în special pentru liceeni, pe domenii de studiu și nivele de cunoștințe pentru fiecare resursă: "None", "Some" sau "Extensive".

Platforma oferă posibilitatea profesorului de a crea, pe de o parte, biblioteca personală în care pot fi adăugate propriile scenarii didactice, resurse de tip text, imagine sau video, iar pe de altă parte profesorul poate crea clase prin adăugarea elevilor facilitând lucrul diferențiat și învățarea centrată pe elev (Figurile 4 și 5).

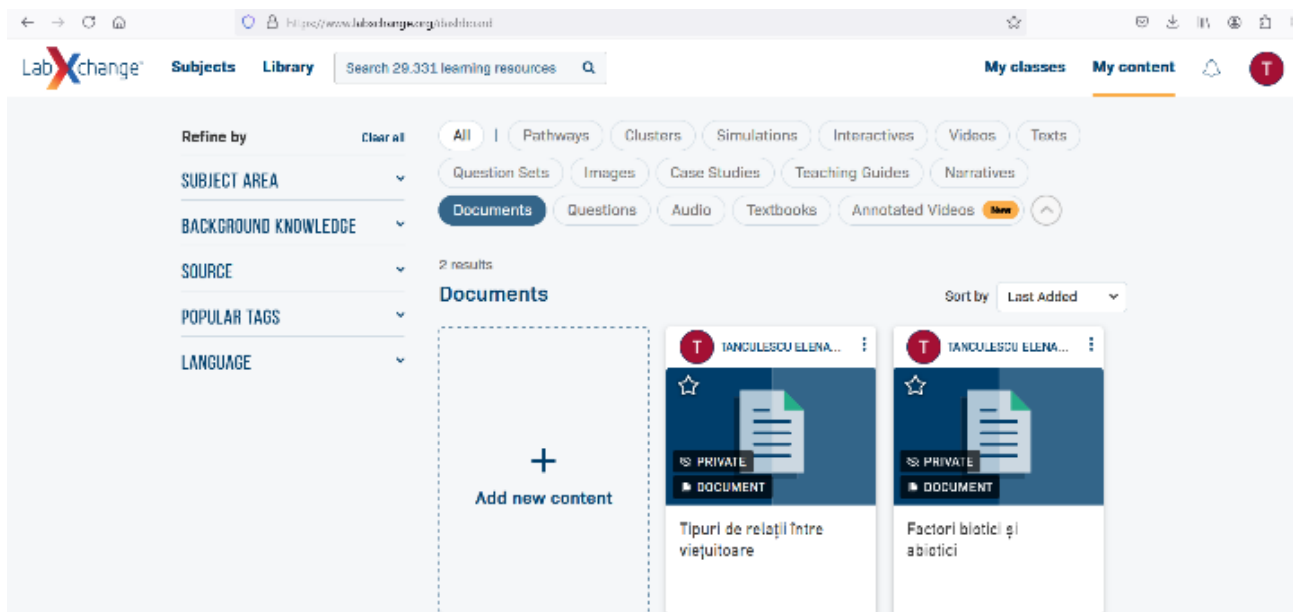


Figura 4. Resurse create în platforma LabXchange

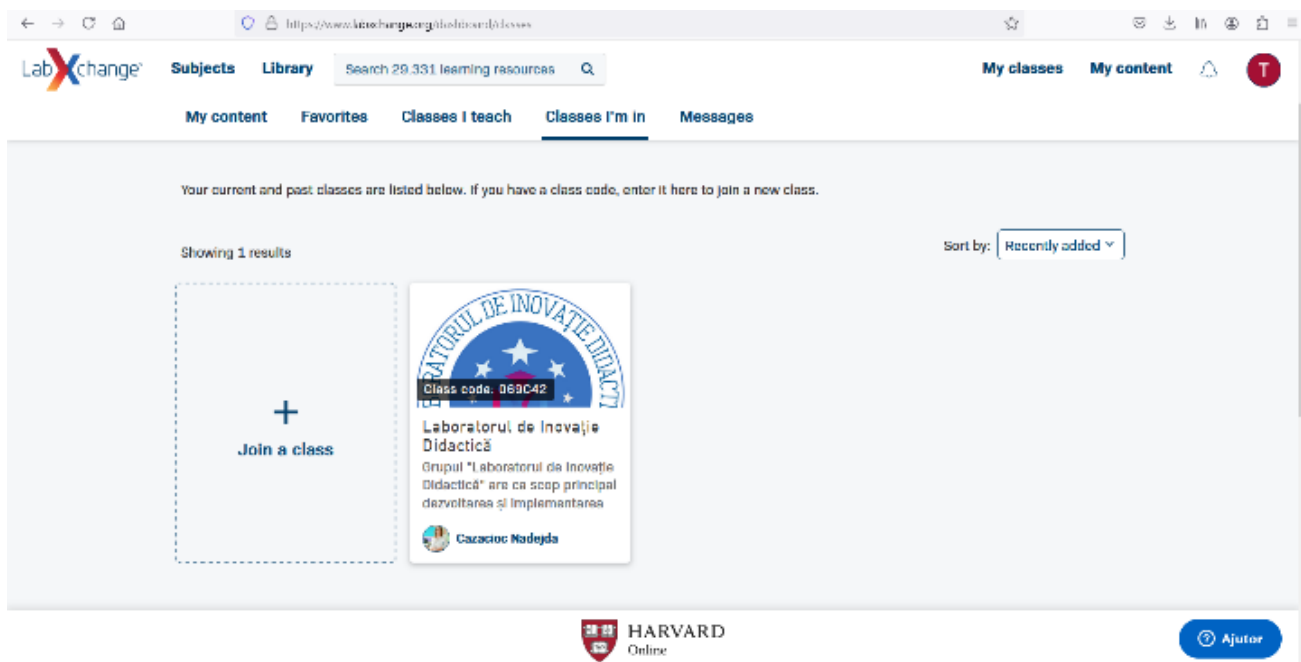


Figura 5. Clasă creată în LabXchange

Dintre caracteristicile practice ale platformei LabXchange care s-au dovedit foarte utile în crearea resurselor educaționale, sunt de remarcat următoarele:

- Poate fi utilizată pentru a crea de activități interactive;
- Resursele interactive sunt redactate pe orice dispozitiv activat pentru web, precum computer, tabletă, telefon sau tablă interactivă;
- Oferă o varietate de experimente fără riscuri cu simulări de laborator;

Versiunea publică a resursei create poate fi modificată numai de către autorul inițial.

De asemenea, resursele LabXchange, atât cele publice cât și cele private, pot fi integrate în clase virtuale de tip VLE, precum platforma bioSMART, creată pentru a facilita accesul digital la opționalul integrat Bioscience, aplicat ca răspuns la nevoia de integrare a cunoștințelor fundamentale din domeniul științelor naturii pentru elevii claselor a IX-a, în special. Aceasta pentru că în România nu există, deocamdată, programa nouă, nici manual actualizate, ci repere metodologice elaborate pentru a sprijini profesorul în aplicarea programelor școlare de clasa a IX-

a (elaborate în 2004) la generația de elevi care a studiat după programe școlare noi în perioada: clasa pregătitoare – clasa a VIII-a (începând cu anul școlar 2013-2014) [2].

Propun, spre exemplificare, resurse utilizate în cadrul modului “Mediul și viața”, secvență de conținut a disciplinei opționale de tip integrat Bioscience, aplicată în anul școlar 2023-2024. Accesul la resurse a fost asigurat prin intermediul platformei BioSMART creată cu ajutorul <https://sites.google.com>.

Resursa LabXchange de tip video (Figura 6) integrată în scenariul didactic al lecției “Tipuri de relații între viețuitoare” (Figura 7), adecvată stilului de învățare vizual-acustic, contribuie la înțelegerea conceptelor fundamentale.

