

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN MUN. CHIȘINĂU



PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

*Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Seria XVIII

Volumul II

Chișinău, 2016

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"
Culegere tematică

**PROBLEME ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE
ȘI MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI**

*Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor
UPS „Ion Creangă”*

Coordonare științifică:

Racu Igor, *prorector pentru Activitatea Științifică, prof.univ., dr. hab.*

Colegiul de redacție:

Perjan Carolina, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Psihologie și PPS*

Topor Gabriela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Filologie*

Solcan Angela, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Limbi și Literaturi străine*

Sadovei Larisa, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Pedagogie*

Vatavu Alexandru, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Arte Plastice și Design*

Musteață Sergiu, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Istorie și Etnopedagogie*

Dumbrăveanu Roza, *conf. univ., dr., decan, Facultatea Științe Exacte și TII*

Cojocaru Vasile, *prof. univ., dr. hab., decan, Facultatea Formare Continuă a
Cadrelor Didactice și a celor cu Funcție de Conducere*

Matieș Violeta (*redactor literar*), *dr., UPS „Ion Creangă” din mun. Chișinău*

Dumbravă Ina, *design și redactare computerizată*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului", conferință științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă" (18 ; 2016 ; Chișinău). Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă", Seria 18 : [în vol.] / coord. șt.: Racu Igor ; col. red.: Perjan Carolina [et al.]. – Chișinău : S. n., 2016 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-292-1.

Vol. 2. – 2016. – 316 p. – Texte : lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-46-294-5.

082:378.637=135.1=161.1

P 93

FACULTATEA PEDAGOGIE

RETROSPECTIVĂ ASUPRA COMPETENȚELOR INTELECTUALE ÎN STRUCTURA PREGĂTIRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

COJOCARI Lidia, dr., conf. univ.

Summary

Teachers' professional components are determined by intellectual skills too, both in the general intellectual development and the verbal intellect, which increase with the passage from one stage to another of higher education. The level of intellectual skills development along with the professional ones form the teachers stereotype. So externalization intellectual skills in training structure, necessary qualities of a teacher, certifies that the teaching profession asks professional and personality training for a long period of time.

Competențele cadrului didactic necesare pentru îndeplinirea eficientă a rolului său social au constituit dintotdeauna o problemă. Noile standarde impuse de comunitatea educațională europeană și ancorarea cadrului didactic în realitățile mileniului III, reclamă noi competențe profesionale referitoare la o gamă variată de relații interumane, semnificative fiind cele socioeducaționale, care să sprijine legăturile multifuncționale ale școlii cu mediul comunitar și social.

Vorbind despre competențe, M. Constantinescu menționa, competența include un set de disponibilități, capacități, abilități și alte elemente care antrenează, de fapt, întreaga personalitate în realizarea unei sarcini, în rezolvarea unei probleme, în îndeplinirea atribuțiilor asociate unui statut [2]. V. Guțu definește competența ca un „set” de capacități necesare pentru a acționa/activa în situații nedeterminate sau ca „integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor” [5, p. 2].

Deci, competența profesională a cadrului didactic din învățământul preșcolar derivă din rolurile pe care acesta le îndeplinește în cadrul instituției preșcolare. Practica evidențiază diversitatea rolurilor unui cadru didactic: expert al actului predare-învățare, agent motivațional, lider, consilier, model, manager. Cadrul didactic își asumă o multitudine de roluri a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Pe lângă activitatea didactică, acesta desfășoară și o activitate cultural-educativă. Dintotdeauna, profesiunea de dascăl a avut o dimensiune profund socială; din această perspectivă, profesorul este și un pedagog social preocupat de ridicarea gradului de cultură și civilizație. Din aceste roluri decurg dimensiunile competenței profesionale a cadrului didactic - de specialitate, psihopedagogică, psihosocială și managerială.

În sistemul tradițional, cadrul didactic juca rolul de transmitător al informației către copii, care doar o recepționau și o reproduceau cu prilejul verificărilor. La etapa actuală, cadrul didactic devine conducătorul unui proces simultan informativ și formativ, orientând și sprijinind copiii să ajungă prin efort propriu la descoperirea cunoștințelor pe care urmează să le prelucreze și să le integreze în structura lor cognitivă. Potrivit raportului către UNESCO al Consiliului Internațional pentru Educație, actualmente, educația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi; a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu alții; a învăța să fii. Astfel, cadrul didactic se implică în activitatea didactică pe deplin, cu întreaga personalitate, ținând seama de motivațiile intrinseci, de aptitudini, de nivelul de competență, de experiența personală. Arta de a preda nu se reduce la transmiterea cunoștințelor, ci presupune și o anumită atitudine față de copii, ca expresie a concepției pedagogice asumate și a propriilor trăsături de personalitate. În cadrul activităților didactice se creează multiple raporturi interpersonale între participanți, antrenați cu toții într-un proces constant de influențare reciprocă. De aceea, cadrul didactic trebuie să adopte un

stil democratic, caracterizat prin relații deschise bazate pe încredere reciprocă și acceptare, reușind astfel să colaboreze cu copiii într-o atmosferă armonioasă, lipsită de încordare. Calitatea procesului instructiv-educativ este dependentă și de relația afectivă dintre cadrul didactic și copii. De aceea, echilibrul intelectual și psihic, luciditatea, intuiția, bunul-simț, tactul pedagogic sunt calități indispensabile cadrului didactic.

De rând cu competențele profesionale a viitorilor pedagogi prezintă interes și competențele intelectuale, abordarea cărora a eliminat contradicția dintre dezvoltarea intelectuală generală și orientarea spre realizările practice într-un anumit domeniu profesional.

Conceptul de „competență intelectuală” își are originea în postulatele despre natura capacităților intelectuale a lui R. Cattell, care a vizat trei niveluri de abilități mentale: capacități generale, capacități specifice și operaționale. Capacitățile generale sunt determinate de particularitățile structural-funcționale ale creierului și determină performanțele proceselor cognitive, care stau la baza inteligenței fluide, ce are la bază abilitatea de a înțelege și rezolva probleme noi independent de cunoștințele acumulate anterior și este în stransă legatură cu succesul profesional și educațional. Capacitățile specifice se asociază cu structuri congenitale și dobândite ce determină succesul proceselor cognitive, care, în mare măsură, depind de specificul procesului instructiv-educativ al individului. Capacitățile operaționale se bazează pe experiența culturală a individului. Astfel de abilități determină succesul operațiunilor cognitive particulare asociate cu o anumită activitate profesională. Abilitățile specifice ocupă un loc intermediar între cele generale și cele operaționale. Ele se formează datorită eredității și mediului și au un rol decisiv asupra formării și dezvoltării operațiunilor particulare [3, p. 166; 4]. Abilitățile de operare prin conținutul și mecanismul lor de formare sunt analogice cu

competențele intelectuale, care determină eficiența unui individ într-o anumită activitate.

T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham definesc competență intelectuală ca o capacitate individuală de a dobândi și a se integra pe tot parcursul vieții [1, p. 252], iar M.A. Holodnaia percepe competența intelectuală ca un complex de resurse intelectuale, care asigură un nivel înalt de performanțe în condiții reale, inclusiv și activitatea profesională. Toate teoriile moderne ale competenței intelectuale ea le-a integrat în patru grupe: organizarea bazelor teoretice ale cunoștințelor, teoriile bazate pe procesele metacognitive; teoria practicilor conștiente și teorii care implică integrarea metodei cognitive, și calitățile non-inteligente [8 – 9].

E.Iu. Savin, în baza analizei cercetărilor empirice teoretice ale naturii competenței intelectuale, a estimat mai multe probleme: interpretarea extinsă a competenței intelectuale prin atragerea factorilor non-cognitivi și pericolul dispersării componentelor intelectuale în componente motivaționale și valoroase ale ei; o anumită dispersare a conceptului de competență ca urmare a extinderii numărului de caracteristici ale ei; incertitudinea statusului „îngustă” (în limitele unei activități profesionale concrete) și „largi” (îndiferent de tipul activității) a competenței, în contextul problemelor de transfer a competențelor [7, p. 50]. Evident, în acest context putem vorbi despre competențe intelectuale și metacompetențe.

Astfel, reieșind din cele relatate, ne-am propus ca scop să cuantificăm rolul competențelor intelectuale în formarea profesională a studenților cu profil pedagogic (cadre didactice pentru instituțiile preșcolare de învățământ).

În investigații au fost implicați 62 de studenți, dintre care 48 – la ciclul I de studiu (27 – anul I de studiu; 21 – anul III de studiu) și 14 – la ciclul II de studiu.

Pentru evaluarea competențelor intelectuale am aplicat scalele de evaluare a intelectului după D. Wechsler, metodica cuantificării mentalității după A. Lobanov și reușita academică în baza rezultatelor medii ale studenților la disciplinele de specialitate și generale.

Pentru a viza rolul competenței intelectuale în formarea profesională a studenților cu profil pedagogic am determinat gradul de corelare a indicilor de performanță intelectuală cu cei academici. Analiza statistică a rezultatelor a vizat o corelație veridică între inteligență verbală și performanțele studenților la disciplinele cu profil pedagogic ($r = 0,39$; $p < 0,05$) și inteligența abstractă, percepută ca un complex de abilități cognitive ($r = 0,28$; $p < 0,05$), precum și disciplinele cu caracter general și tipurile pertinente ale intelectului ($r = 0,32$; $p < 0,05$). Între performanța academică a studenților și inteligența non-verbală s-a estimat o corelație nesemnificativă negativă. Corelația dintre performanța academică a studenților la disciplinele cu profil pedagogic (0,22) și disciplinele generale (0,19) și indicele general al inteligenței după D. Wexler s-a vizat o corelație veridic nesemnificativă. Gradul de corelație între inteligență specifică/concretă, percepută ca un complex de abilități asociative și performanțele studenților s-a determinat, respectiv de 0,14 și 0,07. Rezultatele obținute nu sunt în contradicție cu datele teoretice și empirice care vizează importanța inteligenței verbale în obținerea competențelor intelectuale descrise în literatura de specialitate [6].

Analizând rezultatele exteriorizării inteligenței abstracte și concrete studenții implicați în studiu au fost clasterizați conform categoriilor tipologice după A. Lobanov (fig. 1), care vizează dezvoltarea proceselor cognitive.

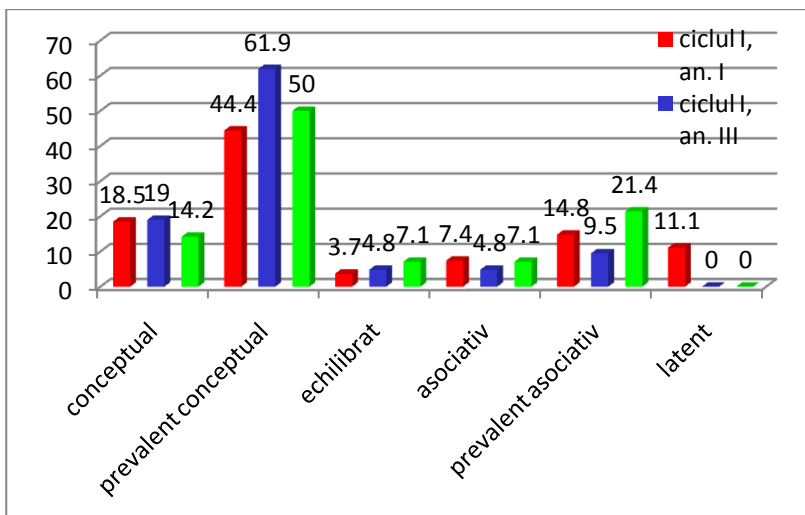


Figura 1. Clusterizarea studenților conform categoriilor tipologice.

Valorile medii ale inteligenței abstracte axate pe tipologia clusterului conceptual s-au estimat mai diminuate la studenții anului I (6,44) și, semnificativ mai mari, la studenții anului trei de studiu (17,96) și studenții ciclului II de studiu (16,96). După cum se poate observa din figura 1, toți subiecții investigați exteriorizează la ciclului II o inteligență abstractă mai dezvoltată comparativ cu cea concretă.

Subiecții ce au exteriorizat inteligență abstractă sau cu gândirea formal-logică constituie, respectiv, la anul I de studiu 62,9% (conceptual 18,5% și, preponderent, conceptual 44,4%) și 80,9% (19,0% și 61,9%) la anul III de studiu.

În general, profesia de cadru didactic presupune un nivel destul de ridicat al inteligenței verbale (98,77; 109,89 și 116,33), non-verbale (106,23; 111,23 și 119,02) și, în general (102,5; 110,56 și 117,67), indiferent de nivelul de studiu.

Analizând rezultatele chestionarului 16 factorial Cattell, care vizează profilul personal al studenților ciclului I de studiu, conturat de un complex de factori, s-a determinat: $0,28 A + 0,75 B + 0,44 N$; profilul de personalitate la studenții ciclului II de studiu: $0,69 A + 0,26 B + 0,26 H + 0,26 N$. Asemănări în portretele lor profesionale s-au estimat după trei factori: A - „disponibilitatea pentru contacte”, B - „inteligenta generală” și N - „abilitatea de a păstra legătura”. Diferența dintre studenții ciclului I și II de studiu este desemnată de prezența factorului „H – insuficiență în contacte cu alte persoane”.

Aplicarea chestionarului R. Cattell permite gruparea elementelor profilului personal în trei grupuri: particularități intelectuale (factorii B, M și Q1); particularități emoțional-volitivă (factorii C, G, I, O, Q3 și Q4) și particularități de comunicare (factorii A, H, F, E, Q2, N și L). Astfel, la studenții ciclului I s-au estimat indici mai înalți după toate particularitățile intelectuale. Ei posedă un intelect înalt după percepție și gândire abstractă (B); imaginație bogată și un potențial creativ înalt (M). Studenții ciclului II îi depășesc pe cei de la treapta I de studiu după particularitățile emoțional-volitivă (4 din 6 factori) și proprietățile de comunicare (4 din 7 factori).

Prin urmare, componentele profesionale ale cadrelor didactice sunt determinate și de competențele intelectuale, atât nivelul general al dezvoltării intelectului, precum și nivelul intelectului verbal, care sporesc odată cu trecerea de la o treaptă la alta a învățământului superior. Nivelul de dezvoltare a competențelor intelectuale, de rând cu cele profesionale, conturează stereotipul cadrelor didactice. Deci, exteriorizarea competențelor intelectuale în structura pregătirii profesionale, calități necesare unui profesor, atestă faptul că profesia didactică solicită o îndelungată perioadă de formare profesională și ca personalitate.

Bibliografie

1. Chamorro-Premuzic, T., Intellectual competence and the intelligent personality A third way in differential psychology / T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham // Review of General Psychology, 2006, v. 10, № 3, p. 251–267.
2. Constantinescu, M., Competența socială și competența profesională, Economica, București, 2004.
3. Găleanu, S.M., Competența parentală. Modele de conceptualizare și diagnostică, Ed. Universitară, București, 2012.
4. Психодиагностика детей. / Сост. Галанов, А.С., ТЦ Сфе-ра, Москва, 2002.
5. Gutu, Vl., Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. // Didactica Pro, 2011, nr.1 (65), p. 2.
6. Лобанов, А.П., Интеллект и когнитивные стили, Диаль, Орша, 2006.
7. Савин, Е.Ю., Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности.// Психологический журнал, 2004, № 5, с. 50-60.
8. Холодная, М.А., Психология интеллекта. Парадоксы исследования. /– 2-е изд. СПб., Питер, 2002.
9. Холодная, М.А., Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности. // Психо-логический журнал, 2005, № 1, с. 29-37.