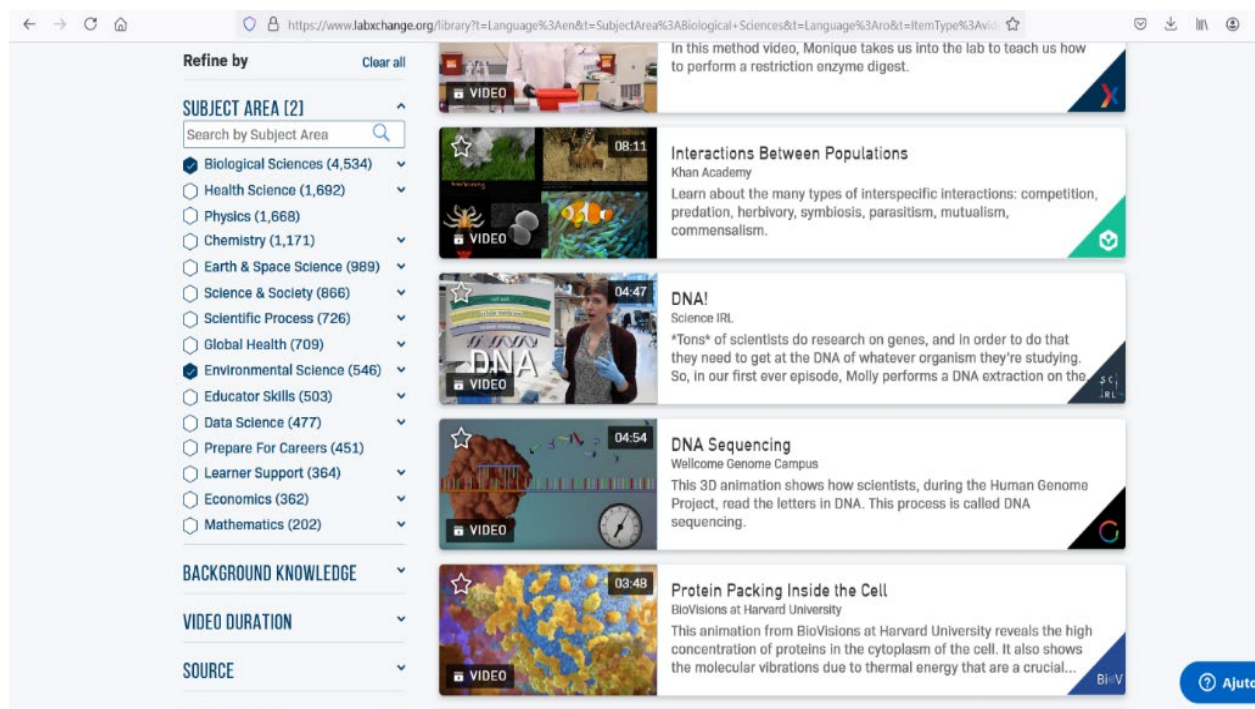


Figura 6. LabXchange – Resurse video din domeniul Biologiei

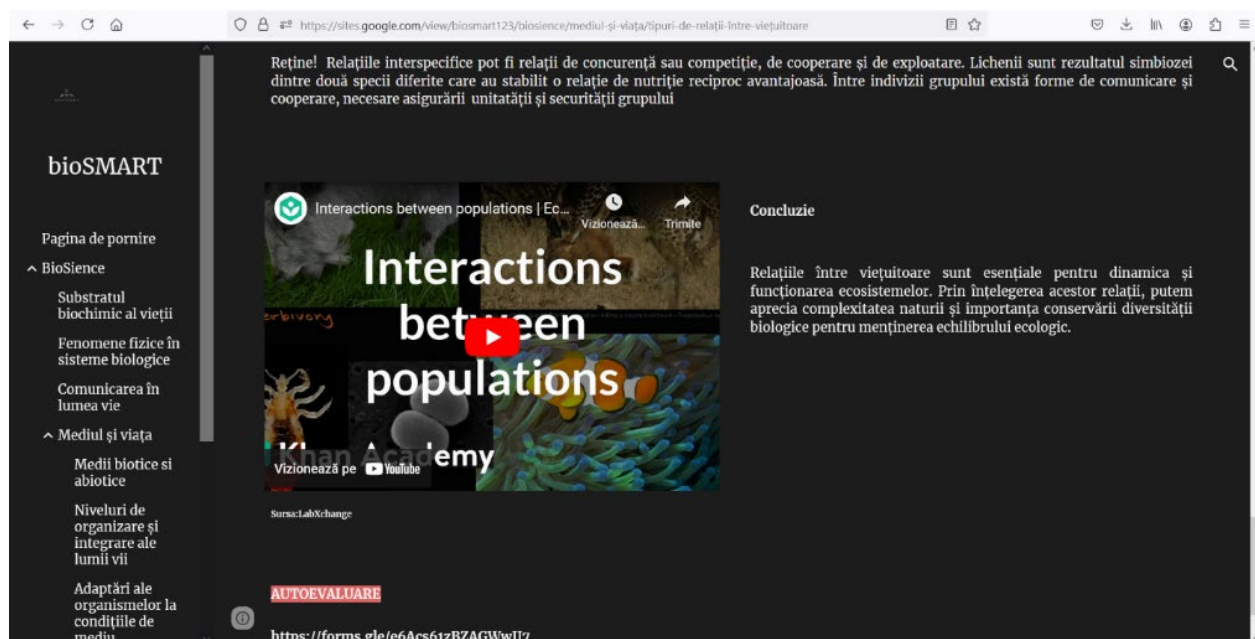


Figura 7. Resursă LabXchange integrată în platforma BioSMART

Studiu experimental – Impactul integrării resurselor LabXchange în lecțiile de biologie.

Structura clasei virtuale, exprimată de către Glava [3], aduce în atenție faptul că trebuie organizată în jurul a patru elemente definitorii: elevul, profesorul, exigențele curriculare și platforma online. Ipoteza de la care am pornit în activitatea de cercetare este aceea că prin integrarea resurselor educaționale deschise oferite de laboratorul virtual LabXchange în platforma educațională bioSMART elevii vor fi înzestrați cu cunoștințe și deprinderi de învățare care să determine o dezvoltare a competenței de a învăța să înveți, ca premisă pentru formarea competenței de integrare și transfer a cunoștințelor specifice biologiei în contexte noi de viață.

Obiectivele urmărite în activitatea de cercetare:

- creșterea gradului de însușire a conținuturilor prevăzute de reperele metodologie, în lipsa programei școlare pentru clasa a IX-a în anul școlar 2023-2024;
- cunoașterea și înțelegerea terminologiei, a conceptelor, și principiilor specifice ecologiei;
- dezvoltarea capacităților de explorare și investigare în scopul rezolvării de probleme legate de ecologie și protecția mediului;
- dezvoltarea capacității de comunicare, utilizând corect noțiuni specifice ecologiei și protecția mediului.

Cercetarea s-a desfășurat în trei etape:

- etapa inițială, constatativă: întocmirea și aplicarea testelor inițiale;
- etapa formativ-ameliorativă: utilizarea platformei bioSMART cu resurse educaționale ale laboratorului virtual LabXchange, realizarea și aplicarea de teste formative;
- etapa finală: întocmirea și aplicarea testelor sumative; analiza și interpretarea datelor.

S-a utilizat metoda testării pentru evaluarea progresului prin integrarea resurselor LabXchange în secvențele didactice proiectate pentru unitatea de învățare/ modulul “Mediul și viața”.

Rezultate și discuții

Culegerea datelor s-a desfășurat în perioada aprilie-iunie 2024 și s-a realizat pentru un eșantion reprezentativ ce cuprinde 103 elevi din clasa a IX-a, din care 51 de elevi în grupul de control (G.C.) și 52 de elevi în grupul experimental (G.E.). Rezultatele obținute au fost încadrate pe intervale de note pentru fiecare grup al eșantionului de studiu (Tabelul nr. 1).

Tabelul 1. Rezultatele evaluărilor pe interval de note *)

Tip evaluare		1-1,99	2-2,99	3-3,99	4-4,99	5-5,99	6-6,99	7-7,99	8-8,99	9.00-10	Total	P%
Ti	G.C.	0	0	5	12	8	13	8	5	0	51	64,7
	G.E.	0	0	4	13	9	14	9	3	0	52	67,3
Tf	G.C.	0	0	0	5	7	12	14	9	4	51	88,46
	G.E.	0	0	0	0	12	11	13	8	8	52	100

*) Ti- evaluare inițială; Ts- evaluare finală; P%-promovabilitate; G.C.-grup de control; G.E.-grup experimental

Rezultatele obținute de grupul de control (Figura 8) la evaluarea finală în comparație cu cea inițială relevă faptul că s-a obținut o scădere a numărului elevilor cu note sub 6, de la 25 (49,01%) de elevi la 12 elevi (25,49% din numărul total de elevi) și a celor cu note sub 5, de la 17 la 5, reprezentând 70,58% din numărul elevilor care se găseau în acest interval de note și 23,52% din numărul total de elevi. Pentru intervalul de note 6,00-7,99 numărul elevilor a crescut de la 21 (41,17%) la 26 (50,98%), reprezentând o creștere cu 9,80% din numărul total de elevi. Pentru intervalul de note mai mari de 8 numărul elevilor a crescut de la 5 (9,80%) la 13 (25,49%), reprezentând 15,68% din numărul total de elevi.

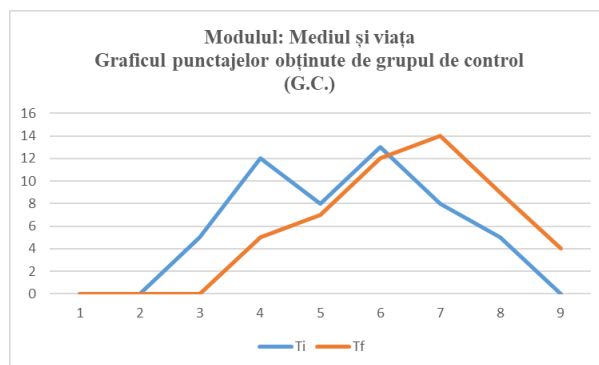
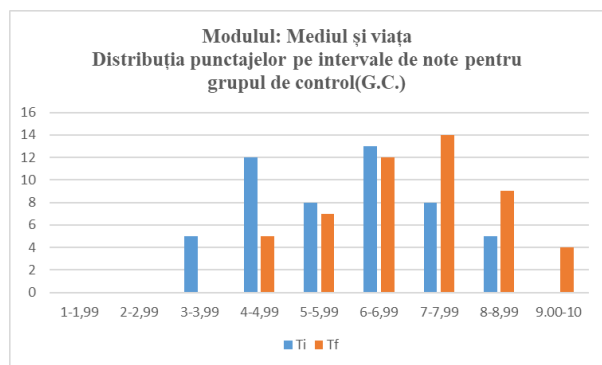


Figura 8. Rezultatele obținute la evaluări de elevii din grupul de control

Graficul punctajelor obținute de grupul de control evidențiază o distribuție gaussiană cu o migrare spre dreapta, corespunzătoare rezultatelor de nivel mediu. Pentru grupul de control intervenția didactică, bazată pe metode clasice și moderne desfășurate în context fizic, conform reperelor metodologice în vigoare [2], fiind vizate trei domenii cognitive: cunoaștere, aplicare, raționament. Testele de evaluare au fost elaborate cu itemi obiectivi, semiobiectivi și subiectivi cu cerințe derivate din cele trei domenii cognitive.

Analizând rezultatele obținute de grupul experimental (Figura 9) la evaluarea finală în comparație cu cea inițială evidențiază o scădere a numărului elevilor cu note sub 6, de la 26 de elevi (50%) la 12 elevi (23,07%) și a celor cu note sub 5, de la 17 (32,69%) la zero, reprezentând 100% din numărul elevilor care se găseau în acest interval de note. Pentru intervalul de note 6,00-7,99 numărul elevilor a crescut de la 23 (44,23%) la 24 (46,15%), reprezentând o creștere cu 1,92% din numărul total de elevi. Pentru intervalul de note mai mari de 8 numărul elevilor a crescut de la 4 (7,69%) la 16 (30,76%), reprezentând 23,07% din numărul total de elevi.

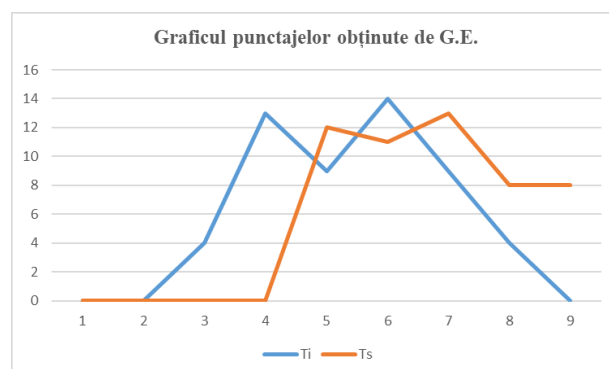
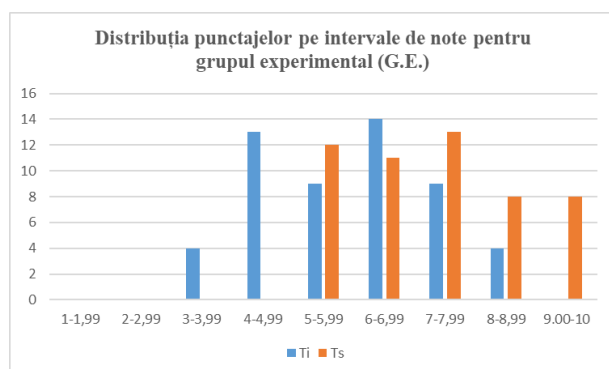


Figura 9. Rezultatele obținute la evaluări de elevii din grupul experimental

Graficul punctajelor obținute de grupul experimental aduce în atenție o distribuție bimodală cu o migrare spre dreapta, corespunzătoare rezultatelor de nivel mediu și formarea unui platou cu note peste medie.

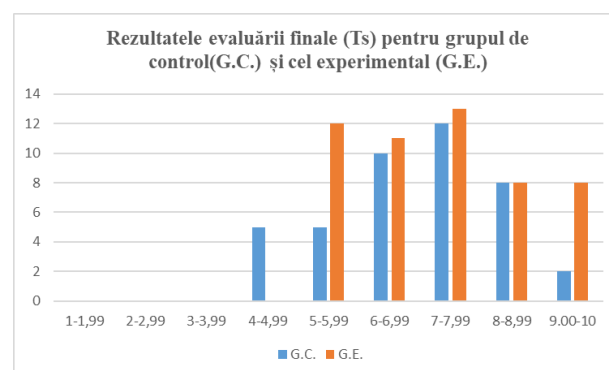
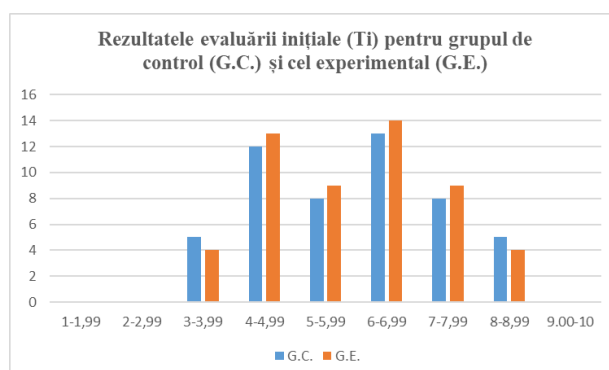


Figura10. Rezultate comparative

O analiză comparativă a punctajelor obținute la testarea inițială de elevii din eșantionul de studiu evidențiază o distribuție heterogenă a acestora atât în grupul de control, cât și în grupul experimental (Figura 10). Rezultatele obținute în urma administrării testului pentru evaluarea finală (Figura 10) relevă o diferențiere între cele două grupuri. Pentru grupul de control intervenția didactică, bazată pe metode clasice și moderne desfășurate în context fizic, a condus la obținerea unei distribuții gaussiene prin creșterea mediei de la 5,63 la 7,35 și o deplasare spre dreapta prin scăderea cu 23,52% a numărului elevilor care au obținut note sub 5 și o creștere cu 27,45% a celor cu note peste 7. Pentru grupul experimental strategia didactică a inclus utilizarea resurselor laboratorului digital LabXchange integrate în conținutul modulului “Mediul și viața” al disciplinei opționale Bioscience, prin intermediul platformei bioSMART.

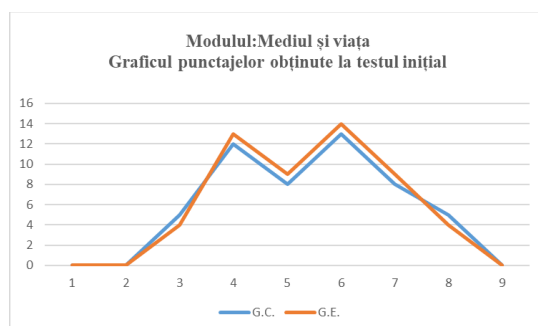


Figura 11. Rezultate evaluare inițială

Graficul obținut în urma evaluării inițiale (Figura 11) evidențiază o distribuție similară a punctajelor obținute de elevii din cele două grupuri ale eșantionului, ceea ce ne confirmă faptul că cele două grupuri sunt relativ echivalente.

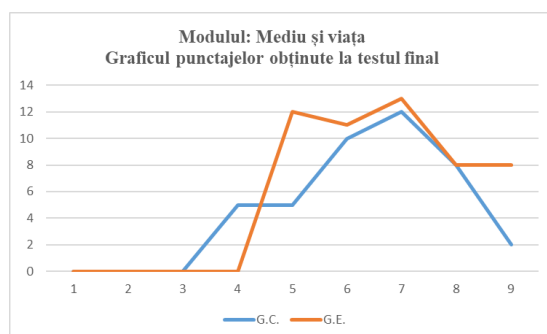


Figura 12. Rezultate evaluare finală

Graficul obținut în urma evaluării finale, sumativă (Figura 12), evidențiază o deplasare spre dreapta, în zona punctajelor care depășesc media (G.C.) și existența unei distribuții bimodale, conturarea unui platou spre zona punctajelor ce depășesc media (G.E.)

Concluzii

Existența unor distribuții bimodale aduc în atenție necesitatea realizării unor studii mai amănunțite pentru a identifica acele variabile ce pot contribui la obținerea unor rezultate ce se înscriu în curba gaussiană. Integrarea resurselor laboratorului digital LabXchange facilitează dobândirea autonomiei în învățare, prin posibilitatea selecției individuale a resurselor, gestionarea timpului de lucru contribuind la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți, necesară pentru integrarea și transferul a cunoștințelor și metodelor de lucru specifice biologiei în contexte noi de viață.

Bibliografie:

1. LabXchange. Disponibil la: <https://about.labxchange.org/>
2. Ministerul Educației Naționale. Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului pentru clasa a IX-a în anul școlar 2021-2022. Disponibil la: https://www.edu.ro/repere_metodologice_aplicare_curriculum_clasa_IX_an_scolar_2021_2022
3. GLAVA, C. Platforme de învățare online. Premise, categorii, caracteristici esențiale. În CEOBANU, C., CUCOȘ, C., ISTRATE, O., PÂNIȘOARĂ, I.-O. (coord). Educația digital. Iași: Polirom, 2020, pp. 191-200.

SECTION 5: INTEGRATION OF REFUGEES THROUGH EDUCATION: CONTEXTS, CHALLENGES, SOLUTIONS

AXIOLOGICAL TRANSFORMATIVE APPROACHES REGARDING REFUGEE INTEGRATION THROUGH EDUCATION

ABORDĂRI AXIOLOGICE TRANSFORMATIVE PRIVIND INTEGRAREA REFUGIAȚILOR PRIN EDUCAȚIE

Diana ANTOCI, Doctor Habilitatus, Full Professor,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau.
ORCID ID: 0000-0002-7018-6651

CZU: 37.01: 341

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p371-374

Abstract. *The content of the paper explores the role of fundamental values in the process of integrating refugees into host societies through education. In the context of globalization and increasingly accentuated migratory flows, education becomes an essential means to facilitate the social, cultural and economic integration of refugees. The paper analyzes transformative axiological approaches aimed not only at imparting knowledge but also at cultivating empathy, mutual respect and social cohesion between refugees and local communities.*

The focus is on the need to transform education systems so that they promote values such as tolerance, diversity and social justice, giving refugees the chance to build a new start in an inclusive environment. The article also discusses the challenges facing education in this context: linguistic, cultural and social barriers, but also possible solutions, such as the development of adapted curricula and community involvement.

The conclusions emphasize that a values-based approach can significantly contribute to the success of the integration process, education being not only a tool for academic training, but also a catalyst for social transformation and harmonious coexistence.

Keywords: *axiology, values, transformation, education, refugees, integration through education, inclusion*

1. Introducere

Integrarea refugiaților reprezintă una dintre cele mai mari provocări ale secolului XXI, având în vedere crizele umanitare globale și creșterea numărului de persoane care caută refugiu în alte țări care pot oferi siguranță și o nouă șansă. Fenomenul de refugiu aduce provocări majore atât pentru cei care sosesc, cât și pentru societățile-gazdă, reacția cărora față de refugiați poate contura un model de incluziune armonioasă sau un teren fertil pentru diviziuni și tensiuni sociale. Ameliorarea unor tensiuni este posibilă prin intermediul educației care joacă un rol esențial nu doar în facilitarea procesului de adaptare, dar și în formarea, promovarea unei societăți incluzive și tolerante. Nu este vorba doar despre a oferi refugiaților acces la resurse educaționale, ci și despre a crea un cadru valoric în care respectul reciproc și înțelegerea culturală să fie fundamentale. Educația, abordată din perspectiva axiologică, devine un spațiu în care refugiații își regăsesc demnitatea și locul într-o nouă societate, iar cetățenii țării-gazdă sunt stimulați să își dezvolte empatia, să își extindă orizonturile culturale și să promoveze tradiții și valori naționale.

Valorile general-umane sunt fundamentale și joacă un rol esențial în procesul de integrare a refugiaților prin educație, oferind un cadru pentru înțelegere, coeziune socială și respect reciproc. Educația constituie mijlocul prin care refugiații pot învăța valorile societății gazdă, cum ar fi respectul pentru diversitate, libertatea, solidaritatea și egalitatea. În același timp, educația permite gazdelor să aprecieze și să înțeleagă valorile culturale și experiențele refugiaților, construind punți de încredere și colaborare.

Integrarea prin educație presupune, de asemenea, dezvoltarea prin educație de competențe lingvistice și profesionale care vor permite refugiaților să devină membri activi ai societății. Prin abordarea nevoilor individuale și culturale, educația contribuie la reducerea tensiunilor și a stereotipurilor, promovând o integrare armonioasă și o coabitare pașnică.

Prin urmare, ne propunem să explorăm diverse abordări axiologice transformative ce pot influența integrarea refugiaților, prin analiza principalelor teorii științifice, determinarea modalităților de aplicabilitate a conținuturilor teoretică în practică și conturarea direcțiilor viitoare de cercetare.