CONSEMNAREA REZULTATELOR OBSERVĂRII – ETAPĂ IMPORTANTĂ ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR DE EXPLORARE A MEDIULUI DE CĂTRE PREȘCOLARI

GÎNJU Stela, dr., conf. univ.

Summary

This article is about the problem of organizing and correct using of the observation method, which leads to developing the

discovery abilities of the preschoolers. The stage of assignation of the observation's results is highlighted, whereas the educators ignore them. The author gives concrete examples of assignation of the observation's results: graphical, practical and mental.

Formarea abilităților de explorare a mediului de către preșcolari este vizată de Curriculumul educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova (2008) prin următorul obiectiv – cadru: „Dezvoltarea interesului de a cunoaște natura și omul, dezvoltarea abilităților de explorare, aplicând elemente de observare și experimentare” [1, p. 59] și de Standardele de învățare și dezvoltare a copiilor de la naștere pînă la 7 ani: **1, 5 - 3 ani:** Indicator 616. Utilizează explorarea prin încercare și eroare pentru a rezolva probleme; **3 - 5 ani:** Indicator 618. Explorează mai multe căi de soluționare a unei probleme și alege una din ele; **5 - 7 ani:** Indicator 688. Caută independent informații despre mediu prin utilizarea simțurilor, experimente, observări [2, p. 92, 93, 103].

După cum afirmă psihologii și fiziologii, copiii deja se nasc exploratori și mici cercetători. A explora este starea normală a copiilor.

Activitatea de explorare, după Savencov A.I., este o activitate intelectuală și creativă specifică, care este rezultatul funcționării mecanismelor activității de investigare și bazată pe un comportament exploratoriu [7]. Panov V.I. definește abilitatea de explorare ca o formă superioară a activității [8]

Deci, abilitatea de explorare este activitatea copilului orientată spre descoperirea structurii unor corpuri, relațiilor dintre ele și diverse fenomene ale naturii, ordonării și sistematizării lor.

Ideile lui Piaget, privind impactul învățării prin descoperire și explorare asupra dezvoltării copiilor mici ne confirmă faptul că explorarea constituie baza educației în copilăria timpurie [4, p. 24]

Rolul educatorului este de a nu-l împiedica pe copilul să exploreze, ci dimpotrivă, să-l încurajeze spre explorare, să-i asigure securitatea, să-i creeze suport pentru explorare.

Una dintre metodele didactice, care ar favoriza formarea și dezvoltarea abilităților de explorare a mediului de către preșcolari, este observarea.

În semnificație originală, a observa înseamnă „a avea înaintea ochilor” sau a lua în atenție obiecte, fenomene, fapte, în vederea cunoașterii mai bine a acestora, a cercetării lor sub diverse aspecte. [3] Dar, totodată într-o observare asupra mediului pot fi antrenați și alți analizatori, decît cel vizual. Anume prin aceasta, observarea prezintă cel mai mare avantaj ce favorizează „percepție polimodală”, obținută prin „canale multisenzoriale” [ibidem, 3].

Psihologul A.A. Smirnov afirmă că observarea este definită ca o percepție dirijată, planificată, de o durată mai lungă a unui corp sau fenomen al mediului.

S.L. Rubinștein și B.M. Teplov nu neagă baza senzorială a observării, dar deplasează accentul pe procesele intelectuale. Teplov numește figurat observarea „percepție gînditoare”. Un alt savant, B.G. Ananiev, considera că „observarea este o activitate psihică complexă, în care se reunesc percepția, gîndirea și vorbirea” [apud, 9].

Observarea se bazează pe o anumită logică a activității de explorare: în primul rînd, copilul își pune sau primește o problemă, pe care dorește să o rezolve, apoi, împreună cu educatorul se informează, adună date, se realizează corelații pentru a „rezolva problema” și apoi se dă răspuns la problema formulată.

În organizarea unei observări, educatorul trebuie să țină cont de următoarele cerințe:

1. formularea clară și interesantă a problemei / sarcinii propuse copiilor. Este necesar să așteptăm un feed-back emoțional din partea copiilor;

2. crearea condițiilor favorabile pentru realizarea cât mai eficientă a observării;

3. implicarea unui număr mai mare de analizatori în realizarea observării;

4. consemnarea rezultatelor observării [5, p. 332].

Necesitatea elaborării acestui articol a apărut din faptul că majoritatea cadrelor didactice nu acordă importanță etapei de consemnare a rezultatelor observării și, în multe cazuri, nici nu o realizează. Dar consemnarea rezultatelor observării este destul de importantă, anume pentru formarea și dezvoltarea abilităților de explorare a mediului la preșcolari. Prin consemnare are loc finalizarea, consolidarea realizării observării. Dacă, în majoritatea cazurilor, în timpul observărilor predomină memoria vizuală, în timpul etapei de consemnare a rezultatelor participă și se dezvoltă și alte tipuri ale memoriei: motorie, auditivă, tactilă. Consemnarea permanentă a rezultatelor observării favorizează dezvoltarea atenției, a spiritului de observare. Pentru a realiza consemnarea datelor, copiii trebuie să evidențieze detalii ale corpurilor, să le memoreze. Consemnarea rezultatelor observării conduce la dezvoltarea gândirii.

Încă în 1989, Dreazgunova V.A. [6] propune trei tipuri de consemnare a rezultatelor observării :

1. *consemnarea mentală a rezultatelor observării* – fixarea rezultatelor observării în mintea copiilor. De exemplu, preșcolarii observă un corp și apoi îl descriu, fără a-l privi;

2. *consemnarea grafică a rezultatelor observării* - fixarea rezultatelor observării în diverse tabele, calendare, grafice;

3. *consemnarea practică a rezultatelor observării* - ierbarizarea plantelor, realizarea unor lucrări practice ce presupun fixarea celor observate anterior; înregistrarea sunetelor naturii etc.

În continuare propunem câteva exemple de consemnare a rezultatelor observării, adaptate pentru vârsta preșcolară.

Tema zilei: Copacii din jurul grădiniței

Obiective de referință:

1. să examineze și să caracterizeze grupurile de obiecte vii și inerte din natura înconjurătoare.

Obiective operaționale:

la sfârșitul activității de observare copilul va fi capabil:

- să descrie 2-3 copaci din jurul grădiniței în baza observărilor efectuate.

Forma de organizare a instruirii: plimbare.

Descrierea etapei de consemnare a rezultatelor observării.

În timpul plimbării, copiii observă, împreună cu educatorul, copacii din jurul grădiniței: castanul, molidul ș.a. Educatorul adresează întrebări, copiii observă și răspund. După realizarea observării, copiii realizează consemnarea mentală a rezultatelor observării. Educatorul le propune ghicitori-descrieri scurte despre copacii observați, iar copiii determină ce copac este. De exemplu: este verde și are frunze ghimpoase – molidul; are buzdugane și frunze ca palma – castanul.

Educatoarea poate propune copiilor să și elaboreze astfel de descrieri-ghicitori.

Tema zilei: Corpurile din natură

Obiective de referință:

- să examineze și să caracterizeze grupurile de obiecte vii și inerte din natura înconjurătoare.

Obiective operaționale:

la sfârșitul activității de observare copilul va fi capabil:

- să enumere, în baza realizării observării, cite 2 – 3 corpuri ce se scufundă și care plutesc pe apă.

Etapa activității: reflecție

Centrul de activitate: apă și nisip

Descrierea etapei de consemnare a rezultatelor observării: copiii din Centrul apă și nisip li se propune 3 – 4 corpuri inerte (creion din lemn; un cui de metal; un capac de masă plastică; o monedă, un vas cu apă).

Copiii vor arunca corpurile în vasul cu apă și vor observa care dintre corpuri plutesc pe apă și care dintre ele se scufundă. După ce se realizează observarea, copiilor li se propune să realizeze consemnarea grafică a rezultatelor observării.

Pentru vârsta de 3 – 4 ani, educatorul le propune o imagine, pe care este reprezentat un vas cu apă și imagini cu corpurile supuse observării (Figura 1). Sarcina copiilor este să aplice imaginile corpurilor pe suprafața apei (care au plutit) sau în apă (care s-au scufundat) (Figura 2).



Figura 1. Fișă pentru consemnarea rezultatelor observării



Figura 2. Fișă cu rezultatele observării consemnate

Pentru vârsta de 5 – 6 ani, putem să mărim numărul de obiecte și propunem o altă fișă de consemnare a rezultatelor, constituită dintr-un tabel, cu imaginile corpurilor supuse observării (Figura 3). Sarcina copiilor este să traseze săgeți, prin care vor indica plutirea (săgeată orientată în sus) sau scufundarea corpurilor (săgeată orientată în jos) (Figura 4).





CORPURI	↑ ↓
	
	
	
	

Figura 3. Tabel pentru consemnarea rezultatelor observării





CORPURI	↑ ↓
	↑
	↑
	↓
	↓

Figura 4. Tabel cu rezultatele observării consemnate

Tema zilei: Iepurașul

Obiective de referință:

- să examineze și să caracterizeze grupurile de obiecte vii și inerte din natura înconjurătoare.

Obiective operaționale:

la sfârșitul activității de observare copilul va fi capabil:

- să descrie aspectul exterior al iepurașului.

Etape activității: reflecție.

Centrul de activitate: Arte.

Descrierea etapei de consemnare a rezultatelor observării.

După ce s-a realizat activitatea de observare a iepurelui, copiilor din centrul Arte li se propune o imagine alb-negru a iepurelui și bumbac de culoare albă, gri, maro. Sarcina copiilor este să aplice pe imagine acel bumbac, care va reprezenta culoarea reală a iepurelui observat.

Metoda observării este o metodă intuitivă, care, ca orice altă metodă, are atât avantaje, cât și dezavantaje, dar organizată și desfășurată corect, poate contribui la dezvoltarea abilităților de

explorare a mediului, care, la rîdul lor, conduc la dezvoltarea armonioasă a preșcolarului.

Bibliografie

1. Bolboceanu, A., Curriculumul educației timpurii și preșcolare din Republica Moldova, Editura Cartier, Chișinău, 2008
2. Bolboceanu, A., Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere pînă la 7 ani, Editura Imprint-Star, Chișinău, 2010
3. Cerghit, I., Metode de învățămînt, Polirom, Iași, 2006
4. Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolară, S.n. Tipogr.Vitejesc, 2014, Chișinău.
5. Гогоберидзе, А., Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. Учебник для ВУЗов, Издательство Питер, 2015 г
6. Дрязгунова, В.А., О фиксации наблюдений за явлениями природы. Воспитательно-образовательная работа с детьми 6 лет, Тула, 1989.
7. Савенков, А. И., Методика исследовательского обучения младших школьников, Издательство «Учебная литература», Самара, 2004.
8. Панов, В.И., Экологическая психология, Наука, Москва, 2004.
9. <http://elib.bspu.by.pdf>

EDUCAȚIA SOCIO-EMOȚIONALĂ A PREȘCOLARILOR ÎN PERSPECTIVA INTEGRĂRII ȘCOLARE HAHEU-MUNTEANU Efrasinia, dr., conf. univ.

Summary

The socio-emotional skills characteristics of preschool children in the perspective of the whole school are represented in this article. There are analyzed their development conditions. Furthermore, there were determined relationships between them.

Literatura de specialitate promovează ideea conform căreia educația la vârste timpurii are un aspect important pentru dezvoltarea

societății și a oricărei comunități care dorește să se adapteze tendințelor actuale și de perspectivă. Psihopedagogia contemporană recunoaște că intervenția educațională realizată la vârste cât mai mici determină construcția armonioasă a personalității și o inserție socială foarte bună.

Socializarea este un concept folosit la descrierea și explicarea modului în care viitorii „candidați la umanitate” adoptă un comportament necesar adecvării lor la cultura și societatea din care fac parte. „Este procesul prin care o persoană dobândește reguli de conduită, sisteme de credințe și atitudini ale unei societăți sau grup social, astfel încât ea să poată funcționa în cadrul acesteia” [1, p. 34].

Cercetătoarea Birch Ann reliefează rolul determinativ și formativ al relațiilor afective existente între persoanele din cadrul grupului social. Dacă inter-relațiile sunt pozitive, atunci atribuim unei persoane capacitatea de a fi *sociabil*. Aceasta este trăsătura ce exprimă însușirea unei ființe de a căuta contacte și relații sociale, de a se angaja cu plăcere în inițierea și menținerea comunicării de orice tip. În funcție de eficiența și facilitatea cu care sunt întreținute relațiile se poate diagnostica și *inteligența de tip social* (se pune problema inteligențelor multiple care să vizeze mai multe aspecte ale adaptării personalității).

Care abilități reprezintă cele mai bune elemente de predicție pentru succesul școlar și succesul în viață? De ce unii copii devin adulți realizați din punct de vedere profesional și al relațiilor sociale, în timp ce alții, cu un bagaj educațional performant și competent și rezultate școlare înalte, nu reușesc să dezvolte relații sociale, nu sunt satisfăcuți de carierele lor și suferă de anxietate și depresii?

Un număr mare de cercetători recunosc faptul că copiii care beneficiază exclusiv de pregătire școlară de la 5 – 7 ani pot fi „neechipați” pentru provocările viitoare, atât ca indivizi, cât și ca membri ai societății – nu este suficient doar să fie hrănită mintea [6].

Studiile recente arată că TIM (teoria inteligențelor multiple) și mai cu seamă inteligența emoțională (IE) este cel mai bun predictor pentru achizițiile viitoare ale copiilor pentru succes față de inteligența tradițională, cognitivă și abilitățile tehnice. [4, p. 193]

În conștiința multor cadre didactice și a părinților, misiunea majoră a sistemului de învățământ este să dezvolte abilitățile academice (scris, citit, socotit). Educația emoțională adesea e privită cu scepticism și este considerată în afara obiectivelor majore ale activității preșcolare și școlare.

Argumentele pe care se sprijină această atitudine sceptică scot în evidență nevoia cadrelor didactice de a-și concentra efortul pe performanțele academice. *De ce?* Deoarece timpul este limitat și insuficient pentru a se adresa altor probleme, cum ar fi competențele socio-emoționale, în pofida meritului lor în dezvoltarea personalității și deoarece asta vor și majoritatea părinților „Copilul meu să aibă performanțe la învățătură”. Practica educațională ne demonstrează că actul educațional trebuie orientat spre dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor, care pot deveni valoroase pentru asigurarea sănătății mentale, care să-i ajute la integrarea activă în mediul școlar, social.

Un alt motiv stringent pentru care a crescut tot mai mult interesul pentru dezvoltarea și implementarea programelor de educație emoțională, este atestarea faptului că abilitățile emoționale și sociale ale copilului reprezintă factor primordial de obținere a succesului academic.

Studiile denotă existența unei relații dintre inteligența emoțională care corelează pozitiv atât cu performanțele școlare, cât și cu cele profesionale [2, p. 23]. S-a constatat că o serie de procese care erau percepute ca fiind pur cognitive au la bază fenomene în care aspectele intelectuale și cele emoționale lucrează sinergetic, influențându-se reciproc. Programele de dezvoltare a inteligenței emoționale ating, pe lângă obiectivele care vizează competențele

emoționale, și obiective cognitive, cum ar fi: dezvoltarea abilităților de ascultare activă, de concentrare a atenției pe sarcini, de gestionare a situațiilor neplăcute. De exemplu, un copil cu reacții frecvente de teamă în situații de evaluare își orientează o mare parte din resursele sale intenționale spre gestionarea fricii resimțite, în detrimentul utilizării acestor resurse pentru realizarea sarcinilor școlare.