2. Analiza abordărilor științifice

Educația constituie instrumentul esențial de integrare socială prin utilizarea diverselor tehnologii ce asigură procesul de învățare a valorilor și normelor socio-culturale, de dezvoltare a competențelor necesare pentru adaptarea la alt mediu. P. Freire pune în discuție două tipuri de educație: educație de depozitare („*banking education*”) și educație de problematizare („*problem-posing education*”) [4]. Educație-depozitare rezistă dialogului; educația care pune probleme, consideră dialogul ca fiind indispensabil actului de cunoaștere care dezvăluie realitatea. Educație-depozitare tratează studenții ca obiecte de asistență; educația de a pune probleme îi face gânditori critici... Educația care pune probleme se bazează pe creativitate și stimulează adevărata reflecție și acțiune asupra realității, răspunzând astfel vocației oamenilor ca ființe care sunt autentice doar atunci când sunt angajate în cercetare și transformare creativă [4]. Educația trebuie să fie un proces de „conștientizare” care să încurajeze participarea activă a refugiaților, nu doar transmiterea pasivă a cunoștințelor. Aceasta permite refugiaților să se integreze, să contribuie la dezvoltarea societății și să își afirme identitatea culturală.

În teoria despre adaptarea interculturală elaborată de J.W. Berry a fost sugerată ideea că integrarea reușită necesită atât menținerea identității culturale de origine, cât și adoptarea valorilor culturale ale societății gazdă. În acest sens, educația joacă un rol dublu, facilitând dialogul intercultural și sprijinind dezvoltarea competențelor sociale și profesionale ale refugiaților [1].

De asemenea, S. Dryden-Peterson subliniază că educația oferă un spațiu sigur pentru refugiați, unde pot învăța să navigheze complexitatea sistemelor culturale și sociale ale noii societăți, contribuind la reducerea marginalizării și a vulnerabilităților acestora [2]. În plus, educația promovează reziliența, oferind refugiaților instrumente pentru a depăși traumele și provocările asociate cu migrarea forțată.

Prin urmare, educația nu este doar un instrument pentru integrarea economică a refugiaților, ci și un mecanism pentru coeziunea socială și reconcilierea interculturală, facilitând participarea activă și conștientă a acestora în comunitatea gazdă.

Abordările axiologice în educație subliniază importanța valorilor morale, cum ar fi respectul, empatia și dreptatea socială, în construirea unui sistem educațional care să fie deschis și inclusiv. În viziunea lui L. Kohlberg [5], dezvoltarea morală a subiectului are loc prin procesul educațional, ceea ce sugerează că sistemele educaționale care se focusează pe dezvoltarea valorilor pot juca un rol esențial în integrarea refugiaților.

O abordare etică centrată pe *etica îngrijirii (ethics of care)* a fost propusă de C. Gilligan [3], care subliniază importanța relațiilor interpersonale și a empatiei în procesul educațional. Această perspectivă este valoroasă în contextul refugiaților, unde empatia și grijă pentru diferențele culturale pot sprijini integrarea socială.

În teoria *educației bazate pe grijă (care-based education)*, dezvoltată de N. Noddings, se scot în evidență relațiile bazate pe respect reciproc și dialog, principii esențiale pentru crearea unui mediu educațional incluziv și suportiv pentru refugiați [7].

Valorile morale fundamentale, precum respectul, empatia, dreptatea socială, responsabilitatea etc. reprezintă bazele pentru construirea sistemului educațional incluziv și deschis. Educația ancorată în aceste valori morale facilitează atât dezvoltarea individuală, cât și construirea comunități armonioase, capabile să răspundă provocărilor diversității și ale migrației globale.

Abordările transformative ale educației, inspirate de J. Mezirow [6], pun accent pe schimbarea modului în care subiecții gândesc și percep lumea înconjurătoare. În cazul refugiaților,

acest tip de educație poate contribui la formarea noilor atitudini, mai deschise și tolerante, pentru ambele părți: atât în rândul refugiaților, cât și în rândul societății-gazdă.

De asemenea, J. Mezirow este completat de E. Said [11], care, prin teoria sa despre „orientalism”, argumentează importanța deconstruirii stereotipurilor și a narativelor dominante în educație. Integrarea refugiaților poate fi sprijinită printr-un proces educațional care promovează gândirea critică și conștientizarea influenței culturale, încurajând societățile-gazdă să-și reevalueze percepțiile asupra diversității și să identifice la maximum avantajul potențialului persoanelor primite.

E. Taylor în lucrarea „The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review” [12] oferă o analiză amplă a teoriei învățării transformative, explorează mecanismele prin care pot fi restructurate valorile, examinează condițiile și tehnicile esențiale pentru promovarea învățării transformative și rolurile și responsabilitățile educatorilor și cursanților.

3. Perspective de cercetare/studiu

Educația refugiaților este afectată de numeroase bariere care complică procesul de integrare și învățare. Printre acestea se numără dificultățile lingvistice, care fac comunicarea eficientă o provocare, și diferențele culturale, care pot crea bariere de înțelegere și adaptare. De asemenea, refugiații întâmpină obstacole psihologice: traumele și stresul post-traumatic, care influențează capacitatea de învățare și integrare. Factorii sociali (marginalizarea și discriminarea) adaugă un alt grad de dificultate, reducând oportunitățile de participare activă la educație. Pe lângă aceste bariere, multe sisteme educaționale se confruntă cu lipsa resurselor corespunzătoare necesare, cum ar fi materialele didactice și infrastructura, care ar sprijini procesul instructiv-educativ al refugiaților. Un alt aspect important care poate fi menționat, constituie insuficiența pregătirii cadrelor didactice, care în mare parte nu sunt formate pentru a răspunde nevoilor specifice ale acestor subiecți, fapt care solicită elaborarea unui program educațional adaptat și bine susținut.

Dezvoltarea curriculumului intercultural care promovează diversitatea culturală și valorile universale poate juca un rol major în sprijinirea integrării refugiaților. Studiile de perspectivă ar putea să exploreze în ce măsură un curriculum adaptat nevoilor specifice ale refugiaților contribuie la îmbunătățirea performanței academice și a stării de bine (wellbeing).

Integrarea cu succes a refugiaților în societatea solicită identificarea multiplelor modalități pentru soluționarea diverselor probleme.

Pe lângă educație formală, un rol crucial în integrarea refugiaților joacă comunitatea. Prin analiza studiilor realizată de E.M. Ross [10], s-a determinat că implicarea activă a familiei și a comunității în educația refugiaților contribuie la îmbunătățirea semnificativă a succesului în procesul de integrare în societate. De exemplu, cercetările realizate de K. Mapp, A. Henderson, S. Cuevas, M. Franco, S. Ewert [6] au constatat faptul că familiile refugiate care sunt implicate în educația propriilor copii, se bucură de relații mai puternice cu copii, de relații mai bune cu pedagogii, se simt mai puțin izolate, iar elevii beneficiază de o implicare mai mare în școală, manifestă o frecvență mai bună și o rată mai mare de absolvire. La rândul său, cadrele didactice au o satisfacție sporită în muncă, demonstrează un succes mai mare în motivarea și implicarea cu elevii din medii diferite, profită de mai mult sprijin din partea familiilor și au o altă reprezentare despre elevi și familii.

G. Miller, C. Thomas, S. Freuchtenicht [8] sunt de părere că participarea comunității locale, prin intermediul navigației de resurse și al sprijinului cultural prin parteneriat triadic succesiv (școala-copil-familia), reduce barierele sociale și psihologice, contribuie la integrarea refugiaților mai rapidă în societatea-gazdă. De asemenea, familiile refugiate pot beneficia de formare continuă pentru a înțelege mai bine sistemele educaționale locale, ceea ce le permite să susțină activ și procesul educațional al propriilor copii.

4. Concluzii

Abordările axiologice transformative schimbă fundamental perspectiva societăților privind modul în care primesc și sprijină refugiații: nu se limitează la oferirea de ajutor material sau la soluționarea necesităților primare, dar se pune accentul pe transformarea comportamentelor,

manifestărilor afective, atitudinilor, relațiilor, convingerilor și structurilor sociale pentru promovarea incluziunii și respectului reciproc. Un cadru valoric constituie recunoașterea refugiaților nu doar în calitate de victime sau beneficiari de ajutor, dar descoperirea și identificarea lor ca agenți ai propriei schimbări, cu potențial de contribuție pentru societate-gazdă. Educația bazată pe valori, dialogul intercultural și politicile incluzive devin instrumente esențiale în această transformare.

Prin adoptarea paradigmelor și practicilor axiologice transformative, societățile vor cultiva empatia, solidaritatea, echitatea etc., reducând stereotipurile și discriminarea. De exemplu, programul educațional care integrează elemente din istoria și cultura refugiaților în curricula societății-gazdă sau prin educația informală, nu doar că sprijină procesul de integrare, dar și educă populația despre diversitate și respect reciproc.

Abordările axiologice transformative oferă un cadru solid pentru înțelegerea procesului de integrare a refugiaților prin educație. Este esențial ca politicile educaționale să promoveze valori ce încurajază incluziunea și respectul reciproc, în timp ce se adaptează la nevoile specifice ale refugiaților. O educație bazată pe valori nu doar că poate contribui la integrarea lor socială și culturală, dar poate transforma întreaga societate, oferind un model de coexistență armonioasă.

Bibliografie:

1. Berry, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 1997, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
2. Dryden-Peterson, S. Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 2016, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
3. Gilligan, C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, 1982. URL: https://www.researchgate.net/publication/275714106_In_A_Different_Voice_Psychological_Theory_and_Women's_Development
4. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Press, 1970.
5. Kohlberg, L. *The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, 1981.
6. Mapp K., Henderson A., Cuevas S., Franco M., Ewert S. *Everyone Wins! The Evidence for Family-School Partnerships & Implications for Practice*. Scholastic Professional, 2022. 160p. ISBN 9781338586688.
7. Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
8. Miller G., Thomas C., Freuchtenicht S. Engaging Refugee Families as Partners in Their Children's Education. Volume 43, Issue 4, 2014. URL: <https://www.nasponline.org/publications/periodicals/communique/issues/volume-43-issue-4/engaging-refugee-families-as-partners-in-their-childrenandrsquos-education>
9. Noddings, N. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press, 2002. 171 p. ISBN-0-8077-4168-X.
10. Ross, E. M. The Case for Strong Family and Community Engagement in Schools. 2023. URL: <https://www.gse.harvard.edu/ideas/usable-knowledge/23/03/case-strong-family-and-community-engagement-schools>
11. Said, E. (). *Orientalism*. New York: Vintage Books, 1993. 368 p.
12. Taylor, E.W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
13. UNESCO. *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion in Education Systems*. 2018.

THE AXIOLOGICAL CONTEXTS AND PERSPECTIVES IN LANGUAGE STUDYING

CONTEXTELE ȘI PERSPECTIVELE AXIOLOGICE ÎN STUDIUL LIMBII

GUO Binghua, PhD student, China,
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID ID: 0009-0009-8941-0383

CZU: 81'42:80:001.8

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p375-379

Abstract. *The paper explores the axiological dimensions of language studying, focusing on how values, convictions, and ethical considerations influence both language learning and teaching. Axiology, as the philosophical study of values, plays a crucial role in shaping learners' motivations, behaviors, and attitudes toward language acquisition. This research highlights the impact of cultural, moral, and social values in the language classroom, examining the role of educators in promoting or challenging these values. By analyzing the axiological contexts that underlie curriculum design, pedagogical approaches, and intercultural communication, the paper offers insights into the ethical and cultural implications of language education. Through theoretical perspectives, it emphasizes the importance of value-driven approaches in fostering ethical awareness and intercultural understanding in multilingual settings. The findings aim to contribute to the ongoing discourse in applied linguistics, advocating for a deeper integration of axiological considerations in language education policy and practice.*

Keywords: *axiology, axiological linguistics, values, language studying; university students*

Introduction

The study of language, as a complex and multidimensional field of research, has always been accompanied by numerous theoretical and methodological debates regarding the values it promotes and the context in which they are developed. In a dynamic society, language is not just a simple means of communication, but a carrier of cultural, moral and educational values. Thus, the axiological dimension of language becomes an essential aspect in the correct understanding and interpretation of the meanings conveyed through it.

In this context, the study of values reflected and transmitted through language requires an interdisciplinary approach that includes linguistic, cultural, sociological and philosophical aspects. Each language reflects not only the objective reality, but also an axiological reality, constructed according to the dominant values of a society at a given time.

In frame of this paper, we will analyze the multiple contexts and axiological perspectives associated with the study of language, identifying both the social and cultural context in which they appear, as well as the influences on the way language is perceived, used and valued. It will also analyze how different axiological values contribute to the formation of cultural and national identity, as well as their impact on education and continuing learning.

The paper presents diversity definitions of value. Values are conceived as models that guide human thought and action (Cívico-Arizaetal, 2021), and are usually defined as “objectives that we aim to achieve, in different situations, as individuals and/or society” (Gervilla, 1997, p. 72). They are “guiding principles in life” (Schwartz, 2012, p. 17). They are preferences that we choose, or principles that govern our decision-making (Colomo & Gabarda, 2021; Arthur. 2017; Schwartz & Bardi, 2001).

Modern linguistics engages in a robust discourse surrounding the concept of values, their oppositions, representation in language, and their interrelation, particularly in the context of foreign language education. In this framework, language transcends its function as a mere tool of communication and becomes a vehicle for conveying cultural values, serving as a means of fostering intercultural awareness and preventing cultural conflicts. Effective comprehension of a foreign

language is essential for understanding the nuances of its underlying values. Even without full proficiency in a foreign language, individuals may recognize certain international terms or proper nouns, and may form subjective attitudes toward the language based on its phonetic characteristics, as interpreted through the lens of their native language.

Linguistic axiology, the study of language from the perspective of value systems, examines how language functions as a crucial source of information about cultural values. Research within this field explores “the language of values” in both diachronic and synchronic contexts, focusing on how values are conveyed through text, including the study of occasional and habitual word collocations. This research contributes to a deeper understanding of how languages reflect and shape cultural values across time.

The relationship between axiological education and axiological linguistics

P.Andrei emphasizes the centrality of the value concept in philosophy, highlighting its educational significance. The author argues that philosophy not only interprets the world through logical values but also reshapes it based on ethical ideals. P. Andrei explains that value is neither a property of the subject nor the object but a functional relationship between the two. In this relationship, the subject is the individual, and the object is the entity. He concludes by stating that value is derived through the process of acquiring knowledge [1]. The promotion of values in the educational system is a complex and holistic process, which represents a main element connecting social and personality systems. The constructivist paradigm becomes an opportune and flexible one for the formation of values. Among the constructivist principles that can be the foundation of a pedagogical model of forming value orientation, we highlight the following principles: autonomy and personalization; inter-conditioning and integrity; efficiency by improving the social-affective climate; cognitive confrontation through cooperation; reassessment and awareness; and learning through collaboration [2].

Both fields emphasize the importance of integrating values into their respective areas — whether through teaching ethical conduct in classrooms or promoting cultural sensitivity in language use. **The axiological education** guide decisions on classroom management, teaching styles, and student interactions. Educators are often tasked with imparting societal values, critical thinking, and ethical reasoning. In educational research, methods may include value analysis, classroom observations, and surveys to assess the impact of values on teaching. **The axiological linguistics** guides how language instruction can reflect cultural norms and values, influencing students’ attitudes toward language and communication. In linguistics, discourse analysis, content analysis, and qualitative research can reveal how values are embedded in language materials and instruction.

Axiological Perspectives in Language Learning

When exploring the values learners bring to the classroom, it's essential to recognize that students do not arrive in educational settings as blank slates. Instead, they come with a rich variety of personal, cultural, moral, and social values that influence their behavior, engagement, and learning outcomes. Here’s a breakdown of these values:

Cultural Values are shaped by a learner’s cultural background, including beliefs, customs, languages, and practices passed down through generations. In a multilingual and multicultural classroom, cultural values can influence how students interact, their communication styles, attitudes toward authority, and even their preferred learning methods. Culturally responsive teaching helps in addressing these differences and ensures inclusive and mutual respect in diverse classrooms [2].

Moral Values refer to learners’ sense of right and wrong, often shaped by family, religion, and societal norms. These values influence how students interact with peers, respect authority, and engage in classroom discussions. Instructors can foster moral reasoning through activities that encourage critical thinking and ethical discussions, which also promote personal growth and empathy [1].

Social Values revolve around how students perceive social relationships, such as teamwork, collaboration, competition, and leadership. Social values are developed through interactions within

families, communities, and educational environments. Teachers can foster positive social values by promoting cooperative learning, group projects, and opportunities for peer interaction, thus preparing students for socially responsible roles in society [1].

Axiological perspectives have influenced language learning or teaching

Axiological perspectives—related to the study of values—play a significant role in shaping language learning and teaching practices. Here are some specific examples and case studies where axiological perspectives have influenced language education:

1. Byram's Model of Intercultural Competence (1997)

Michael Byram's research focuses on developing intercultural competence through language learning, emphasizing understanding others' values and viewpoints. His framework has been influential in language teaching, where educators use activities like role-playing or cultural comparisons to teach students how to navigate different value systems [2].

Impact: This helps students not only learn the language but also appreciate the values embedded in different cultures, fostering tolerance and preventing cultural conflicts.

2. Culturally Responsive Teaching (CRT)

In the study fulfilled by Gloria Ladson-Billings (1995) [3] regarding Culturally Responsive Teaching, is explored how educators can affirm students' cultural values while teaching. In language classes, CRT means recognizing students' cultural backgrounds and using them as a tool for better engagement and understanding. For instance, students' native languages, cultural expressions, and experiences are acknowledged in teaching materials and classroom discussions, which helps them connect with the target language on a deeper level.

Impact: By aligning learning with students' cultural values, CRT reduces cultural dissonance and promotes inclusivity, making language learning more relatable and meaningful.

3. Moral Education in Japan's EFL Classrooms

In Japan, English as a Foreign Language (EFL) [4] classes incorporate moral education that aligns with societal values. Teachers use language lessons as an opportunity to promote moral values like respect, responsibility, and empathy, linking them with culturally significant texts or scenarios.

Impact: language lessons become not just about grammar and vocabulary but also about promoting ethical values, which is essential in a collectivist culture like Japan. This practice fosters ethical awareness and moral development through language.

4. Multiculturalism in Language Education

In Canada, language education policies support multiculturalism by integrating multiple languages and values into the curriculum. Bilingual programs (e.g., French-English) are designed to respect and promote linguistic diversity while teaching language skills [4].

Impact: these programs reinforce the value of multiculturalism and linguistic diversity, showing how language learning can support the coexistence of different cultural values within a single nation.

These examples illustrate how axiological perspectives in education can deeply influence the objectives, methods, and outcomes of language teaching.

How axiological theories can be applied to topics

Axiological theories, which are concerned with the study of values, can be applied to several areas within language studies, such as translation, bilingualism, language policy, and language rights. Below is an examination of how these theories can be applied in each of these areas, followed by academic references to support the discussion.

1. Translation

Application of Axiological Theories: Translation is not merely about converting words from one language to another; it involves the transfer of cultural and ethical values embedded in the original text. Axiological theories come into play in how translators interpret and prioritize certain values in the target text. For example, a translator must decide whether to maintain the original cultural context, which reflects certain values, or to adapt the text to align with the cultural values of the target audience [1]. For example: In translating religious or philosophical texts, such as the

Bible or the works of Confucius, axiological considerations are vital. Translators must convey not only the literal meaning but also the ethical and cultural values that underpin these texts.

2. Bilingualism

Application of Axiological Theories. Bilingualism often involves navigating two sets of cultural values. Axiological theories can be applied to explore how individuals manage these sometimes competing values. For instance, bilingual individuals may develop a hybrid value system that draws from both languages and cultures they interact with. This also raises questions about how societies value bilingualism itself—whether it is seen as a cognitive or cultural asset, or as a threat to national unity [2]. For example: In Canadian bilingualism policies, there is a clear valuing of both English and French languages, promoting a sense of equality between the two linguistic communities. This reflects an axiological commitment to cultural and linguistic diversity.