Competențele socio-emoționale slab dezvoltate pot determina atitudini negative față de școală și lipsa încrederii în abilitatea de a rezolva sarcinile școlare [4, p. 15].

Promotorii programelor de dezvoltare a inteligenței emoționale evidențiază, prin cercetări recente teorii, că educatorii cu tact pedagogic și părinții cu bune abilități parentale au știut dintotdeauna că înțelegerea propriilor emoții și emoțiile celorlalți, cât și capacitatea de a folosi această înțelegere pentru a rezolva problemele în mod asertiv, furnizează o bază esențială pentru învățarea academică. [3, p. 45]

Odată cu intrarea în mediul școlar, copilul se confruntă cu cerințe din ce în ce mai complexe din partea învățătorilor și colegilor, iar pentru a face față solicitărilor are nevoie de abilități socio-emoționale bine dezvoltate.

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale se realizează progresiv pe măsură ce copiii sunt expuși la contexte sociale din ce în ce mai complexe, începe acest proces în familie, grădiniță și este necesar de a fi prelungit în școala primară.

Pentru ca abilitățile sociale și emoționale să se dezvolte este necesar să: oferim copiilor contexte adecvate de învățare și exersare a abilităților date; să oferim modele adecvate de exprimare a propriilor emoții, de rezolvare a propriilor probleme emoționale (părinții și cadrele didactice); să avem răspunsuri adecvate care să sprijine copiii să își înțeleagă propriile emoții să învețe să și le gestioneze în cadrul relațiilor cotidiene; să avem modele adecvate de exprimare a propriilor emoții.

Adulții sunt cei care contribuie la dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale copiilor prin trei modalități: prin reacțiile avute la emoțiile copiilor; prin discuțiile despre emoții; prin exprimarea propriilor emoții. De unde începem? Dacă doriți să îmbunătățiți abilitățile socio-emoționale ale copiilor este important ca, mai întâi, să vedeți care sunt punctele lor tari și ce comportamente pot fi dezvoltate.

Abilitățile sociale la preșcolari au importante consecințe, pe termen scurt și lung: relații interpersonale adecvate acasă, la grădiniță și în alte medii care presupun astfel de interacțiuni; prieteni mai mulți; note mai bune; relații sănătoase; încredere în sine; sănătatea emoțională.

Abilitățile emoționale îi ajută pe copii să facă evaluarea inițială a mesajului emoțional transmis de celălalt; să interpreteze cu acuratețe mesajul; să înțeleagă mesajul prin intermediul constrângerilor impuse de regulile contextului social; să tolereze frustrarea; să facă față fricii; să se apere; să tolereze să stea singuri; să negocieze prietenia etc

Rolul familiei în dezvoltarea competențelor socio-emoționale:

- părinții care obișnuiesc să pedepsească prin exprimarea emoțiilor negative prin furie, sau reacții de nemulțumire, de descurajare a copiilor vor amplifica reacțiile emoționale negative ale copilului;

- părinții trebuie să joace rolul de facilitatori ai contextelor emoționale și ale experiențelor sociale, deoarece controlează mediul și pot oferi copilului situații relevante de învățare;

- modul și stilul părinților de a-și exprima emoțiile este de asemenea important. Părinții reprezintă modele de comportament față de copii.

Modalități de tratare a copiilor cu probleme socio-emoționale: identificarea emoției copilului și apoi transmiterea ei sub formă de întrebare sau afirmație: „Cum te simți?”, „Cum te face acest lucru să

te simți ?”, „Cum te simți atunci când...?”; discutarea împreună cu copiii a emoției exprimate de ei în cadrul conversațiilor avute în activități; încurajarea copiilor să utilizeze cuvinte și expresii ce denumesc stări emoționale, învățând astfel că este normal să experimenteze diverse emoții și să vorbească despre ele „Cum te simți când colegul te jignește?”, „Ești bucurată când te joci cu colega ?”.

Cum dezvoltăm competențele emoționale și sociale la copii?

- discutarea cu copiii despre emoțiile colegilor sau a personajelor din povești punând accent pe consecințele comportamentale ale acestora în plan social: „Cum credeți că s-a simțit Andrei când i-a fost dărâmat castelul?”, „Dar când a venit Mihai și l-a ajutat?”;

- sprijinirea copiilor în realizarea legăturilor între acțiuni și emoții prin adresarea unor întrebări directe și interpretarea emoțiilor care stau la baza unor comportamente pentru dezvoltarea empatiei acestora .

Bibliografie

1. Birch, Ann, Psihologia dezvoltării: din primul an de viață până în perioada adultă, Editura Tehnică, București, 2000.
2. Elias, M.J., Tobias, S. E., Inteligența emoțională în educația copiilor, Ed. Curtea veche, București, 2002.
3. Goleman, D., Inteligența emoțională, cheia succesului în viață, Alfa, București, 2008.
4. Stănculescu, E., Teoria inteligenței multiple, în: Revista de Psihologie, t. 52, nr. 3-4, Ed. Științifică și Tehnică, București, 2006.
5. Tobias, M. J., Steven, E. Tobias, Brian, S. Friendlander, *Inteligența emoțională în educația copiilor*, Editura Curtea Veche, București, 2002.
6. <http://www.scribub.com/profesor-scoala/Dezvoltarea-emoionala-si-soci55268.php>

EDUCAȚIA OUTDOOR ÎN ATENȚIA PĂRINȚILOR MODERNI

(BOȚAN) OHRIMENCO Aliona, lector

Summary

Outdoor education makes a major contribution to physical and environmental education and enhances many other curriculum areas. It contributes to personal growth and social awareness and develops skills life. The author makes a synthesis of outdoor experience carried in family.

„Pe copil îl educă tot ce îl înconjoară: câmpul, pădurea, râul, marea, munții, rîndunelele, cucul. Faceți tot posibilul ca și copiii să iubească tot ce-i înconjoară, pentru că fără dragostea față de natură, omul nu poate să simtă din plin, ceea ce numim, cu cel mai minunat dintre cuvinte – viață.”

C. Mihăescu

Mediul înconjurător oferă posibilități nelimitate pentru acțiunea omului, fiind totodată o sursă de dezvoltare a ființei umane, ce cuprinde nu doar o componentă fizică, ci și una socio-umană. Experiența dobîndită pe viu este hotărîtoare pentru viitorul personalității copilului: lucrurile astfel învățate, la vîrstă fragedă, se întipăresc definitiv, iar „lecțiile” deprinse „în” și „de la natură” au un rol deosebit în modelarea copilului. În plus, educația în sînul naturii oferă mai mult decît o simplă înțelegere a mediului, „oferă o sănătate mai bună și o mai bună coordonare”, susține Martin Clarke, profesor în cadrul unei grădinițe germane de pădure [5].

Ar părea că educația în natură reflectă doar acțiunile pe care le întreprindem asupra mediului – de ocrotire sau de degradare. Dar oare copiii nu învață de la copaci, de la flori, de la albine ... ?

Educația outdoor este o abordare educațională inovatoare bazată pe experiențe și activitate practică desfășurată în aer liber,

dezvoltându-le copiilor înțelegerea și aprecierea lumii naturale [1; 2]. Filosofia care stă la bază este de a încuraja și inspira copiii prin experiențe pozitive în natură.

Conceptul de „*outdoor education*” sau „*educație în aer liber*” a fost dezvoltată inițial de englezul Robert Baden Powell (1907), iar de atunci se răspîndește în întreaga lume. Educația outdoor este un concept relativ nou în contextul educativ al Republicii Moldova, însă ea începe din ce în ce mai mult să capteze interesul actorilor educaționali din sistemul de învățămînt.

Kurt Hahn, cel care a pus bazele primei școli de Educație Outdoor (1941) – „*Outward Bound*”, afirmă că „afară, în natură, „copiii au o paletă mai largă de opțiuni pentru a se juca, se concentrează mai bine și nu sunt stresați, învață să se respecte mai mult unii pe ceilalți, sunt mai puțin expuși bolilor (datorită aerului sănătos). Mediul în care experimentează le oferă o experiență plăcută, amuzantă și relaxantă” [5].

Activitățile de tip outdoor se desfășoară întotdeauna în natură și nu au ca finalitate rezultate palpabile, ci produse vizibile la nivelul comportamentului copiilor și au un aspect pur practic, informal și experiențial [2, p. 12]. *Scopurile uzuale ale educației în aer liber* sunt: învățarea modului de învingere a greutăților, dezvoltarea personală și îmbunătățirea relațiilor sociale; dezvoltarea unei relații mai strînse cu mediul înconjurător [3, p. 19].

În era tehnologiilor moderne, faptul că îți iubești copilul nu este de ajuns. Rolul de părinte merge mult mai departe decît să îi învețe pe copii să spună „mulțumesc” și „bună ziua”. Desigur, în comparație cu bunicii și părinții noștri suntem mult mai norocoși, dar tot această lume modernă ne face viața implicit mai complicată: cu cît crește confortul, cu atît se dublează activitățile părintelui modern; părintele trebuie să fie cel mai bun model; să știe cele mai noi tendințe în parenting; să fie cel mai bun educator prin suplinirea lipsurilor unui sistem sau prin combaterea unor efecte negative etc.

Educația începe în familie, care oferă copilului primele informații despre mediul înconjurător și primele norme de conduită. În acest sens, natura este un izvor nesecat de adevăruri. Iar *educația în aer liber*, unde părinții împreună cu copiii observă mediul înconjurător, nu ar trebui să lipsească din familie, pentru că timpul petrecut astfel e cel mai eficient din punct de vedere educațional. Participarea părinților, împreună cu școală, la educația copiilor este în vizorul parteneriatului școlar, care asigură fundamentarea unui traseu educațional corect.

Nu e nevoie de a fi specialist pentru a educa în sînul naturii și pentru a ajuta copiii să dobîndească cunoștințe, deprinderii, motivații, valori. E de ajuns să înveți copilul să se contopească una cu natura: să contempleze cerul cu nori, să alerge desculț prin iarba verde, să se bucure de mireasma unei flori ... și de tot ce ne oferă natura.

Educația în aer liber realizată de către părinți în timpul excursiilor tematice sau a plimbărilor în natură, va veni în ajutorul cadrului didactic și va completa bagajul de cunoștințe acumulat în sala de clasă. Doar că de această dată copilul nu va fi nevoit să stea pe scaun nemișcat sau să memoreze din manual, ci le va învăța „din mers”. În timpul plimbărilor, părinții au ocazia să le arate copiilor diversitatea faunei și florei, să-i învețe denumirile de copaci, să observe comportamentul plantelor și animalelor în dependență de anotimp, tipurile de sol, să pună bazele ecologiei și multe alte activități.

În cele ce urmează voi descrie succint cîteva activități prin care reușesc să valorific cunoștințele copilului meu în timpul plimbărilor în fiecare anotimp.

Orice ieșire afară începe prin realizarea observărilor simple asupra schimbărilor de mediu cu ajutorul unor îndrebări: În ce anotimp suntem acum ? Care sunt lunile anotimpului ... ? Cum este

cerul ? Ce fac animalele iarna ? Unde au zburat păsările ? Unde s-au ascuns plantele ? ș.a.

Iarna este anotimpul în care bucuria atinge cote maxime. Dorința copiilor de a ieși este o ocazie perfectă pentru a face o serie de experiențe interesante. Pentru aceasta copilul se va „înarma” cu următoarele materiale necesare: un borcan / căldărușă / camion, lopățică, termometru. Copilul va încărca căldărușa / camionul, cu ajutorul lopățicăi, cu zăpadă și o va transporta – una în locuință lângă calorifer, iar cealaltă o va lăsa afară. Astfel, copilul va observa că zăpada la temperaturi scăzute își păstrează forma, iar la temperaturi ridicate se topește. Prin urmare, copilul va înțelege faptul că apa trece prin mai multe stări de agregare.

Copiilor le place să deseneze oriunde și cu orice. De aceea, putem propune copilului să-și scrie numele pe zăpadă sau oricare alt cuvânt. Scrierea cuvintelor în zăpadă, poate continua cu alcătuirea de enunțuri, cu împărțirea cuvântului în silabe, identificarea numărului de sunete în cuvânt, identificarea consoanelor și a vocalelor.

Toamna, natura ne oferă mijloacele cele mai la îndemână pentru a fixa copiilor cunoștințele despre culori. „Creioanele colorate ale naturii” permite copilului a aranja într-o cutie secționată elemente găsite în natură (plante, pietre, frunze, conuri, crenguțe etc.) ce au culoare identică cu bucățile de hîrtie aranjate în fiecare compartiment. Această activitate permite copilului de a identifica corpurile naturale, a numi culoarea lor și a-și dezvolta sensibilitatea și simțul tactil.

Copilul cu o enormă plăcere adună frunzele căzute, iar aceasta este o oportunitate potrivită de a număra (în ordine crescătoare, apoi descrescătoare) câte frunze a adunat. Uneori se pot organiza întreceri: cine mai multe frunze adună, părintele sau copilul. Tot cu acest „material didactic” se pot forma șiruri numerice și mulțimi de obiecte, după ce am sortat frunzele pe grămezi după culoare, formă. Matematica poate fi abordată și prin compunerea, rezolvarea de

probleme, situații, de a evalua în cifre exacte anumite aspecte, spre exemplu: după ce am adunat o grămadă de castane, eu și fiica ne-am ales câte unul și am comparat cine are castanul cel mai mare / cel mai mic; am format cu ajutorul castanelor, pe pământ, diferite forme geometrice.

Primăvara vine să aprofundeze cunoștințele copiilor despre viața plantelor și animalelor. În timpul plimbărilor în aer liber, părintele poate propune copilului să ghicească în baza descriilor succinte ce plantă sau animal a remarcat. De exemplu, „Am văzut o păsăre. Este de culoare albă, se întîlnește de cele mai multe ori în oraș, mănîcă semințe, pîine, oferite de copii”. Astfel, se va reuși a dezvolta spiritul de observație și exprimarea coerentă. După ce copilul ghicește, se pot schimba cu rolurile. Activitatea poate continua prin valorificarea ideilor de protecție a plantei sau a animalului descris.

Pentru copil a fost foarte distractiv cînd, în timpul unei plimbări, am căutat obiecte care încep cu literele alfabetului: A – de la arbust, B – de la buburuză, C – de la cal ș.a.m.d.

La vîrsta preșcolară și școlară mică, copiii sunt destul de inventivi pentru a alcătui „Poveștile copacilor”. Noi ne-am așezat pe o perioadă de timp lîngă un copac, după care am derulat firul povestirii, completînd răspunsul la întrebările: Ce sunete se aud ? De unde vin ? Dacă copacul ar putea vorbi, ce povești ar putea spune el? [3, p. 19]. Acestea pot fi înlocuite cu situații – problemă, precum: „Dacă aș fi o vrăbiuță ...?”, „Ce i-ar spune copacul unui topor ?”, „Ce-ar fi dacă, ar dispărea plantele și animelele ?”

Dacă părinții manifestă puțină creativitate, „jocul” poate continua prin încurajarea copilului de a alcătui poezii cu diverse obiecte din jur. Iată ce a reușit să compună fetița mea în timpul unei plimbări:

*Am luat o stropitoare
Și am ieșit în grădina mare,*

*Să stropesc o floricea –
Să crească pentru mămica mea.*

(Vladalena, 6 ani)

După compunerea poeziei, ne-am așezat pe iarbă și am încercat să numărăm distribuția plantelor în perimetrul unui pătrat.

Vara este anotimpul potrivit pentru a realiza „Vânătoarea de insecte”, ceea ce servește și un bun prilej de a le studia. Pentru început, pe o coală de hîrtie, facem o listă cu insecte (sau aplicăm insecte decupate, în cazul cînd copilul nu știe a citi) pe care le putem întîlni în timpul unei plimbări în parc, în grădină. Copilul va căuta insectele și va nota pe hîrtie ce insecte a găsit, va observa structura corpului, mediul de trai, cum sunt organizate, cu ce se hrănesc. Părinții pot să le ofere la îndemîină o lupă, pentru a observa mai bine, un aparat foto, pentru a realiza o carte a insectelor, o agendă științifică, pentru înregistrarea observărilor și consemnarea concluziilor, sau să stîrnească curiozitatea copiilor prin niște adevăruri „Știai că ... ?”.

Orice activitate ce se desfășoară afară este un contact nemijlocit cu mediul înconjurător. Excursiile, drumețiile, plimbările organizate în toate anotimpurile este un prilej minunat de a admira natura în diferite ipostaze, de a cunoaște transformările suferite, impactul omului asupra sa, dar și o ocazie de abordare *interdisciplinară cînd învățătorul devine natura. Activitățile desfășurate în aer liber conștientizează importanța mediului înconjurător, fortifică copilul din punct de vedere fizic, îi imprimă gustul performanțelor, îi îmbunătățește abilitățile, competențele socio-personale, desăvîrșește personalitatea copilului și intrgrarea lui socială, contribuind la îmbunătățirea calității vieții.*

*Dedic aceste rînduri fîicei mele – Vladalena.
Îți mulțumesc pentru copilăria ta.*

Bibliografie

1. Bucur, S., Educația outdoor, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012.
2. Manual de educație outdoor. Consiliul local Catunele – Inspectoratul școlar din Muș, 2012.
3. Mihailă, P., Educația în aer liber – outdoor, în: Școala modernă. Calitate. Competitivitate. Distincție, Casa corpului didactic, Neamț, 2014, anul XII, nr. 1/ martie, p. 19-21.
4. Cornescu, A.O., Beneficii ale desfășurării activităților de tip outdoor în grădinițe. Exemple de bună practică <http://iteach.ro/experiencedidactice/activitati-outdoor-in-gradinite> [accesat 20.03.2016].
5. Jula, C., Educația în natură: un concept care începe „să răsară”, în: Think outside the box. mai, 2015. <http://totb.ro/educatia-in-natura-un-concept/> [accesat 20.03.2016].

PROCESUL DE RELAXARE ȘI ÎNCORDARE AL MUȘCHILOR CA UNUL DIN CELE MAI IMPORTANTE ASPECTE ALE MUNCII STUDENTULUI ASUPRA SA ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE COREGRAFICĂ

TALPĂ Svetlana, lector

Summary

As a musician takes care of his instrument, so the student for the instrument in the creation and theatrical performances is his body, must possess excellent physical condition, because when interpreting the role proposed, will not have physical difficulties their muscles.

Chiar W. Shakespeare spunea: „Potrivește-ți gestul după cuvânt, cuvântul după gest, ținând seama mai ales de un lucru: să nu întreci măsura lucrurilor firești” (Hamlet, III, 2).

Pentru un student, munca fizică reprezintă diverse exerciții de gimnastică, mișcări și pași de dans și poziționarea corectă a corpului prin antrenarea sistematică a mușchilor (care reprezintă un *șesut*

fibros și cărnos al corpului, datorită proprietăților fundamentale de contractibilitate și elasticitate, după impulsul nervos primit care pune în mișcare diferite organe și părți ale acestuia) [1, p. 1212] sub acompaniamentul muzical în cadrul orelor de educație coregrafică. Acest ansamblu de metode și măsuri aplicate sistematic și în cadru organizat, cu scopul formării și dezvoltării intelectuale, morale și fizice [1, p. 629] reprezintă unul din cele mai importante aspecte ale muncii studentului asupra sa. Fiecare acțiune produsă de student are, ca urmare, o încordare a mușchilor conform necesității corpului. Dar, mai întâi de toate, el trebuie să învețe să-și destindă complet mușchii și să-și cunoască în întregime fiecare bucățică a corpului. Prin relaxare el va observa ce categorii de mușchi se contractă inutil și va învăța să-i relaxeze pe rând, pentru a-i putea folosi numai pe cei de care are nevoie pentru o anumită acțiune, iar relaxându-i în permanență, atât pe scenă, cât și în viața de zi cu zi, el va putea dezvolta în sine un reglator care va fi esențial pentru el.

Dacă studentul va lucra la relaxarea mușchilor doar în orele și minutele desemnate pentru acest scop, atunci el nu va ajunge la rezultatul dorit, deoarece exercițiile limitate în timp nu creează obișnuință, nu îl duc pînă la limita deprinderii inconștiente, mecanice [2, p. 236]. De aceea el trebuie să lucreze zilnic, sistematic, și nu doar în timpul cursurilor, ci să facă exerciții de relaxare-încordare a mușchilor și acasă [2, p. 235].

Trezindu-se de dimineață, el începe să-și pregătească mușchii pentru activitatea zilei, imediat cu deschiderea ochilor. Pentru început, mușchii trebuie „treziți” și ei, deoarece pe timpul nopții ei se află în stare relaxantă și orice mișcare bruscă, făcută imediat după deschiderea ochilor, poate provoca urmări grave pentru sănătatea organismului. De aceea începem cu extinderea mușchilor cît mai mult posibil, mîinile sunt ridicate deasupra capului, astfel încît să fie poziționate orizontal, în același moment picioarele se încordează, păstrînd genuchii întinși și timp de 5 secunde se păstrează poziția

întinsă, de parcă cineva ar trage în 2 părți diametral opuse și mâinile și picioarele în același timp. Imediat după aceasta, genunchii picioarelor se aduc spre piept, cu mâinele cuprinzându-i și se începe legănarea corpului de la cap spre bazin și invers, cu o durată tot de 5 secunde. Acest procedeu de extindere și constrângere a mușchilor propriului corp se face în 3 repetări. Este necesar de a iniția activitatea coloanei vertebrale corect, deoarece ea este pilonul organismului, ce răspunde de integritatea acestuia. De aceea, o zi începută corect pentru mușchi este esențială, deoarece, astfel organismul va fi mai receptiv la activitatea zilei, dând posibilitate studentului să recepționeze informația și materia din cadrul orelor de studii.

Cu toate acestea, este necesar de a elabora și implementa un nou regulament și curriculum al educației coregrafice pentru catedre, unde se practică acest curs, ce va cuprinde atât activități calitative, cât și cantitative, în procesul de formare a orientărilor valorice pentru studenți, deoarece, precum zice un citat în limba latină,

Repetitio mater studiorum est — Repetiția este mama învățaturii [3]. Aceste activități sunt prezentate în următorul tabel:

Tabel nr.1

Disciplina propusă (activități calitative)	Durata și frecvența (activități cantitative)
Dans clasic (cu alternarea educației acrobactice)	1 oră și 30 min. / 2 zile pe săptămână
Dans de demi caracter (popular)	1 oră și 30 min. / 1 zi pe săptămână
Dans sportiv	1 oră și 30 min. / 1 zi pe săptămână
Dans modern	1 oră și 30 min. / 1 zi pe săptămână

Aceste activități, propuse prin disciplinele educației coregrafice, vor fi elaborate pe parcursul a celor patru ani de studii

universitare, cu un algoritm bine determinat de cadrele didactice competente în educația coregrafică.

Însă, doar prin crearea unui regim zilnic, organismul va reacționa eficient la activitățile propuse și la exteriorizarea emoțiilor și gândurilor.

Durata scurtă a odihnei este compensată cu echilibrarea totală a corpului de orice încordare musculară, fapt ce reface organismul obosit. Important este faptul de a dezvolta aparatul locomotor și muscular ale artistului, studentului, care, pe parcurs, trebuie să obțină deprinderi ce trebuie redată publicului, în fața spectatorului, pentru care, de altfel, și este dedicată toată munca și efortul depus.

Însă cel mai important moment pentru studentul, de la care trebuie de început, după părerea mea, este logica și gândirea liberă a fiecărui pas și mișcare studiată. Din momentul în care creierul este în stare activă, toate impulsurile de care au nevoie mușchii pentru a se mișca vor fi transmise cu succes, ceea ce va rezulta din perioada continuă de antrenare calitativă a mușchilor, care pentru fiecare student este individuală. Cât de important este să știi să găsești centrul de greutate, care condiționează echilibrul, unde mușchii bine antrenați, mobili, flexibili și capabili de a se adapta la propriul corp, fac numai ce le comandă simțul echilibrului extrem de bine dezvoltat.

Cel puțin de 2 ori pe zi, studentul trebuie să ia poziția unei statui, adică să stea nemișcat, deoarece, ca rezultat, mușchii devin mai rezistenți la efortul fizic și se tonifică. Astfel, poziționându-se lângă perete, el încearcă să-și lipească în întregime partea posterioară a corpului dând senzația de fi culcat pe spate. Aici este foarte important de a ține corpul încordat și întins timp de cel puțin 1 minut. El va tinde să fixeze în întregime coloana vertebrală, cu ambii umeri și mâinile lăsate în jos, de-a lungul corpului și partea posterioară a picioarelor, îndeosebi a genunchilor. Ca rezultat, spatele se va îndrepta, poziția corpului va deveni corectă și dreaptă. În timpul

exercițiului fizic se dezvoltă multilateral mușchii picioarelor, elasticitatea și rezistența acestora, se montează corpul, mâinile și, de asemenea, picioarele, se învață coordonarea mișcărilor. Iar în rezultatul unui antrenament zilnic mușchii corpului se tonifică, capătă rezistență fizică, iar studentul se obișnuiește să-și repartizeze corect greutatea corpului în momentul interpretării rolului și, în deosebi, în momentul mișcării scenice [6, p.155].

Activitățile propuse studenților în scopul sporirii gradului de implicare fizică trebuie să asigure:

- stimularea gândirii imediate, divergente, pragmatice;
- libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a dorințelor;
- incitarea interesului către nou, necunoscut și oferirea satisfacției găsirii soluției după depunerea unui efort de căutare de către student;
- exersarea capacităților de relaxare, de încordare a propriilor mușchi;
- dezvoltarea capacității de organizare de idei, de mișcări prin improvizații;
- Educarea capacității de a privi altfel lucrurile.

În concluzie.

Prin educația coregrafică studentul își crează un profil deosebit. Activ este studentul, care intervine efectiv în activitatea propusă și îi modifică variabilele, depune eforturi de reflecție personală, gândire, efectuează acțiuni mentale și practice de căutare și cercetare, redescoperă noi adevăruri, reelaborează noi cunoștințe. Studentul, avînd orientări valorice formate în procesul educației coregrafice, dă dovadă de multă îndrăzneală în aprecierea critică a sa și a unui produs, de independență în judecată și gândire. El nu acceptă lucrurile numai în baza a ceea ce i se spune, este preocupat de sarcinile care i se pun, se pasionează de lucrul său. Profilul studentului se referă la acele trăsături care dovedesc capacitatea de a

se mișca liber în sfera cunoștințelor, manifestând inițiativă și spirit independent. Studenții formați în baza coregrafiei au un nivel superior de aspirații, au interese variate, manifestă curiozitate, sunt puternic implicați, plini de idei, trăind din plin situația respectivă. O atitudine specifică a studentului cu potențial plastic și creativ înalt este interesul viu pentru orice informație utilă.

Bibliografie

1. Dicționar explicativ ilustrat al limbii române, ARC & GUNIVAS, Chișinău, 2007.
2. Munca actorului cu sine însuși, Volumul I (tradus din l. rusă de Raluca Rădulescu), Nemira, 2013.
3. Гусев, Г.П. Методика преподавания народного танца, ООО «Полиграфист».
4. Ваганова, А.Я., Основы классического танца, «Искусство», 1980.
5. <http://ro.scribd.com/doc/12948642/Listă-de-Citate-in-Limba-Latină#scribd>

PRAXIOLOGIA INTEGRĂRII STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN PROCESUL DE FORMARE A REPREZENTĂRILOR GEOMETRICE LA TREAPTA PREȘCOLARĂ ȘI PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT

PAVLenco Mihaela, lector

Summary

This article reflects harnessing knowledge about the geometric shapes through interactive strategies at the preschool and primary education. This article illustrates how to integrate these methods in the process of forming geometrical representations at both ages.

Omenirea se află într-o permanentă schimbare, iar odată cu ea, are loc și o schimbare la nivelul procesului instructiv-educativ desfășurat în instituțiile preșcolare și primare de învățământ. Sursele

de informare ale copiilor se schimbă punându-se accent pe atractivitate, pe participare conștientă la propria lui formare. Imperativul calității în educație obligă, și el, o reconsiderare a demersului educațional al cadrului didactic, astfel încât strategiile didactice elaborate să fie centrate pe învățare și, anume, pe cel care învață.

Astfel, în ajutor ne vin strategiile didactice interactive care promovează o învățare activă, implică o colaborare fructuoasă între copii cu scopul realizării unor obiective bine prestabilite în direcția formării reprezentărilor geometrice.

Proiectând și realizând activități de predare-învățare-evaluare bazate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic, atât din instituțiile preșcolare, cât și cele primare de învățământ, oferă copiilor multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-și exprima în mod liber ideile, opiniile și de a le confrunta cu cele ale colegilor, de a-și dezvolta competențele metacognitive aferente procesului de formare a reprezentărilor despre formele geometrice.

Pe de altă parte, strategia interactivă presupune un alt mod de abordare a unei situații de instruire specifice matematice, care raționalizează conținuturile instruirii, determinând, totodată, structurile acționale pertinente pentru formarea reprezentărilor geometrice. Ele stimulează dezvoltarea limbajului pur geometric, formează la copii capacități de recunoaștere, denumire, construire, modelare și creare de noi forme plane sau spațiale. În cadrul acestor activități, demersul didactic este conceput, în așa fel, încât în centrul procesului de formare a reprezentărilor geometrice, la vârsta preșcolară și școlară mică, să nu fie plasat cadrul didactic, ci copilul, cu particularitățile și nevoile lui speciale.

Spre deosebire de metodele tradiționale, strategiile interactive dau un colorit aparte procesului de formare a reprezentărilor geometrice, oferind posibilitatea copiilor de a participa interactiv în

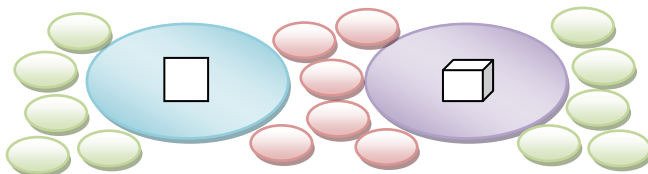
activitatea de manipulare cu obiectele, devenind, astfel, subiect al propriei dezvoltări. Pentru dezvoltarea și valorificarea acestor reprezentări este nevoie de a practica o învățare de calitate, de a realiza achiziții durabile, de a le utiliza și transfera în diverse contexte instrucționale și, nu numai.