3. Language Policy

Application of Axiological Theories. Language policies are deeply embedded with value judgments regarding which languages are deemed important or worthy of preservation and promotion. Axiological theories help analyze the value-laden decisions made by governments when they establish official languages or support minority language rights. The decision to promote certain languages over others often reflects broader values such as national identity, cultural heritage, and social integration [12]. For example: the European Union's language policies emphasize multilingualism as a core value, reflecting a commitment to cultural diversity. These policies encourage the learning of multiple languages to promote intercultural understanding and social cohesion.

4. Language Rights

Application of Axiological Theories: language rights concern the value attributed to linguistic diversity and the recognition of individuals' rights to use their native languages in public and private settings. Axiological theories are crucial in understanding the ethical dimensions of advocating for language rights, especially for minority groups whose languages may be marginalized. Questions of fairness, equality, and cultural preservation are central to debates about language rights [2]. For example: the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (UNDRIP) emphasizes the importance of language rights as part of cultural heritage. This reflects a value-based commitment to preserving linguistic diversity and ensuring that indigenous languages continue to thrive.

Conclusion and Reflection

This paper has illustrated the crucial role of axiological perspectives in the domain of language learning and teaching, emphasizing the interconnections between values, ethics, and cultural beliefs in shaping educational practices. Language, far from being merely a tool for communication, serves as a medium for the transmission of values and cultural norms. It plays a pivotal role in developing intercultural competence, fostering ethical awareness, and influencing learners' attitudes toward both their native and target cultures. By engaging with the cultural, moral, and social values that learners bring into the classroom, educators occupy a central position in either reinforcing or questioning the prevailing value systems. The integration of axiological considerations into curriculum design, pedagogy, and intercultural communication strategies promotes an educational environment that is more ethical, inclusive, and culturally responsive.

Reflecting on the practical application of axiological theories in language education, it is clear that a value-driven approach significantly enhances the educational experience. This includes not only linguistic competence but also broader intercultural understanding and ethical sensitivity. Educators, as facilitators of value systems, must engage in ongoing critical reflection on the values they promote – both implicitly and explicitly – in their teaching. This demands a conscious effort to create learning environments that are equitable, culturally sensitive, and morally engaged, while fostering respect for diverse perspectives. In this context, language education transcends its functional role to become a transformative tool for shaping more inclusive, ethically aware global citizens.

References:

1. ANDREI, P. *Filozofia valorii*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 1997. 240p. ISBN: 973-683-017-9
2. ANTOCI, D. Formation of values in the education system: constructivist paradigm. In: *Acta Et Cmmentationes, Sciences of Education*. 2019, nr.17(3), pp.69-78. ISSN 1857-0623
3. GAY, G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, 2010.
4. Banks.J. A.,&Banks.C.A.M. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*.
5. Hofstede,G.(2001).*Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. SAGE Publications.
6. Byram.M.(1997).*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. ultilingual Matters*.
7. Ladson-Billings,G.(1995). *Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy*. *American Educational Research Journal*.
5. Kubota,R.(2012). *The Impact of Globalization on Language Teaching in Japan*. *TESOL Quarterly*
8. Cummins,J.(2000).*Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. *Multilingual Matters*.
9. Munday,J.(2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Routledge.
10. Baker,C.(2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. *Multilingual Matters*.
11. Ricento,T.(2006).*An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Wiley-Blackwell.
12. May, S. (2012).*Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*.Routledge.
13. Ricento,T.(2006).*An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Wiley-Blackwell.
14. May,S.(2012). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Routledge.

DEVELOPMENT OF ATTITUDE SELF-ANALYSIS CAPACITY FROM THE PERSPECTIVE OF PREVENTING SOCIO-CULTURAL NON-INTEGRATION

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE AUTOANALIZĂ ATITUDINALĂ DIN PERSPECTIVA PREVENIRII NEINTEGRĂRII SOCIOCULTURALE

Ecaterina TARNA, Doctor Habilitatus, Associate Professor
“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau
ORCID ID: 0000-0001-5408-9504

CZU: 159.923.2:316.74:37.013

DOI: 10.46727/c.27-28-09-2024.p380-386

Abstract. *This article contains general ideas about the issue of developing the capacity for attitudinal self-analysis from the perspective of preventing sociocultural non-integration. To be socioculturally integrated, refugees must adhere to certain values, opinions and attitudes of the reference group. The increased effort to which refugees are subjected to seek adaptation in the current conditions of strong socioeconomic ascent and informational explosion amplifies the emergence of sociocultural integration difficulties. In our view, sociocultural non-integration is due to either attitudinal self-analysis deficiencies, or to social conditions that favor the appearance of certain disintegrative behaviors, destructive and dysfunctional for the stability of the social system. In this article, we highlight our aspiration for the development of the consciously and purposefully chosen non-conflictual attitude of perspective preventing sociocultural non-integration. We believe that developing the capacity for attitudinal self-analysis requires a good knowledge of personality, involving the acceptance of one's identity and the acquisition of discernment to distinguish between permitted and prohibited conduct, between constructive and destructive conflicts, between legitimate means and illegitimate, between desirable and undesirable goals from a sociocultural point of view.*

Keywords: *development, self-analysis, attitudes, integration, non-integration, socio-cultural integration, refugees.*

După cum vom relata în acest articol, dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală presupune deschidere relațională, ceea ce înseamnă pentru persoanele refugiate să se lase călăuzite de pozitivism și nu de negativism, egoism, egocentrism, ură, prejudecăți, suspiciune etc., atitudini conflictuale distructive care induc o stare de neîncredere în potențialul lor, conducându-i spre închidere relațională și neintegrare socioculturală. Anticipând expunerea teoretică, care, în special, este un îndemn pentru dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală din perspectiva prevenirii neintegrării socioculturale, trebuie să precizăm că integrarea refugiaților este un proces sociocultural fundamental și diferit de la o cultură la alta, de la un nivel de organizare socială la altul. În prezent, există numeroase probleme vizând cunoașterea perspectivelor prevenirii neintegrării socioculturale, fiind determinate, îndeosebi, nu numai de deficiența dezvoltării capacității de autoanaliză atitudinală sau de criza morală contemporană, dar și de lipsa cercetărilor și publicațiilor în domeniul respectiv.

Pornind de la studierea „atitudinilor rasiale ca parte a Comisiei pentru interacțiunile comunitare”, Morton Deutsch, considerat fondatorul conceptului „rezolvare constructivă a conflictului” [apud 10], ne-a inspirat să reamintim că *suntem condiționați de contextul sociocultural*. Prin urmare, comportamentul refugiatului nu poate fi înțeles decât dacă se ține cont de elemente specifice culturii și atitudinii individuale care condiționează percepțiile, nevoile, interesele și aspirațiile personale. În plus, noțiunea de integrare socioculturală exprimă o însușire pluridimensională concretizată în aspecte de factură atitudinală, educațională, comunicațională, relațională, comportamentală etc.

Suntem convinși că integrarea socioculturală solicită refugiaților dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală, fiind destinată să legitimeze principiul postcompetitiv al relațiilor deschise,

cooperante și nu coercitive sau individualiste. Cu alte cuvinte, plecăm de la ferma convingere că o personalitate morală, indiferent de cultură, naționalitate, localizare geografică conștientizează că integrarea socioculturală pretinde un *comportament moral comun*, de exemplu: 1) să respecti oamenii; 2) să urmărești bunăstarea lor; 3) să eviți acțiunile care le dăunează; 4) să tratezi oamenii echitabil etc. Bineînțeles, suntem obligați să adoptăm un model care pune în evidență *normele simțului comun*, ceea ce de fapt reprezintă *moralitatea comună*. Și aici apare o întrebare: *De ce unii oameni devin din când în când imorali prin egoism exagerat sau prin încălcări ale unor principii și norme morale acceptate de comunitatea din care fac parte sau la care vrea să adere?* De regulă, evaluarea integrării/neintegrării socioculturale este bazată pe consecințele faptelor după analiza acțiunilor săvârșite (sunt analizate prejudiciile cauzate), dar, deseori, nu știm ce este în intern (intrapersonal). Avem în vedere atitudinea care reclamă ceva extern pentru a crea un circuit al comportamentului observat, întrucât majoritatea atitudinilor își dobândesc expresia în legătură cu forțele sociale, obiceiurile, tradițiile și toate valorile socioculturale. În acest context, J. Dewey scria că „cinstea, castitatea, răutatea, toanele, curajul, trivialitatea, hărnicia, iresponsabilitatea nu sunt posesiuni particulare ale unei persoane. Ele sunt adaptări funcționale ale capacităților personale la forțele înconjurătoare” [5]. Tocmai această funcționalitate determină necesitatea *dezvoltării capacității de autoanaliză atitudinală*, deoarece însăși „atitudinile se formează și se dezvoltă numai în activitățile de viață ale personalității” [12]. De exemplu, *într-o situație conflictuală, atitudinile noastre se vor schimba treptat, după cum participanții sunt considerați prietenii sau dușmanii noștri*. Dacă cineva este prietenul nostru, atitudinea față de el va fi deschisă, nonconflictuală și îi vom demonstra înțelegere, compasiune, susținere relațională, iar dacă îl considerăm concurentul/dușmanul nostru, atitudinea va fi conflictuală și vom demonstra ură, ostilitate.

În special, când se încearcă argumentarea *importanței valorilor în integrarea socioculturală*, se cuvine a menționa, înainte de toate, că A. Chircev este cel care încă în 1941 a vorbit despre „rolul pe care-l deține atitudinea în procesul de integrare a personalității umane în grup, în formele sociale și culturale” [4, p.2]. Conform viziunii lui A. Chircev, deducem că *dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală din perspectiva prevenirii neintegrării socioculturale* se manifestă progresiv, deoarece „integrarea individului în mediu se face treptat. Tot astfel, treptat, se formează și atitudinile individului față de mediu” [Ibidem, p. 3]. Prin urmare, în prima etapă, refugiatul se adaptează și se integrează în mediul sociocultural în măsura în care reușește să dobândească atitudini pozitive față de acest mediu, mai mult sau mai puțin definite. Prin urmare, în procesul de integrare socioculturală se impune decelarea (determinarea) atitudinilor personale existente la nivelul cel mai profund al personalității și a comportamentelor exteriorizate în baza principiilor fundamentale de moralitate comună:

- *Principiul respectului autonomiei* – trebuie să recunoaștem și să nu împiedicăm manifestarea capacității persoanelor de a-și hotărî liber propriile alegeri și de a acționa fără interferența altora pe baza propriului sistem de valori și credințe. Potrivit lui V. Mureșan [9, p. 109], o persoană autonomă are: 1) capacitatea de creare a ideilor și scopurilor în viață (este rațională); 2) capacitatea înțelegerii morale, a „autolegislării” morale și a vieții private; 3) capacitatea de a reflecta și a acționa fără a fi constrâns (libertatea); 4) capacitatea responsabilității personale și a implicării politice.
- *Principiul binefacerii* – persoanele au obligația să promoveze acele interese, care sunt importante și legitime, conștientizând beneficiile, daunele și riscurile în vederea obținerii *celui mai mare beneficiu* pentru toți cei implicați, tratați în mod imparțial.
- *Principiul nefacerii răului* – oamenii nu trebuie să comită acte ce cauzează răul, cu excepția situației în care există un temei suficient pentru a nu proceda așa. Dacă nu poți face binele fără să faci simultan și un rău, atunci e preferabil să nu acționezi (interpretare extremă).
- *Principiul dreptății* – trebuie să distribuim echitabil (nepărtinitor) bunurile și serviciile din domeniul evaluat, să nu discriminăm persoanele, să le apreciem după merit, nevoi, contribuție și responsabilitate etc., ținând cont de resursele disponibile.

- *Principiul respectului demnității* – trebuie să respectăm ființa umană ca valoare supremă în lumea naturală, adică, să nu o tratăm niciodată doar ca mijloc, ci întotdeauna ca depozitara unei valori intrinseci supreme.
- *Principiul integrității* – trebuie să protejăm de orice ingerință externă o sferă de valori și însușiri intangibile prin care indivizii umani își identifică felul lor esențial de a fi sau a munci și care, dacă sunt afectate, se pune în pericol chiar identitatea indivizilor umani.
- *Principiul vulnerabilității* – trebuie să avem o grijă specială de cei vulnerabili, de cei a căror autonomie, demnitate sau integritate sunt posibil a fi amenințate.
- *Principiul precauției* – nu trebuie să acționăm în modalități care pot fi dăunătoare în viitor chiar și în condițiile în care nu putem prezice exact care vor fi daunele și cine vor fi cei afectați.
- *Principiul subsidiarității* – cei aflați pe poziții de autoritate trebuie să recunoască dreptul persoanelor (sau comunităților) subordonate de a participa la deciziile care-i afectează direct, în acord cu principiul respectului demnității și cu responsabilitatea lor pentru maximizarea binelui comun.
- *Principiul publicității* – regulile morale acceptabile, ca și temeiurile justificării lor, trebuie să fie cunoscute și recunoscute de toți cei implicați (să fie publice și explicate).
- *Principiul solidarității* – trebuie să acționăm astfel, încât să împărțăm atât avantajele, cât și poverile, în mod egal și drept. Comunitatea are obligația de a sprijini persoanele refugiate care nu-și pot asigura singure nevoile sociale, obligația de a spori coeziunea socială.
- *Principiul egalității* – trebuie acționat în așa fel, încât să asigurăm egalitatea șanselor pentru toate persoanele și pentru eliminarea oricăror forme de discriminare.
- *Principiul fericirii sau al „binelui omului”* – trebuie să acționăm pentru cultivarea acelor virtuți ale personalității, care sprijină înfăptuirea funcției sale definitorii cetățenești.

Principiile enunțate sunt o sursă de apel spre *dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală din perspectiva prevenirii neintegrării socioculturale prin acceptarea moralității comune*. În special, prevenirea neintegrării socioculturale exprimă efortul fiecăruia de a menține integritatea și unitatea moralității comune. Astfel, simțul identității personale și stabilitatea într-un grup multicultural nu sunt posibile fără respectarea de către toți a unui minim de cerințe morale ale vieții în comun și fără funcționarea opiniei de grup, care asigură integrarea refugiaților în viața comunitară. Raționamentul expus are ca suport *autoportretizarea*, care, după cum constată M. Golu [6], reprezintă un stadiu evolutiv de încredere în propria persoană: *Eu sunt Eu, nu sunt nici Tu, nici El*, deși, poate, în anumite privințe, ne apropiem și ne asemănăm, dar oricum: *Eu nu pot fi Tu, Tu nu poți fi Eu, Eu nu pot fi El, El nu poate fi Tu, El nu poate fi Eu*. În această ordine de idei, autorul menționează că *triada Eu-Tu-El* devine un cadru general de relaționare, care presupune deschidere, comunicare, transfer, imitare, dar și închidere, delimitare, individualizare și originalitate. În acest sens, *dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală* ne „obligă” la un „exercițiu de sinceritate” cu noi și față de noi înșine, descoperind o problemă internă generatoare de conflicte atât la nivel intrapersonal, cât și interpersonal. De exemplu, *refugiatul integru moral este stăpânul acțiunilor sale, respectă cultura și normele grupului la care aderă, își urmează convingerile morale și nu se simte constrâns*. Așadar, prevenirea neintegrării socioculturale nu prevede constrângeri sau sancțiuni, ci promovează libertate în acțiunile morale și autonomie decizională.

Generalizând cele prezentate până în acest punct, vom reține că atitudinea reflectă „o tendință pro sau contra față de un element din mediu, care devine astfel o valoare pozitivă sau negativă, deoarece o atitudine are semnificație numai în relație cu anumite valori” [11]. Astfel, primul element pe care ar trebui să-l cunoaștem foarte bine este atitudinea noastră. În acest sens, primul pas trebuie să fie *dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală* care reprezintă identificarea stării noastre interioare și a alternativei acesteia. Dincolo de afirmațiile expuse, este important să cunoaștem că alternativele respective țin de *echilibrul interior* – relație de armonie între elementele componente ale personalității noastre și *dezechilibrul interior* – relație viciată între elementele componente ale personalității noastre.

Potrivit lui A. Adler, starea noastră interioară de echilibru sau dezechilibru derivă din modul în care elementele personalității noastre (atitudine, convingeri, valori, nivel de inteligență, mod de

gândire, nivel de educație, caracter etc.) interacționează cu elementele mediului în care ne aflăm [1, p. 34]. În opinia noastră, aceste elemente pot avea orice grad de specificitate, de la simple răspunsuri explicite, de genul „manierelor folosite la masă” până la atitudini foarte generalizate. De asemenea, sistemele valori-atitudini împărtășite de refugiați se pot reflecta în varii forme de comportament explicit legate de statutul pe care îl au. De exemplu, acțiunile noastre ca personalitate morală reflectă ca „o oglindă” ceea ce valorizăm, apreciem și judecăm evenimentele ca membri ai comunității socioculturale din mediul în care trăim și socioprofesionale din mediul în care muncim. Deci, personalitatea morală creează valori și este creată de valori doar dacă „este modelată sub influența unor anumite valori (a binelui, adevărului, frumosului, dreptății etc.)”, după cum constată Grünberg [7, p. 133]. De exemplu, nu ne naștem integri morali sau cu o atitudine nonconflictuală, ci devenim ca atare printr-o permanentă conștientizare, interiorizare, activare a integrității morale ca virtute, ceea ce ne va ghida în situațiile conflictuale. Se pleacă de la afirmația lui Aristotel precum că „virtutea este o dispoziție habituală ce formează și duce la perfecțiunea personalității morale” [11], ceea ce trebuie să sensibilizeze pentru dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală.

Insistăm pe ideea că dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală este un proces formativ și dinamic care facilitează trasarea unor perspective de prevenire a neintegrării socioculturale. În concordanță cu importanța pe care o acordăm dezvoltării capacității de autoanaliză atitudinală, menționăm că refugiații pot să urmeze cei zece pași ai tradiției pozitiviste:

1. **Să exprimăm recunoștință – gratitudinea ne permite să depășim egoismul, demonstrând atitudini nonconflictuale față de cei care au contribuit la succesele noastre, ceea ce ne va face fericiți și conectați relațional.**
2. **Să cunoaștem și să recunoaștem valorile ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale – este o modalitate de orientare selectivă legată de moralitate, norme și preferințe.**
3. **Să dezvoltăm atitudini nonconflictuale față de noi înșine – dacă suntem tulburați de un conflict intrapersonal, cu certitudine vom genera conflicte externe fie prin exteriorizarea emoțională a trăirilor emoționale, fie prin suferințe care trădează nemulțumirile nutrite.**
4. **Să nu comparăm atitudinile noastre cu atitudinile celorlalți – comparați-vă dacă ați fost azi mai buni și mai fericiți decât ați fost ieri. Cei fericiți își focusează energia pe propriile atitudini, activități fără a se compara cu alții.**
5. **Să fim binevoitori și corecți cu cei din jur – furia, ura, invidia, suspiciunea, ostilitatea, tensiunea, explozia emoțională înrăutățesc relațiile interpersonale, întrucât atitudinea conflictuală este ca un bumerang, se întoarce împotriva autorului său.**
6. **Să ne exprimăm clar dezacordul față de atitudinea conflictuală – nu uitați că prin exprimarea atitudinii nonconflictuale demonstrăm dorința de a rezolva constructiv conflictul. Nu vă lăsați dominați de cei cu atitudini conflictuale, nu sunt admise amenințările, furia, certurile etc.**
7. **Identificați clar statutul, rolul, legitimitatea și obiectivele – manifestați autoritate profesională fără a-l ataca pe celălalt. Fiți conștient de propriile limite și de limitele celuilalt. Demonstrați funcționalitatea atitudinii nonconflictuale.**
8. **Să rezolvăm constructiv conflictele – atitudinea nonconflictuală se dezvoltă în acțiuni reale, evitarea conflictelor nu este o soluție, mai devreme sau mai târziu acesta va escalada.**
9. **Să învățăm a ierta – deprinderea de a ierta demonstrează dezvoltarea atitudinii nonconflictuale, deoarece demonstrează că ai decis să te eliberezi de reproșuri și ură față de cel care te-a rănit.**
10. **Să nu uităm că dezvoltarea atitudinii nonconflictuale e un proces pe care trebuie să-l actualizăm – tot ce trebuie să facem este să menținem în permanentă interesul pentru dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală.**