Potrivit celor reflectate mai sus, putem evidenția faptul că strategiile didactice interactive, în primul rând, asigură o mai bună clarificare conceptuală a noțiunilor geometrice, precum și o integrare mai ușoară a cunoștințelor asimilate în sistemul noțional, devenind, astfel, operaționale. În al doilea rând, aceste strategii oferă posibilitatea copilului de a observa în forma obiectelor lumii înconjurătoare unele forme geometrice, proprietățile de bază și relațiile spațiale dintre elementele, de a modela și demonstra construirea unor figuri și corpuri geometrice. În al treilea rând, oferă un câmp larg de abordare a reprezentărilor geometrice în cadrul mai multor tipuri de activități didactice, cu scopul formării, consolidării și evaluării cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor de construire a formelor geometrice plane și spațiale.

Iată de ce, în continuare voi prezenta o serie de strategii didactice interactive, care pot fi integrate cu succes în procesul de formare a reprezentărilor geometrice la vârsta preșcolară și școlară mică, atât la nivel de predare, consolidare, cât și la nivel de evaluare a cunoștințelor despre formele geometrice.

Tehnica Bula dublă reprezintă o metodă, care poate fi folosită în cadrul activităților cu conținut geometric, cu scopul identificării, grupării după asemănările și deosebirile dintre două figuri sau corpuri geometrice. Această metodă este reprezentată grafic prin două cercuri mari, în cadrul cărora sunt plasate imaginile celor două concepte ce urmează a fi cercetate. În cercurile mici, amplasate între cele două cercuri mari, se desenează sau se așează simbolurile ce reprezintă asemănările dintre cei doi termeni cheie, iar în cele situate în exterior, corespunzător, la dreapta și la stânga celor două cercuri

mari, sunt indicate caracteristicile, particularitățile sau deosebirile dintre ei. Acest lucru poate fi reflectat grafic în următoarea schemă:



O modalitate interactivă de lucru în grup, care oferă posibilitatea cercetării formelor geometrice din mai multe perspective, precum și a relațiilor dintre ele, reprezintă strategia „**Comunicarea rotativă**”. Această strategie pune accentul atât pe comunicarea orală, cât și pe cea scrisă. Copiii, fiind repartizați în grupuri, primesc o sarcină pe care o soluționează. La un anumit semnal al cadrului didactic, grupurile se mișcă în direcția acelor ceasornicului, obținând, astfel, o altă sarcină. Acest lucru continuă până ce grupurile au revenit la locul inițial.

Exemplu: Pentru început cadrul didactic oferă posibilitatea copiilor de a selecta din pungă o formă geometrică – mijloc didactic destinat cercetării, apoi prezintă grupurilor sarcinile didactice aferente procesului de formare și dezvoltare a reprezentărilor geometrice, cum ar fi:

1. evidențiază proprietățile de bază ale formei geometrice propuse;
2. găsește 6 obiecte din mediul înconjurător ce se aseamănă, ca formă, cu forma geometrică selectată;
3. compară forma geometrică selectată cu una aleasă, la doleanță, identificând asemănările și deosebirile dintre ele;
4. construiește, din formele propuse, forma geometrică selectată;

5. formulează o definiție exprimată printr-un enunț, în care sunt reflectate elementele caracteristice formei selectate.

În timpul rotației, fiecare grup își va păstra forma geometrică, în schimb, sarcina didactică se va schimba conform ordinii.

Acvariul reprezintă strategia interactivă prin intermediul căreia copiii rezolvă sarcina de învățare în mod creativ, evaluând, totodată, comportamentele individuale și de grup ale acestora. Această metodă presupune organizarea copiilor în două grupuri: grupul peștilor – cercul din interior și grupul observatorilor – cercul exterior. Timp de 10 minute, copiii pești, cei din cercul interior, lucrează în rezolvarea sarcinii având la dispoziție materialele informative adecvate, pe când copiii observatori, cei din cercul exterior, observă comportamentul unui singur coleg din cercul interior și activitatea întregului grup, formulează întrebări pentru copiii pești, nu critică, explică demersul folosit de copiii pești pentru rezolvarea sarcinii, descrie comportamentul copiilor pești, răspund la întrebările adresate de copilul pește.

Sarcina didactică constituie construirea unui castel numai dintr-o figură geometrică și anume, triunghi. În cadrul acestei sarcini, copiilor li se va propune o serie de figuri geometrice de diferite mărimi și culori, iar aceștia, la rândul lor, vor trebui să selecteze doar triunghiurile, pe care le vor îmbina într-o compoziție. Triunghiurile vor fi, și acestea, de mai multe tipuri și mărimi.

Evaluarea se efectuează de copiii observatori, care apreciază lucrările realizate de colegii lor. Drept criterii de evaluare vor servi: corectitudinea realizării sarcinii, atât la nivelul selectării și utilizării a aceleiași piese, triunghiul, cât și realitatea imaginii castelului confecționat.

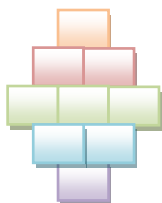
O altă strategie, aptă să stimuleze comunicarea și rezolvarea de probleme aferente procesului de formare a reprezentărilor geometrice, o reprezintă metoda **Schimbă perechea**. Această strategie se bazează pe activitatea de pereche. Grupul de copiii se

împart în două subgrupuri, iar, fiecare copil din primul cerc își găsește perechea în al doilea cerc. Fiecare pereche trebuie să observe, analizeze, descopere și să numească forma geometrică selectată din cutie, mai apoi, la indicațiile sau la un semnal al educatorului, copiii din exterior se mișcă, obținându-se o schimbare a perechilor. Noile perechi realizează sarcina propusă, adică fac observări, analizează, descoperă și denumesc forma geometrică nouă. Schimbarea perechilor are loc până când fiecare copil explorează toate formele geometrice implicate în actul educațional. În final se prezintă lucru efectuat de perechi, evidențiindu-se denumirea și proprietățile de bază ale formelor geometrice.

Strategia interactivă „*Pătrate divizate*” este una din metodele care oferă posibilitatea copiilor de a coopera în grup pentru rezolvarea unei probleme ilustrată prin figuri geometrice. Pe lângă faptul că, copiii din fiecare grup vor reconstrui pătratul propus, care a fost anterior decupat de către cadrul didactic în alte figuri geometrice, ei vor avea posibilitatea să identifice, în urma organizării, o altă figură ce este reprezentată pe acest puzzle. În timp ce 5 copii din fiecare grup lucrează la sarcina propusă, un copil are rolul de observator. După asamblarea pătratelor și recunoașterea figurii obținute, precum și a figurilor reprezentate pe el, se va recurge la descrierea, analiza și compararea figurilor geometrice. În final, se vor prezenta rezultatele obținute de fiecare grup, iar observatorii vor da aprecieri obiective asupra lucrului efectuat de către ceilalți copii.

O altă strategie interactivă, capabilă să dezvolte reprezentările geometrice, o constituie *Diamantul*. Această metodă, ca și cea descrisă mai sus, presupune construirea din figuri geometrice a unei forme. În acest caz copiii din grupuri vor trebui să construiască din pătrate de diferite culori schema unui diamant. Această schemă se începe cu amplasarea unui pătrat pe prima treaptă și continuă cu adăugarea, la treptele de mai jos, a unui pătrat

consecutiv. Mai întâi se determină numărul de trepte ordonate în șir crescător și a celor ordonate în șir descrescător, cum ar fi:



În urma realizării acestei scheme, copiii primesc sarcină pentru fiecare treaptă a diamantului. De exemplu, dacă diamantul construit va deține 5 trepte, atunci sarcinile, privind dezvoltarea reprezentărilor geometrice, pot constitui:

Identificați, selectați și plasați în pătratele fiecărei trepte următoarele forme geometrice:

1. inelul este de formă ...;
2. formele geometrice care au 4 laturi;
3. formele geometrice care au colțuri;
4. corpurile geometrice, care au în bază cercul;
5. corpul geometric, ce nu are nici o muchie.

Se prezintă, în final, rezultatele grupurilor și se analizează fiecare sarcină în mod individual oferindu-se unele aprecieri de rigoare.

Pentru evaluarea performanțelor copiilor în direcția formării și dezvoltării reprezentărilor despre formele geometrice, la copiii de vârstă preșcolară și primară de învățământ, propunem o serie de strategii didactice interactive. Una din aceste strategii ar constitui metoda **Bulgărele de zăpadă**. Această metodă are menirea de a evalua cunoștințele geometrice ale copiilor într-o manieră nespuse de interesantă. Copiilor li se propune un bulgăre de zăpadă confecționat din mai multe file de hârtie mototolită. Pe fiecare filă va fi

reprezentat o însărcinare sau întrebare pe care aceștia vor trebui să o realizeze.

Drept exemple de sarcini pot servi:

1. selectează și numește figurile geometrice cu 4 laturi;
2. recunoaște corpul geometric de pe imagine



3. evidențiază, printr-un enunț, proprietățile de bază ale triunghiului;
4. determină asemănările și deosebirile dintre cub și pătrat;
5. identifică, în mediul înconjurător, corpuri de formă sferică;
6. continuă enunțul: figurile geometrice au ... și ... ;
7. continuă enunțul: corpurile geometrice au ... , ... și ... ;
8. identifică, în mediul înconjurător, corpuri ce au formă de cerc;
9. numește figurile geometrice, ce nu au colțuri.

Bulgărele de zăpadă, în miniatură, va fi aruncat de la un copil la altul, până la epuizarea lui. În final se va realiza o generalizare a celor făcute anterior. Astfel, reprezentările geometrice vor putea fi evaluate într-o manieră de joc de către cadrul didactic, iar copiii nu vor realiza acest lucru.

Metoda Firul de ață este, de asemenea, o strategie interactivă în cadrul căreia are loc evaluarea cunoștințelor geometrice ale copilului. Se propune ca 2-3 copii să rupă câte o bucată de ață. Pe rând, fiecare copil va trece în față și va relata tot ce cunoaște despre formele geometrice studiate, în timp ce răsuște ața în jurul degetului. În momentul în care firul de ață se sfârșește, conversația copilului, la fel, se finalizează. Activitatea continuă până când copiii selectați vor relata tot ce cunosc.

Potrivit acestor exemple, procesul de formare a reprezentărilor geometrice devine unul din cele mai simple și

interesant, deoarece, copiii, prin intermediul acestor strategii comunică, colaborează, cooperează și, drept rezultat, are loc un schimb de opinii, de competențe, lucru, ce dezvoltă holistic personalitatea copilului în vederea integrării acestuia într-o societate, care se află în permanentă schimbare.

Astfel, pentru a crește o generație creativă, capabilă să manifeste flexibilitate în oricare din situațiile parvenite, este nevoie de pedagogi creativi, plini de fantezie, bine informați, și, care să fie mereu în căutarea și descoperirea a noi forme de lucru, metode, tehnici, noi căi de abordare a procesului de formare a reprezentărilor despre formele geometrice, la vârsta preșcolară și școlară mică, pentru a depăși rutina și șablonul deja existent.

Bibliografie

1. Breben, S. ș.a., Metode interactive de grup, ARVES, București, 2002.
2. Oprea, C.L., Strategii didactice interactive, E.D.P., București, 2006.

CONDUITA DEONTOLOGICĂ ASERTIVĂ A CADRULUI DIDACTIC PRIN ASCULTAREA ACTIVĂ

BÎRSAN Elena, lector

Summary

Teaching profession involve a series responsibilities, roles, desiderata, qualities, competent which makes it to distinguish many other professions whose „object” labour is man.

Professional activity, teachers are in situation to communicate and listen. In many cases making it much easier to communicate and complicated listen; listen and do not hear.

Active listening as a subcomponent efficient commu environment. For these reasons we exposed in this research the importance of active listening and ways for its development

Omul învață trei ani să vorbească și o viață întreagă să asculte.
(André Malraux)

De multe ori în viață întâlnim situații în care nu reușim să comunicăm cu ceilalți, în care nu înțelegem ce vor să ne spună, în care se crează conflicte datorită faptului că nu știm să ascultăm, dar ne grăbim să răspundem. Simțim noi înșine, de multe ori, că nu suntem ascultați, iar asta produce multe frustrări.

Termenul de **ascultare activă** a fost utilizat pentru prima dată de psihologul american, Carl Rogers, care spunea în una din lucrările sale: „Când am fost ascultat și înțeles, am devenit capabil să privesc cu alți ochi lumea mea interioară și să pot merge mai departe. Este surprinzător să constăți că sentimente care erau de-a dreptul înspăimântătoare devin suportabile de îndată ce ne ascultă cineva. Este stupefiant să vezi că probleme care păreau imposibil de rezolvat își găsesc soluția atunci când cineva ne înțelege” [6].

Ascultarea este caracteristica fundamentală a comunicării, care vizează exprimarea celuilalt și presupune renunțarea la „plăcerea de a spune”. Ascultarea activă este o atitudine de înțelegere care denotă o puternică dorință de a facilita spusele interlocutorului, fiind un instrument excepțional pentru a înțelege dincolo de cuvinte, pentru a face cunoscut modul nostru de a înțelege experiențele, comportamentele, emoțiile, sentimentele celuilalt și pentru a-l însoți în căutarea unor soluții. Este ascultarea centrată pe trăirile celuilalt, ascultarea empatică, non-directivă, unde domnește respectul de sine și respectul pentru celălalt. Este un ansamblu de atitudini și de tehnici, dar mai presus de acestea, este un mod de A FI. Acestea toate fiind dezvoltate prin intermediul comunicării asertive [5].

A asculta este o artă, pe care puțini o stăpânesc dintr-un motiv sau altul. Sunt mulți oameni care confundă a asculta cu a auzi.

Referitor la *a auzi* semnificația este *doar a percepe un sunet*. Auzitul este un proces pasiv care are loc atunci când undele sonore determină vibrația oaselor din urechea internă, care transmit semnale la creier, pe când *a asculta* este un proces activ prin care acordăm atenție unui sunet, îi atribuim semnificații și reacționăm la el [1, p. 244]. Iată deci că există o distincție clară între „a asculta” și „a auzi”, în sensul că „a asculta” presupune a auzi și a înțelege simultan. A. Nuță, în lucrarea „*Abilități de comunicare*”, evidențiază care sunt nivelurile ascultării. Pe prim plan este situat – *a auzi*, urmat de *a înțelege conținutul*; *a reține conținutul*; *a analiza și a evalua conținutul* [2, p. 34].

Ascultarea poate fi considerată un proces natural, instinctiv, asemănător multora pe care le are omul. Totuși, ascultarea este o aptitudine învățată, nu o capacitate înnăscută, precum auzul. Așa cum suntem învățați să vorbim, trebuie să fim învățați să ascultăm - și să ascultăm eficient. Un rol important în acest sens îl dețin profesorii, care au menirea de a învăța elevii să-și dobândească *capacitatea de ascultare* și de a fi ei înșiși buni ascultători.

Pornind de la această distincție, putem deduce mai multe forme ale ascultării: *ascultarea pasivă* – receptarea mesajelor asociată cu absenta răspunsurilor și a întrebărilor din partea interlocutorului și *ascultarea activă* – mod de a reacționa prin care partenerul este stimulat să continue să vorbească și care va permite totodată să aveți certitudinea că înțelegeți ceea ce vi se comunică. Pe lângă cele menționate anterior, deosebim și alte tipuri de ascultare și anume: *ascultarea critică*, *ascultarea empatică*, *ascultarea informațională*, *ascultarea inspirațională*, *ascultarea apreciativă ș.a.* În cele ce urmează voi analiza succinct pe fiecare în parte.

Ascultarea critică - scopul d-ștră este să evaluați sau să analizați ceea ce auziți, vă implicați în ascultarea critică; *ascultarea empatică* – are loc atunci când încercați să vă identificați cu vorbitorul, înțelegând sau trăind ceea ce gândește sau simte acesta.

Ascultarea empatică eficientă necesită două aptitudini: a) *adoptarea perspectivei*, constă în capacitatea de a înțelege o situație din perspectiva altei persoane; b) *preocuparea empatică*, este capacitatea de a identifica sentimentele altei persoane și apoi de a trăi d-vstră înșivă acele sentimente.

Un alt tip de ascultare este *ascultarea informațională*, fiind una foarte comună, dar și extrem de utilă, mai ales, în activitatea educațională. Ascultarea informațională este una din cele mai importante modalități de învățare, constituind tipul cel mai pasiv de învățare. În cadrul acestui tip de ascultare, pur și simplu, asimilăm informații. Deși putem asculta eficient, luând chiar și notițe, ascultăm, în primul rând, pentru a afla ceva nou, mai degrabă decât pentru a analiza sau pentru a consolida informațiile oferite de vorbitor. Tipul de *ascultare inspirațională* este atunci când ascultăm pentru a ne inspira, întâlnit des când ascultăm o predică sau un discurs motivațional. Alteori, efectuăm *ascultarea apreciativă*, adică ascultăm din plăcere. Ne implicăm în ascultarea apreciativă când cineva spune o relatare hazlie sau cântă unul din cântecele noastre preferate.

În privința interacțiunii interpersonale, *ascultarea informațională, critică și empatică* sunt adesea tipurile cele mai frecvente și mai importante [1, p. 252].

De multe ori ne confruntăm cu diverse obstacole în calea ascultării celorlalți și, implicit, a unei comunicări eficiente, toate acestea țin de atitudinea pe care uneori o adoptăm. Burns a identificat 10 astfel de atitudini:

1. *Convingerea că dreptatea este de partea noastră*. Subiectul își închipuie că numai el are dreptate și că cealaltă persoană se înșeală. El este preocupat să dovedească justetea propriului punct de vedere în loc să-și exprime propriile sentimente de ostilitate în mod deschis și să încerce să înțeleagă ce simte sau gândește interlocutorul său.

2. *Blamarea*. Individul este convins că problema a fost generată de greșeala celorlalte persoane. Aceasta îl face să se simtă total nevinovat și îi conferă dreptul de a-l blama pe celălalt.

3. *Nevoia de victimizare*. Individul își „plânge de milă” și consideră că ceilalți îl tratează în mod nedrept din cauza egoismului și lipsei lor de sensibilitate. Încăpățânarea de a nu întreprinde nimic pentru a ameliora situația lasă celorlalți impresia că subiectul în cauză se complăce în postura de martir.

4. *Scoaterea din cauză*. Persoana nu-și poate imagina că a contribuit în vreun fel la crearea problemei survenite, pentru că nu sesizează impactul comportamentului său asupra celorlalți. De pilda, un șef se poate plânge de faptul că unul dintre subordonați este dogmatic, încăpățânat și nu ascultă ceea ce-i spune, fără să-și dea seama că el însuși îl contrazice ori de câte ori acesta încearcă să emită vreo părere.

5. *Defensivitatea*. Subiectului îi este atât de teamă de critică încât nu suportă să audă nimic negativ sau dezagreabil. În loc să asculte și să identifice ceea ce este adevărat în spusele celui alt, el invocă argumente pentru a se apăra.

6. *Hipersensibilitatea la constrângere*: Persoana se teme să cedeze sau să fie condusă. Întrucât ceilalți oameni îi par excesiv de dominatori, consideră că trebuie să reziste cu orice preț tendințelor acestora de a o influența în vreun fel.

7. *Solicitări exagerate față de ceilalți*. Persoana se crede îndreptățită să beneficieze de un tratament special din partea celorlalți și se simte frustrată atunci când nu este tratată așa cum s-a așteptat. În loc să încerce să înțeleagă ce-l determină pe cei din jur să procedeze astfel, subiectul consideră că aceștia nu sunt rezonabili și că nu au dreptul să se poarte ca atare.

8. *Egoismul*. Subiectul dorește un anumit lucru, într-un moment anume, și face crize de nervi dacă nu-l obține. El nu este interesat de ceea ce cred sau simt alții.

9. *Neîncrederea*. Individul se înconjoară de un zid, de teamă că, dacă va asculta și va căuta să înțeleagă ce simt și gândesc ceilalți, aceștia vor profita de el.

10. *Nevoia compulsivă de a oferi ajutor*. Subiectul simte nevoia să-i ajute pe ceilalți, deși aceștia nu doresc decât să fie ascultați. Atunci când prietenii sau membrii familiei se plâng că se simt rău, subiectul le dă tot soiul de indicații în legătură cu ce trebuie să facă.

Atitudinile-obstacol pe care le adoptăm îl blochează pe celălalt să se exprime liber: interpretări, evaluări, judecăți de valoare, ajutor sau sfaturi acordate fără a fi cerute, întrebări prea insistente etc. Ascultarea activă este înainte de toate o atitudine care se manifesta prin comportamente facilitatoare. Tehnicile de ascultare activă urmăresc crearea unui climat propice pentru exprimare și pun în aplicare anumite procedee: întrebări deschise, întrebări de dirijare, reformulare etc., toate acestea susținute de elemente ale comunicării non-verbale [3].

Pe lângă atitudinile – obstacol, întâlnim și alte obstacole în cadrul ascultării active. De foarte multe ori, când ascultăm suntem deranjați de unele zgomote. *Zgomotul* desemnează orice vă distrage atenția de la a asculta ceea ce doriți să ascultați. Putem include faptul că ești flămând, că sala este prea rece sau foarte caldă etc. Când vă confrunțați cu astfel de distrageri, încercați să vă concentrați atenția asupra partenerului de conversație și ascultați cu atenție ce spune. Ca să reușiți acest lucru, trebuie să conștientizați zgomotele din mediu și să identificați factorii care vă distrag atenția de la conversație. Eliminarea sau ignorarea respectivelor surse de zgomot – vă va ajuta să vă concentrați asupra partenerului de discuție.

Un alt obstacol în calea ascultării active este *pseudoascultarea și atenția selectivă*. *Pseudoascultarea* (ascultarea falsă) este *tipul de ascultare în care folosim comportamente de tip feedback pentru a crea falsa impresie că ascultăm*. (Elevii deseori se pot confrunta cu

acest fapt, fizic sunt în clasă, dar gândul este foarte departe). *Atenția selectivă* este atunci *când ascultăm doar ceea ce dorim să auzim*. Când adoptăm un comportament de ascultare selectivă, ascultăm doar unele părți din mesajul unei persoane, iar restul mesajului îl tratăm cu pseudoatenție.

Pseudoascultarea și atenția selectivă survin din varii motive: plictiseală, nu înțelegeți ce se vorbește dar nu doriți să fiți nepoliticos sau vă este jenă să recunoașteți ș.a. Indiferent de motiv, pseudoascultarea și atenția selectivă nu sunt doar piedici în calea ascultării eficiente, ci pot constitui și o sursă de frustrare pentru vorbitorul pe care vă prefaceți că-l ascultați.

Un alt obstacol întâlnit este *supraîncărcarea informațională* - ce presupune *starea de a fi depășit de cantitatea de informații receptate*. *Reveria* este un alt obstacol în calea ascultării active, care presupune *visarea cu ochii deschiși, în timpul în care nu ascultăm cu adevărat*. Reveria diferă de pseudoascultare sau de a ne prefăce, pur și simplu, că ascultăm. Când alunecăm în reverie, de fapt *chiar* ascultăm ceea ce spune vorbitorul – doar că îi permitem minții să hălăduiască nestingherită, concomitent.

Principalele funcții ale ascultării dintr-o interacțiune socială, după O. Hargie și D. Dickson (2005) sunt:

1. *concentrarea atenției asupra mesajului;*
2. *dobândirea înțelegerii depline și corecte a informației transmise;*
3. *evaluarea critică a mesajului;*
4. *monitorizarea mesajelor nonverbale care acompaniază mesajele verbale;*
5. *exprimarea interesului și implicării (engl.attending);*
6. *încurajarea exprimării deschise și sincere;*
7. *dezvoltarea unei abordări în care nu sinele este în centrul atenției;*
8. *atingerea unei înțelegeri comune și acceptarea obiectivelor și priorităților celorlalți oameni, dar, totodată și pe cele proprii.*

Acești autori, (O. Hargie și D. Dickson 2005) au expus **mai multe forme de ascultare**, și anume:

1. **distinctivă**: forma principală de ascultare, a cărui scop este scanarea și monitorizarea stimulilor auditivi și/sau vizuali pentru a observa feedbackul primit (ex., privirea expresiei faciale pentru observarea impactului provocat de mesajul transmis);

2. **de înțelegere**: apare când oamenii ascultă mesaje informative sau instructive cu scopul de a dobândi mai multă cunoaștere (ex., cursuri de specialitate, documentare și alte emisiuni radio sau TV). Aici este importantă ascultarea elementelor centrale, a ideilor principale și temelor fundamentale, pentru a înțelege mesajul în totalitate;

3. **evaluativă**: are loc atunci când vorbitorul sau vorbitoarea încearcă să convingă, prin influențarea atitudinii, opiniilor sau acțiunilor. Receptorii ascultă și evaluează pentru a face hotărârile potrivite (ex. într-o negociere). Se ascultă dovezile disponibile și argumentele de suport care sunt evaluate și conduc spre o decizie. Această formă de ascultare mai este numită *de interpretare* sau *de critic*;

4. **apreciativă**: apare când un individ semnalează anumite mesaje cu scopul de a dobândi plăcere, odată cu recepția stimulilor (ex. Ascultarea muzicii);

5. **empatică**: este specifică atunci când oamenii ascultă pe cineva care are nevoie să vorbească și să fie înțeles sau înțeleasă ;

6. **dialogică**: aici, ascultarea are beneficii atât pentru emițător, cât și pentru receptor, dacă indivizii fac schimb de informații și ating o poziție mutuală. Mai este numită și *ascultare rațională* [4].

Ascultarea activă este o competență comunicațională care are la bază abilități de a securiza afectiv vorbitorul, de a clarifica conținutul comunicării și de a depăși blocajele care apar din cauza unor atitudini ostile ale interlocutorului. Ascultarea/receptarea activă oferă suportul unei bune comunicări între profesor și elev, contribuind la încurajarea elevului în direcția comunicării. Baza

ascultării active o constituie comportamentul de așteptare, manifestat prin:

- adoptarea unui limbaj corporal adecvat: *Fii expresivi, înclinați-vă spre elev. Folosiți gesturi încurajatoare!*;
- stabilirea unui contact vizual direct : *Îndreptați-vă privirea către elev/grup de elevi !*;
- adecvarea calităților vocale : *Folosiți un ton, ritm potrivit!*;
- constanta verbală: *Păstrați discuția pe aspectul supus dezbaterii!*;
- evitarea evaluărilor;
- evitarea etichetărilor .

O. Hargie și D. Dickson (2005) sugerează că pentru o ascultare activă eficientă, **profesorii trebuie să:** *aibă încredere în capacitatea elevilor de a-și rezolva singuri problemele; să fie pregătit să accepte și alte păreri decât ale sale; să vrea realmente să îi ajute pe elevii cu probleme și să-și facă timp pentru asta; să-și păstreze identitatea, să nu se implice foarte mult în problemele elevilor, să nu fie afectat, astfel pot fi mereu obiectivi; să păstreze confidențialitatea celor împărtășite de elevi.*

Ascultarea activă este o metodă specifică și eficientă de a-i face pe elevi să (și) comunice, să-și exteriorizeze problemele unui profesor-sfătuitor, să caute soluții la acestea.

Bibliografie

1. Floyd, K., Comunicarea interpersonală, Polirom, Iași, 2013.
2. Nuță, A., Abilități de comunicare, Editura S.P.E.R., București, 2004.
3. <http://documents.tips/documents/rolul-ascultarii-actieve-in-depasirea-obstacolelor-ce-blocheaza-comunicarea.html>
4. <http://ru.scribd.com/doc/116541973/EMOT-Vol-1-Psihologie-nonverbal%C4%83#scribd>
5. http://www.scoalarosu.ro/RO-FILES/Info_pub/revista_pdf/13/Ascultarea%20activa.pdf
6. <https://fiituinsutimaa.wordpress.com/page/114/>

MANAGEMENTUL PARTENERIATULUI EDUCATIV ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PĂRINȚILOR

CALARAȘ Carolina, dr., conf.univ.

Summary

This article represents a theoretical and practical study which reflects the essence of management educational school-family-community partnership in perspective education parents. The study contains the principles, functions, strategies/ forms, methods, processes for achieving educational partnership management. Time - key management educational partnership approach lies in education agents in triple aspect: social actor, partner education and educational agent.

Produsul și rezultatul unei educații de calitate constă în formarea unor abilități și deprinderi de autoeducație la tânăra generație. Dacă abordăm autoeducația ca deziderat important al educației permanente [7], atunci școala trebuie să fie centrată nu numai pe instruirea elevului, ci și pe formarea competențelor de autoeducație a acestuia, chiar pe dezvoltarea unei culturi de autoeducație a elevilor, începând cu vârsta școlară mică, continuând cu preadolescența, accentul de bază, fiind plasat pe vârsta adolescenței. Aspectul vizat ar trebui să fie în centrul atenției pedagogilor, dar și a familiei, a colaborării elev-școală-familie-comunitate. Parteneriatele sociale, care au ca scop implicarea copilului / adolescentului în variate activități de caritate, de voluntariat, de ocrotire a naturii etc. posedă un caracter evident educativ. În acest sens, parteneriatul educativ școală-familie-comunitate necesită un management deosebit. Acesta va fi axat pe formarea culturii civice, care nu poate exista separat de autoeducație și valorificarea principiului inter- și pluridisciplinarității, adică va

include unele aspecte și strategii ale educației familiale și școlare: legitățile, principiile, metodele și formele consilierii psihopedagogice, a autoeducației morale și, desigur că tehnologia managementului educațional.

Cultura autoeducației poate fi promovată eficient în cazul, când instituția de învățământ, familia și elevul colaborează activ în această direcție. Pentru a edifica și consolida un fundament trainic al autoeducației copilului este necesar să se realizeze educația integrală a acestuia la toate nivelurile procesului de învățământ și în instituțiile/mediile sociale: familie, grădiniță de copii, centre de creație, biblioteci, secție/cluburi sportive, tabere de odihnă etc. Cercetătorii din domeniul științelor educației [1; 2; 3; 4; 5], abordând ideea educației permanente, consideră că la nivel de politică a educației, aceasta devine un principiu de acțiune, care proiectează transformarea calitativă a societății și membrilor ei într-o *cetate educativă* și reprezintă un vector sigur de autoeducație pe parcursul vieții omului.

Conceptul operațional, exprimat metaforic, atât de frumos, conferă responsabilitate pedagogică tuturor instituțiilor sociale, mai cu seamă, familiei și școlii. Plasarea educației dincolo de limitele instruirii școlare necesită de la aceasta eforturi enorme, deoarece școala se ocupă nu numai de educația copiilor, ci și de educația și *enculturația adulților/părinților* [6].