În opinia noastră, capacitatea de autoanaliză atitudinală se dezvoltă în baza valorilor morale cunoscute și recunoscute de întreaga societate, amplificând gândirea pozitivă și calitatea relaționării ca perspectivă de integrare socioculturală, deoarece „toate atitudinile decurg mai mult sau mai puțin dintr-un set comun de valori” [4]. Evident, interconexiunea dintre valorile morale și atitudinea nonconflictuală poate fi observată în procesul selectiv al acțiunilor de rezolvare a conflictelor, deoarece valorile suscită ierarhizarea preferințelor și executarea alegerii, constituind principii pentru deciziile asumate. De exemplu, trasarea perspectivelor de integrare socioculturală prin cunoașterea și recunoașterea valorilor ca surse ale dezvoltării atitudinii este un proces formativ care presupune componente ce interacționează permanent, însemnând crearea unor coordonate dintre ceea ce anume i se solicită refugiatului pentru a se integra sociocultural (dezvoltarea funcțională) și ceea ce acesta demonstrează relațional (dezvoltarea atitudinală). În accepțiunea autoarei T. Callo [3], *atitudinea* exprimă un *veritabil modus vivendi*, modul în care alegem să ne raportăm la evenimentele din viața noastră, acel *filtru mental* prin care ne reprezentăm viața, cu tot ce implică ea. Atitudinea mai înseamnă suma tuturor acțiunilor și reacțiilor noastre interne, a soluțiilor creative pe care le identificăm și le punem în practică. Atitudinea este „combustibilul” interior ce ne propulsează către obiectivele și scopurile noastre. Atitudinea înseamnă să ne concentrăm mai puțin pe lipsurile și defectele noastre și mai mult pe calități, talente și posibilități. În general, oamenii trebuie să fie conștienți că se folosesc de atitudinile nonconflictuale și raportările valorice ca de o „oglinză” pentru ei înșiși. Prin urmare, *dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală creează o stare pozitivă de rezonanță intrapersonală și interpersonală*, impulsionând spre o deschidere relațională, pe care o considerăm ca o perspectivă de prevenire a neintegrării socioculturale. În contextul tematic abordat, este important să înțelegem că formarea atitudinilor se produce prin: 1) experiență directă; 2) condiționarea clasică; 3) condiționarea instrumentală; 3) învățarea prin observație; 4) dezvoltarea cognitivă. Așadar, *dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală* nu este instinctivă, poate fi orientată constructiv sau distructiv, având o anumită durată în timp, influențând procesul de integrare socioculturală. După cum menționează F. Lelord [apud 10], omul are cele mai multe posibilități de alegere a atitudinilor sale și este, prin aceasta, cel mai capabil să-și structureze viața și mediul sociocultural în mod rațional.

În special, expresia externă a atitudinii o reprezintă opinia și acțiunea. Opinia este forma verbală de exteriorizare a atitudinii, constând din judecăți de valoare și de acceptare (acord) sau de respingere (dezacord) în legătura cu diferitele situații, evenimente și sisteme de valori. Opinia este o modalitate constatativ – pasivă de raportare la lume care nu introduce nici o schimbare în situație. În plus, credințele și opiniile rezulta din formarea și dezvoltarea atitudinilor; însă la rândul său, ele condiționează atitudinile. Toate atitudinile bazate pe elemente pronunțat afective sunt susceptibile de schimbare, întrucât ele dețin în mod potențial conflictul sau criza care poate fi actualizată la un moment dat, când intervine o experiență nouă. Potrivit lui A. Chircev [4, p.88], cele mai numeroase crize atitudinale sunt de natură religioasă și politică, întrucât atitudinile specifice acestor domenii ale vieții sociale sunt clădite pe valori și elemente pronunțat afective. Majoritatea autorilor consideră că schimbarea atitudinilor poate fi produsă prin *imitație, asociație, reflex condiționat și adaptare negativă*. Prin urmare, modul prin care refugiatul relaționează cu ceilalți depinde de sistemul său propriu de atitudini și valori care au un impact nemijlocit asupra procesului de adaptare și integrare socioculturală. De asemenea, experiența refugiatului (trecutul), starea lui de spirit (prezentul), așteptările și scopurile pe care le urmărește (viitorul) poate influența atât pozitiv, cât și negativ integrarea socioculturală. Recomandările specialiștilor în domeniu pot fi reduse la un set de reguli, norme, pe care, respectându-le, refugiații pot evita nerecunoașterea și conflictul distructiv. În acest sens, motivele divergențelor de opinii pot fi:

- ciocniri de interese contradictorii;
- disonanțe culturale sau de limbaj, care împiedică înțelegerea reciprocă;
- aprecieri diferite ale unei situații date;
- opinii divergente privind uzajul anumitor obiective sau instrumente;
- revenirea persistentă la unele atitudini anterioare, care devin antagonice.

Ținând cont de următoarele sugestii, putem depăși problemele respective:

- evitați convorbirile negative;
- nu vă plângeți și nu puneți pe umerii altora propriile probleme și greutate;
- evitați formele de adresare care îi înjosesc pe interlocutori;
- evitați manifestările de intoleranță, de iritare, de supărare față de cei din jur;
- nu admiteți în comunicare presiunea și forța;
- nu admiteți amenințările cu pedeapsa sau cu alte consecințe negative;
- nu acceptați provocarea interlocutorului spre conflict;
- evitați certurile, aducând argumente logice;
- evitați să vă opuneți în mod demonstrativ;
- abțineți-vă de a vă implica în chestiunile altor oameni;
- abțineți-vă de a fi sâcâitor și plicticos

Este de reținut că, amenințând, înjosind, ofensând, nu facem altceva decât contribuim la sporirea greutății patologiei psihice din lumea care ne înconjoară, după cum ne atenționează A. Maslow [8]. Întrucât cazurile de neintegrare socioculturală îi sporesc refugiatului temerile față de relaționare deschisă, este important ca acesta să le identifice pe cele care generează conflicte distructive [10]:

- tendința de a acționa pasiv în diferite situații conflictuale;
- încălcarea frontierei relaționale;
- manifestarea atitudinii conflictuale față de celălalt;
- potențialul scăzut al refugiatului de evaluare apreciativă în raport cu anumite valori în situații conflictuale;
- nemulțumirea de propria persoană;
- comportamentul inacceptabil;
- lipsa respectului reciproc;
- trăsăturile negative de caracter;
- interesele și nevoile incompatibile;
- evitarea conflictelor sau adaptarea la conflicte;
- perceperea celuilalt ca adversar (dușman) sau concurent într-o anumită activitate;
- gândirea negativă și tendințe spre pesimism;
- nerespectarea sau lipsa valorilor morale

În lucrarea „Educația, Profesorul și Vremurile. Eseuri de pedagogie socială”, Gabriel Albu susține că „asistăm la o deteriorare evidentă a toleranței și a respectului (reciproc), a considerației și a atenției față de celălalt. Citându-l pe Grayling, autorul G. Albu descrie „epoca noastră ca accentuat concurențială și prioritar financiară, care suferă de slăbirea coeziunii sociale, iar consecința imediată este fenomenul îngrijorător al sciziunilor și al proliferării pretextelor, situațiilor și zonelor conflictogene [2, p. 13]. În această accepție, o condiție vitală de prevenire a degradării atitudinale constituie îndemnul *pentru cooperare*. De exemplu, constructorii turnului Babel au fost lipsiți de ceea ce numim astăzi *spirit de echipă*, eșecul suferit a demonstrat importanța cooperării, comunicării, dar și a prevenirii conflictelor în grup.

În concluzie, atunci când vorbim despre dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală din perspectiva prevenirii neintegrării socioculturale, nu în ultimul rând trebuie să acordăm celuilalt o atenție pozitivă necondiționată, care înseamnă să fii pregătit să accepți orice manifestare a acestuia fără să-l judeci ca personalitate. Această atitudine este dificil de atins, pentru că presupune o bună cunoaștere a sinelui, acceptarea propriei persoane, cu toate emoțiile și valorile sale. Faptul că suntem diferiți nu mai reprezintă un pericol de care trebuie să se ferească lumea. Cu siguranță, mediul sociocultural este un pattern valoric și atitudinal, fiind un spațiu favorabil transmiterii sistemului de valori morale acceptate de întreaga societate. Parafrazându-l pe T. Hobbes [apud 12], care susținea că „legea este conștiința statului”, vom afirma că valorile morale și atitudinile

nonconflictuale sunt legi pentru personalitățile morale. Așadar, o personalitate cu adevărat morală are dezvoltată capacitatea de autoanaliză atitudinală, are convingeri morale, mai bine-zis, se conduce după postulatul lui Seneca „ceea ce nu oprește legea oprește bunăcuviința”. De exemplu, nu este suficient să cunoști un set de reguli care definesc politețea ca valoare comportamentală, întrucât adevărata politețe este cea recunoscută ca parte a sistemului tău de valori, fiind activă și atunci când nimeni nu te vede. Sintetizând, merită să reținem că *dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală* ne interesează și ca o strategie de integrare socioculturală realizată prin deschidere, relaționare, colaborare, comunicare, onestitate, libertate etc., și nu una a constrângerii, dependenței și supunerii. Sub acest unghi de vedere prospectiv și pozitivist, rațiunea pentru care optăm presupune o implicare activă și un angajament puternic din partea refugiaților vizând dezvoltarea capacității de autoanaliză atitudinală din perspectiva prevenirii neintegrării socioculturale.

Bibliografie:

1. ADLER, A. *Cunoașterea omului*. București: IRI, 1996, 279 p. ISBN 973-97229-6-2.
2. ALBU, G. *Educația, profesorul și vremurile*. București: Paralela 45, 285 p. ISBN 978-973-47-1224-4.
3. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 235p. ISBN 978-9975-74-340-2.
4. CHIRCEV, A. *Psihologia atitudinilor sociale. Cu privire specială la români*. Sibiu: Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1941. 212 p.
5. DEWEY, J. *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 310 p.
6. GOLU, M. *Bazele psihologiei generale*. București: Universitară, 2002. 710 p. ISBN 973-9961-58-4.
7. GRÜNBERG, L. *Axiologia și condiția umană*. București: Politica, 1972. 379 p.
8. MASLOW, A. *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei, 2007. 500 p. ISBN 978-973-707-159-0.
9. MUREȘAN, V. *Managementul eticii în organizații*. București: Ed. Universității, 2009. 349p. ISBN 978-973-737657-2.
10. ȚĂRNĂ, E. *Conflictologia. Note de curs*. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7
11. ȚĂRNĂ, E. *Etica pedagogică. Curs universitar*. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2023. 233 p. ISBN 978-9975-46-800-8
12. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Monografie. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.