Școala în corelație cu mass-media și alte instituții comunitare (muzee, biblioteci, expoziții, cinematografe etc.) trebuie să devină un centru de enculturație și culturalizare continuă a părinților, dar, pentru aceasta, este necesar de organizat un serviciu psihologic și educațional competent și eficient (câțiva specialiști: 3-4 psihologi, logoped, consilieri educaționali etc.), diriginții să fie remunerați adecvat, iar mass-media să-și restructureze activitatea sa, limitând programele care promovează violența, exploatarea sexuală,

conduitele neadecvate, extravagante și reclamele cu caracter imoral, antiuman.

Instituțiile sociale, și ele, necesită o transformare socială radicală și o axare pe favorizarea dezvoltării unei personalități valoroase din punct de vedere moral, intelectual, profesional, tehnologic, civic și psihofizic; să promoveze sistematic și atrăgător valorile autentice/ fundamentale.

În viziunea noastră și a cercetătorilor autohtoni [3; 5; 6], instituția de învățământ trebuie să devină centrul de bază în promovarea culturii autoeducației elevilor și a părinților prin intermediul activizării educației nonformale pentru elevi și a desfășurării unei rețeli de *Școli parentale*, care ar funcționa în conformitate cu un plan de acțiuni axat pe un parteneriat educativ, ce ar realiza educația părinților, orientarea acestora spre autoperfecționare și inițierea lor în stimularea autoeducației sale și a copiilor săi.

Literatura de specialitate [2; 7; 8] și experiența pedagogică avansată demonstrează elocvent: *dacă în cadrul familiei este o atmosferă morală de înțelegere și stimă reciprocă, axată pe o conduită responsabilă a părinților, ce se autoperfecționează și servesc drept model moral copiilor, aceștia încep de la o vârstă fragedă să se orienteze spre autoeducație, valorificând cele mai simple elemente de autoformare prin, și, cu ajutorul părinților, bunicilor sau fraților mai mari, care mai apoi, în adolescență și tinerețe se materializează în fapte și comportamente morale demne și oneste.* În contextul dat școala primară realizează un lucru mare de inițiere a copiilor și părinților în procesul de educație și autoeducație care va continua toți anii de studii.

Pe bună dreptate, familia reprezintă o școală în care fiecare membru al familiei este deopotrivă învățător și elev, iar instituția de învățământ este centrul cel mai calificat de realizare a continuității, formării unei personalități apte de integrare socială și promovare a

culturii autoeducației. Analiza literaturii consacrate [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8] ne-a permis să conștientizăm un moment-cheie cu privire la parteneriatul educativ familie-școală-comunitate, care rezidă într-o abordare tridimensională a actorilor sociali implicați în educația elevilor și părinților. Aceștia vor fi percepuți și tratați ca actori sociali, agenți și parteneri educativi. La prima vedere, pare că nu există mari diferențe în statutul acestora, însă sociologia educației [Apud 6] specifică esența lor astfel: *actorul social* este apt de a face schimbări asupra altor subiecți și asupra sa; *agentul educativ* realizează acțiuni concrete de educație asupra subiecților implicați în proces; *partenerul educativ* este implicat în colaborarea respectivă.

Astfel, o instituție socială poate fi considerată valoroasă din punct de vedere educativ atunci când incumbă aceste trei roluri și funcții sociale. Totodată, elevii, părinții și pedagogii urmează același traseu și realizarea celor trei funcții expuse mai sus. Strategiile de colaborare familie-școală-comunitate cuprind un șir de forme, metode și procedee pedagogice care țin de:

- a) **formele/ modalitățile de organizare – desfășurare a parteneriatului educativ**, de tipul întâlnirilor, meselor rotunde, ședințelor de consiliere, excursiilor, conferințelor practice, proiectelor educative de colaborare, lectoratelor de inițiere și familiarizare cu variate probleme; activităților de consiliere, schimb de experiență etc.;
- b) **metodele aplicate în organizarea-desfășurarea parteneriatului educativ** sunt: conversația, explicația, consilierea partenerilor educativi, elaborarea portofoliilor tematice, lectura, comunicări în Power Point, demonstrarea și comentarea filmelor, studiul de caz, analiza și sinteza, interpretarea, metafora, expoziții ale lucrărilor copiilor, familiei etc.

Întrucât, procedeele reprezintă detalii/ operații ale metodelor, acestea, deseori, se schimbă cu locul pe care-l ocupă metodele și/sau se îmbină cu ele și tehnicile aplicate (ansamblul de procedee valorificate în cadrul strategiei pedagogice).

Plecând de la faptul că ne interesează *managementul parteneriatului educativ*, vom realiza unele precizări și delimitări conceptuale, centrate asupra problemei nominalizate în titlul studiului. Evident că managementul parteneriatului educativ își are originea în conceptul de management pedagogic / educațional și presupune (în aspectul nostru) *o activitate de conducere exercitată la diferite niveluri ale parteneriatului școală-familie-comunitate*. Sensul dat necesită o **operaționalizare a funcțiilor managementului parteneriatului educativ:**

- valorificarea eficientă a tuturor resurselor implicate în parteneriatul educativ;
- conducerea realizată de școală, efectuată la nivelul întemeierii și consolidării relațiilor specifice dintre actorii social implicați;
- administrarea calitativă a resurselor umane (părinți, elevi, cadre didactice, diriginți, colaboratori a centrelor de creație, sport, etc.) în direcția colaborării și realizării unor activități cu caracter educativ de comun acord;
- prelucrarea informațiilor parvenite din cadrul colaborării actorilor sociali și utilizarea ei în sporirea activității acestora;
- monitorizarea și evaluarea relațiilor de colaborare, a activităților și a rezultatelor obținute în parteneriatul educativ familie-școală-comunitate în scopul eficientizării acestora.

În baza celor expuse, propunem un program managerial cu caracter educativ de eficientizare a parteneriatului școală-familie-comunitate în perspectiva educației părinților:

- *elaborați un plan de acțiuni pentru școală, liceu, ce ar avea ca scop orientarea și inițierea elevilor în autoeducație;*
- *întocmiți o agendă cu strategii de optimizare a educației în familie, școală, care ar facilita un mediu prietenos pentru autoeducația copilului/elevului;*
- *elaborați direcții de diversificare a cursurilor opționale și activități nonformale pentru părinți, ce țin de autoeducația elevului;*
- *elaborați un set de chestionare cu privire la interesele elevilor și părinților în domeniul aprofundării și lărgirii orizontului cultural;*
- *elaborați chestionare pentru părinți și adolescenți privind cultura educației și autoeducației realizate în familie.*
- *elaborați o fișă cu întrebări care reflectă procesul autoeducației pentru un adolescent și un adult;*
- *elaborați o schemă a interacțiunii actorilor sociali, axată pe principiile educației permanente.*

Momentele elucidate necesită o completare cu respectarea unor principii pe care le-am selectat din pedagogie, managementul educațional și psihologia umanistă; le-am adaptat și dezvoltat în contextul subiectului abordat. Astfel, principiul de la care vom pleca în activitatea de organizare-desfășurare a managementului parteneriatului educativ rezidă în *respectarea drepturilor omului și a copilului*. Apoi ne vom axa pe: *proiectarea scopurilor, obiectivelor, a perspectivelor preconizate; pe îmbinarea optimă și sistemică a eforturilor agenților educativi și monitorizarea permanentă a activității de colaborare.*

În concluzie, putem menționa că recomandările date pot fi dezvoltate și completate de către managerii școlari și membrii familiei, care sunt cointeresați în realizarea unui parteneriat educativ de calitate.

Bibliografie

1. *Barna, A.*, Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice, EDP, PA, București, 1995.
2. *Calaraș, C., Gonțear, E.*, Dirigintele – manager al actului educativ, EDP USM, Chișinău, 2009.
3. *Calaraș, C.*, Cultura educației elevului, Ed. Primex-Com SRL, Chișinău, 2010.
4. *Cosmovici, A., Iacob, L.*, Psihologie școlară, Collegium Polirom, Iași, 2008.
5. *Cristea, S.*, Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației, Litera Educațional, Chișinău, 2003.
6. *Cuznețov, Larisa*, Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei, CEP USM, Chișinău, 2008.
7. *Dave, P. (red.)*, Fundamentele educației permanente, EDP, București, 1991.
8. *Jucu, B. Romița*, Managementul clasei de elevi, Polirom, Iași.

EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI ACTUALIZAREA DE SINE A CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXTUL PREVENIRII STĂRII DE *BURNOUT* / SINDROMUL *ARDERII* *EMOȚIONALE*

CUZNEȚOV Larisa, dr. hab., prof. univ.

Summary

This article represents a theoretical and practical study that highlights the correlation: personal self - efficacy updating of teachers - prevention of burnout state. The introduction was made a brief excursus historical content specific and non-specific play

patterns status burnout and components of this state, individual symptoms, what is observed in interpersonal relations and the autoorganizational level. Finally, propose strategies / methods, forms and procedures for preventing and overcoming the state of burnout.

Problema *eficienței personale / self-efficacy* se află în atenția cercetătorilor din variate domenii: sociologie, psihologie, pedagogie, managementul resurselor umane, managementul educațional, filosofie, iar aspectul prevenirii *stării de burnout / sindrom al arderii emoționale*, mai cu seamă la cadrele didactice, este investigat de mai bine de 45 de ani și reprezintă o temă actuală de cercetare pentru psihologi, pedagogi, psihoterapeuți, consilieri și specialiștii din domeniul ergonomiei, igienei muncii și psihologiei sănătății. Întrucât ne-am propus realizarea unui studiu teoretico-aplicativ vizavi de o problemă inter- și pluridisciplinară, care provoacă interesul pedagogilor și a managerilor școlari, vom începe de la precizarea conceptelor-cheie și explicarea corelației *eficiență personală – actualizarea de sine a cadrului didactic – prevenirea stării de burnout*. Așadar, angajarea persoanei într-o activitate și performanța obținută în acea activitate este dependentă de o dimensiune importantă, pe care A. Bandura a numit-o *autoeficiență / self-efficacy* [1]. Aspectul dat se află într-o strânsă legătură cu *autoactualizarea / actualizarea de sine a persoanei*, care reprezintă principala năzuință a omului, constituind, totodată, și scopul dezvoltării personalității, care rezidă în obținerea integrității ei în baza conștientizării, diferențierii și valorizării depline a calităților sale și a corelării acestora cu situațiile reale de viață. A. Maslow [7] susține că autoactualizarea reprezintă procesul dezvoltării continue a personalității și capacitatea individului de a realiza în practică aptitudinile și posibilitățile sale. Noi vom mai completa, menționând că actualizarea de sine se desfășoară în conformitate și cu sprijinul

forțelor psihofizice și intelectuale ale persoanei, activizarea și re/actualizarea lor în concordanță cu situațiile existențiale concrete pentru a le face față acestora eficient; prezența și urmarea viziunii proprii și independente privind soluționarea problemelor vitale, inclusiv a celor de ordin moral, profesional și social. În contextul vizat nu putem să nu amintim despre importanța sferei emoționale și, anume a competențelor respective. A. Bandura, explicând importanța *competențelor emoționale* manifestate în autoeficiență, realizează o sintetizare prin a evidenția doar patru din ele (perceperea și înțelegerea adecvată a emoțiilor sale și a emoțiilor altora; valorificarea propriilor emoții, capacitatea gestionării lor și a emoțiilor altora) pe care le consideră de bază. Capacitatea persoanei de a identifica și a înțelege emoțiile sale și emoțiile altor persoane denotă *conștiința de sine* dezvoltată și *conștiința existenței altora*. Aceasta contribuie la reglarea și exprimarea adecvată a emoțiilor, asigurând facilitarea acestui proces în relațiile cu alte persoane, în cazul nostru, cu studenții și colegii, ceea ce asigură gestionarea sinelui, a propriilor trăiri emoționale și a relațiilor interpersonale prin valorificarea conștiinței de sine și a celei sociale (capacitatea de a te înțelege pe tine și pe altul, de a-i împărtăși emoțiile; a accepta diversitatea; a da sens schimbărilor; a crea și menține relații sociale; a manifesta interes pentru colaborare și cooperare etc.). Prin urmare, imaginea sine-lui, inclusiv imaginea sine-lui profesional, a celui moral și a celui social, se formează și se cizează ca rezultat al propriei experiențe de viață și de muncă / activitate profesională, ceea ce exercită o influență decisivă asupra percepției eficienței personale, asupra stării psihoemoționale a omului și asupra sănătății lui [2; 5; 6; 7 etc.]. Satisfacerea celor *cinci motive comportamentale umane*, obiectivate în ansamblul trebuințelor persoanei (trebuința de a aparține la un grup uman; de a se înțelege pe sine și pe ceilalți; de a cunoaște mediul înconjurător; trebuința de a acționa eficient;

trebuința de încredere și de a-i percepe pe alții într-un mod pozitiv) o fac pe aceasta să se simtă fericită. Deci, pentru a se simți împlinit și fericit, omul are nevoie de alți oameni; are nevoie să se înțeleagă și să se cunoască pe sine, să-și valorifice eficient potențialul în concordanță cu aspirațiile sale; să fie înțeles și acceptat; să-i fie apreciată munca și performanțele – axiomă de la care pleacă abordarea psihosociologică a fericirii (S. T. Fiske, 2001, p. 144) și a prevenirii decepției / dezamăgirii [Apud 6]. Totodată, starea de burnout poate să se manifeste și atunci când persoana activează în domenii complexe, care presupun decizii prompte și interacțiuni responsabile cu alți oameni, îndeosebi, cu copiii, adolescenții și tinerii, care încă se află în curs de dezvoltare-formare intensă, ceea ce necesită de la cadrele didactice un efort și o mobilizare colosală a tuturor forțelor psihofizice, morale și spirituale etc. În acest context, considerăm important să menționăm că în eficiența personală se îmbină organic elementele de ordin cognitiv și motivațional, care orientează persoana spre o autoperfecționare permanentă, centrată pe dezvoltarea unui model de autocunoaștere, autoînvățare, autoreglare și dirijare, de valorificare optimă a proceselor psihice cognitive și a celor moral-volitiv. În sensul stabilirii unor strategii de prevenire a stării de burnout la cadrele didactice urmează să conștientizăm esența unor aspecte și dileme care țin de activitatea pedagogică:

- cadrele didactice își petrec o bună parte a timpului la locul de muncă, fiind implicate în variate acțiuni și relații cu elevii, părinții acestora, colegii săi, managerii școlari și alți actori / agenți educativ comunitari. Activitatea și relațiile nominalizate necesită un mare efort intelectual, psihoemoțional, moral, volitiv și, desigur, fizic;

- în același timp, munca îndeplinită / activitățile didactice necesită un efort intelectual și unul managerial de auto/organizare și dirijare a predării, consolidării, recapitulării, evaluării materiei de

studii; aprecierii și notării cunoștințelor și competențelor elevilor; de îndrumare, consiliere, corectare și orientare a elevilor în obținerea performanțelor școlare / ghidarea în cariera școlară și în obținerea unui comportament dezirabil;

- în cadrul procesului instructiv-educativ angajamentul pedagogului este unul de suprasolicitare /realizarea suprasarcinilor profesionale (lecții publice, schimb de experiență, asistarea administrației la ore, elaborarea și valorificarea testelor școlare, organizarea – desfășurarea adunărilor de părinți, a activităților nonformale etc);

- pedagogii în procesul activității sale se încadrează și îndeplinesc un număr mare de roluri și sarcini profesionale și sociale. Fiecare pedagog este un mare scenarist și regizor, este învățător și consilier / sfătuitor, este un manager iscusit, un aliat al copiilor și părinților, este orator, actor, maestru și un model, care trebuie să fie demn de urmat;

- pedagogii ca și alți profesioniști, dacă sunt persoane de succes, creative și originale, stimate și adorate de elevii lor și părinții acestora, se ciocnesc deseori cu așa fenomene psihosociale neplăcute cum este invidia, atitudinea ostilă, bârfa, răzburarea etc., care, evident că îi decepționează, îi întristează, iar aceste emoții negative, completându-se cu oboseala cronică le poate provoca frustrare și starea de burnout.

Printre **cauzele care provoacă starea de burnout sunt:** suprasolicitarea la serviciu / suprasarcini, activitățile cotidiene familiale, condiții și anturaj la locul de muncă care provoacă disconfort psihologic și moral, feedback-ul distorsionat cu elevii, colegii etc., actualizarea de sine dezechilibrată, invidia și ostilitatea manifestată de unii colegi, administrație; discordanța dintre așteptările persoanei, posibilitățile și realizările ei; conflicte acute sau latente la locul de muncă și/sau în familie; insatisfacția de la

muncă; insuficiența odihnei și/sau odihnă necalitativă, incapacitatea de relaxare, de efectuare a unor activități plăcute, lipsa sau incapacitatea de apreciere adecvată din partea administrației, vârsta, unele particularități ale temperamentului, caracterului, dar și emoțiile și sentimentele personale negative necontrolate: de ură, invidie, răzbunare, furie, răutate, rănchiună, antipatie etc.

După cum se poate observa, cauzele care pot provoca SB sunt multiple, esențialul constă în faptul să înțelegem că ***acestea pot fi structurate doar în două categorii de factori: extrinseci și factori intrinseci***, adică totul nefavorabil ce vine din exteriorul nostru și trăsăturile individual-tipologice sau starea de spirit, satisfacție, fericire și sănătate, care vine din interiorul persoanei. În baza celor relatate vom încerca să formulăm câteva strategii de prevenire și depășire a stării nominalizate și să analizăm unele forme, metode, procedee și tehnici, care, valorificate la timp, adecvat, corect, sistematic, într-o imbinare optimă pentru fiecare caz și persoană s-au dovedit a fi eficiente (au fost aplicate de noi în consilierea specialiștilor / pedagogilor tineri și cu o vechime mai mare de muncă în activitatea profesională respectivă). Astfel, reactualizăm unele strategii, care vor asigura eficiența personală și vor contribui la prevenirea stării de burnout [3; 4; 5]. **Să ne învățăm:**

- ***a ne iubi, a ne stima și accepta pe sine*** (atitudine și gânduri pozitive; dialogul interior și introspecția, abordate prin optica trăsăturilor individuale și a realității; acceptarea calităților, dar și a defectelor proprii, fără a le dramatiza; percepția și evaluarea pozitivă a experienței prezentului și trecutului; încredere în viitor etc.);

- ***dezvoltarea personală*** (deschidere la experiențe noi, sentimentul valorizării propriului potențial; capacitate de autorefecție; flexibilitate; creativitate; respingerea rutinei etc.);

- ***clarificarea perspectivelor vieții / sens și scop în viață***

(planificarea acțiunilor personale și a celor profesionale; activitate direcționată spre realizarea obiectivelor /pe termen scurt, mediu și lung/; curiozitate; convingerea că merită să te implici etc.);

- **relații pozitive cu ceilalți** (cordialitate, empatie, compasiune, încredere în oameni, afecțiune /a primi și a oferi etc./);

- **autonomie, automonitorizarea și autodirijarea** (independență, hotărâre, rezistență la presiunile grupului, nepreocupare excesivă față de evaluările altor persoane și / sau expectanțele altora etc.);

Acum vom analiza modalitățile pe care le putem aplica în cadrul strategiilor menționate anterior. Ca **forme eficiente** de prevenire și depășire a SB sunt cele **individuale** (odihna activă și cea pasivă izolată, consultarea specialistului i/ consilier ș.a.); **în grup** (comunicarea cu rudele, prietenii / grupul de referință (ieșiri la concerte, spectacole, sărbători, plecarea împreună în călătorie et.); **activități speciale organizate de specialiștii din domeniul psihologiei, consilierii** etc. (activități de artterapie, muncă în comun, sport /fitness, competiții variate/ etc.). **Ca metode, procedee și tehnici putem valorifica:** reflectia, auto/sugestia, lectura, ținerea unui jurnal intim, tehnica epistolară, vizionarea filmelor sau a emisiunilor preferate; audierea muzicii, practicarea culturii fizice, a plimbărilor, drumețiilor / turismului, ieșirile în natură, scăldatul, comincarea cu apropiații; comunicarea cu animalele domestice (pisicile, câinii, caii); exerciții din Yoga / Pranaiama; contemplarea focului viu, a apei curgătoare, audierea și savurarea sunetelor naturii, masajul, somnul de noapte 7 – 8ore, schimbarea mediului, postul moderat, grădinaritul, planificarea unor acțiuni în conformitate cu posibilitățile individului etc. În concluzie, este necesar să conștientizăm că aceste stări le traversează, practic, toți oamenii, indiferent de vârstă, de statutul social, de gen etc., principalul rezidă în faptul de a te iubi, a te stima și a te aprecia pozitiv pe tine și pe cei

din jurul tău; a te perfecționa permanent (mai cu seamă în direcția eficienței, autoactualizării, a controlării emoțiilor și stării de sănătate) pentru a realiza perspectivele profesionale și cele familiale, pentru a spori calitatea vieții.

Bibliografie

1. Bandura, A., Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, în: Psychological Review, 1977, nr. 84/2, pp.191-215.
2. Cojocaru-Borozan, M., Teoria culturii emoționale, UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2010.
3. Cuznețov, Larisa, Filosofia practică a familiei, CEP USM, Chișinău, 2013.
4. Dumitru, Ion Al., Consiliere educațională, Polirom, Iași, 2008.
5. Enăchescu, C., Tratat de psihologie morală, Polirom, Iași, 2008.
6. Gorincioi, V., De la stres la sindromul ardeii emoționale, în: Studia Universitatis, Chișinău, 2008, nr. 9 (19), pp. 201-203.
7. Maslow, A., Motivație și personalitate, Ed. Trei, București, 2007.
8. Zlate, M., Tratat de psihologia organizațional-managerială, Polirom, Iași, 2007.
9. Никифоров, Г. С., (red.), Психология здоровья, Питер, Москва – Санкт-Петербург, 2006.

DIMENSIUNI ALE RELAȚIONĂRII PEDAGOGULUI SOCIAL CU BENEFICIARII

DAVIDESCU Elena, lector superior

Summary

Social pedagogue is developing his activity in various institutions for people in difficulty, and the final purpose of his intervention is enabling the client. This thing is realized by a process of education and learning, that needs a long lasting interaction between social pedagogue and beneficiary. This interaction is materialized in relation that is built between them along the time.

While constructing the relation pedagogue-educated, we can guide ourselves, with big chances of success on the basic principles of the non directive therapy, that are: building up a relation, unconditioned acceptance of beneficiary; making of a climate of tolerance; recognition and reflection of sentiments; respect for beneficiary; client shows you the way; principle of non acceleration of change; establishing some limits.

Termenul „relație” este introdus în terminologia cunoașterii umane în 1980, de către A. Comte, în accepțiunea de acțiune socială și culturală a unei generații asupra alteia. Acest înțeles este preluat de către E. Durkheim: educatorul este privit ca reprezentant al generației adulte față de copil. În această situație el exercită o serie de atribute, acelea de autoritate și de control, față de care copilul trebuie să se supună. În 1970, în prefața la lucrarea republicată a lui M. Lobrot – *Pedagogie institutionelle* – printr-un act de sintetizare a ideilor pe care le-a emis în activitatea sa de cercetare științifică, J. Ardoino considera că în orice ansamblu uman structurat se disting cinci niveluri: *al persoanelor, al interrelațiilor, al grupului, al organizării și al instituției.*

Experiența cotidiană ne arată că unul dintre primele fenomene ce se produc atunci când doi actori sociali se întâlnesc este fenomenul de simpatie/antipatie. Legat fiind de procesul de seducție, acesta e cu atât mai pregnant, cu cât problemele de poziționare sînt deja tranșate. Orice comunicare stabilește natura relației pe care intenționăm să o avem cu interlocutorul nostru. Pe măsură ce schimbul se derulează, relația prinde contur [3, p. 162].

Pedagogul social își desfășoară activitatea în diferite instituții pentru persoane în dificultate, iar scopul final al intervenției sale este abilitarea clientului. Acest lucru se realizează printr-un proces de educație și învățare, care necesită o interacțiune de lungă durată între pedagogul social și beneficiar. Această interacțiune se materializează în relația care se construiește între cei doi de-a lungul

timpului. Pentru ca intervenția pedagogului social să fie una de succes și să conducă la abilitarea beneficiarului, este necesar ca relația care se stabilește și se dezvoltă între el și client să fie una bazată pe încredere, pe înțelegerea nevoilor și pe respectarea beneficiarului. Modul în care debutează relația și se realizează primul contact este esențial [1, p. 140].

Pedagogul social reprezintă persoana de referință pentru indivizi sau grupuri aflate în dificultate pe o perioadă mai lungă de timp. El creează pentru aceștia premise care sa-l sprijine în depășirea situațiilor dificile cu care se confruntă. Pedagogul social înlocuiește total sau parțial sarcinile familiei sau ale altor organizații și intermediază relația dintre necesitățile clienților și cele ale societății [4, p.18].

Primul contact este unul dintre momentele cele mai importante în construirea unei relații. Într-adevăr, de foarte multe ori, tocmai această scurtă perioadă este cea care determină cursul favorabil sau defavorabil al unei viitoare relații. Este deci esențial pentru pedagogul social, să se pregătească în prealabil pentru a fi cât mai eficient.

O atitudine pozitivă generată de o ținută dreaptă, un surâs, un mers calm, dar hotărât, miinile într-o postură care să exprime deschidere, reprezintă tot atâtea elemente care îi dau interlocutorului încredere. Odată depășită această etapă, conversația poate să înceapă.

Primul element al relației (cel vizual) va determina calitatea viitorului schimb. Anumite persoane sunt jenate și dau înapoi în momentul în care se află prea aproape de interlocutor. Acestea au nevoie de distanță pentru a se putea exprima. Altele, în schimb, preferă apropierea, pentru că, în cazul în care distanța este prea mare, au dificultăți în a comunica. Acestea nu ezită să inițieze chiar un contact fizic (prin atingerea brațului sau a umărului interlocutorului). În orice conversație, este fundamentală, de la primul contact fizic,

descoperirea parametrilor de distanță permisi (mai ales în cazul copiilor). Trebuie, bineînțeles, să vă cunoașteți bine zona de protecție, dar este esențial să o puteți descoperi cât mai repede, pe cea a interlocutorului dvs., cât și distanța ideală pentru schimb. Astfel, îi oferiți acestuia un cadru de confort relațional care vă permite să stabiliți o comunicare optimă.

Distanța de siguranță corespunde distanței dintre două persoane care discută aflându-se de o parte și de cealaltă a unui birou. La această distanță (o lungime de braț), comunicarea se face mai ușor, este mai fluidă, iar cei doi interlocutori au sentimentul apropierii și al înțelegerii reciproce. După distanța de siguranță, intrăm în „zona de protecție” a interlocutorului.

„Zona de protecție” este ca un zid invizibil ce ne înconjoară. În momentul în care cineva îl depășește, fără a fi invitat, ne simțim „agresați” în intimitatea noastră. În acest caz, reacțiile pot fi nestăpânite (devenim agresivi) sau, din contra, inexistente (rămânem fără replică și așteptăm primul moment prielnic pentru a putea pleca). Această distanță de protecție variază de la o persoană la alta și se situează între 40 și 50 cm [2, p. 65].

Instrumentul de folosit pentru a determina „zona de protecție” și distanța ideală pentru efectuarea schimbului cu interlocutorul este *calibrarea* (concept descris în Programarea Neurolingvistică). Astfel, trebuie să vă focalizați din primul moment privirea și atenția asupra comportamentului beneficiarului.

În construirea relației educador–educat, ne putem ghida, cu șanse mari de reușită, pe principiile de bază ale terapiei non-directive, care sunt: *construirea relației; acceptarea necondiționată a beneficiarului; stabilirea unui climat de tolerantă; recunoașterea și reflectarea sentimentelor; respectul pentru beneficiar; beneficiarul îți arată drumul; principiul neaccelerării schimbării („să privești cum crește iarba”); stabilirea unor limite.*

În construirea relației cu beneficiarul trebuie să se pună accent pe acceptarea lui, așa cum este, și pe încurajarea autodeterminării. Pentru o relație, acceptarea este un factor foarte important. Abia după ce această premisă este îndeplinită, se poate ajuta clientul. Acceptarea beneficiarului în totalitate este primul pas care deschide drumul către o relație pozitivă cu el. Acceptarea înseamnă o relație detensionată, continuă, prietenoasă.

Relația educator–educat se realizează printr-un sentiment de prietenie și căldură din partea pedagogului social, relația căpătînd o notă individuală, chiar dacă un profesionist are de-a face, în același timp, cu mai mulți beneficiari. Indiferent de problemele cu care te confrunți, un zîmbet sincer nu e niciodată de prisos, mai ales în relația cu copiii.

Relația dintre pedagogul social și beneficiar nu e o relație pe verticală, ci una pe orizontală. Beneficiarul, ca individ, se află în centrul relației, și nu problemele pe care el le prezintă. Puterea intrinsecă a beneficiarului de a-și rezolva propriile probleme, trebuie doar eliberată. Pedagogul social trebuie să arate înțelegere și empatie față de beneficiar. Pedagogul social trebuie să renunțe la prejudecăți și să încerce să audă ce spune beneficiarul.

Pedagogul social trebuie să fie autentic (real) în relația cu beneficiarul, nu trebuie să se ascundă în spatele unei măști. Profesia de pedagog social, asemenea tuturor profesiilor bazate pe relația de întrajutorare, necesită o serie de competențe specifice, între care un loc deosebit îl ocupă competențele sociale. Pentru a putea construi o relație autentică, pedagogul social trebuie să dețină o serie de competențe sociale și să aibă o sănătate sufletească și o robustețe psihologică. Un pedagog împovărat de temeri, frici și frustrări va putea cu greu să exercite activități educaționale. La fel, un beneficiar tensionat, încărcat cu conflicte, nesigur și neliniștit sufletește nu se va putea deschide ușor, necesitînd un efor concentrat pentru construirea relației.

Relația dintre pedagogul social și client este o relație care se construiește pe orizontală. Beneficiarul, ca persoană, se afla în centrul atenției, și nu problemele sale. Puterea pe care o are acesta de a-și rezolva propriile probleme trebuie eliberată. De aceea pedagogul social trebuie să arate înțelegere și empatie, să fie inteligent emoțional, să renunțe la prejudecăți. Un pedagog plin de frici și frustrări nu va putea să realizeze activități educaționale, iar un beneficiar tensionat nu se va deschide ușor, ceea ce va afecta construirea relației.

Competența de relaționare face parte din marea categorie a competențelor sociale care sunt „pattern-uri ale comportamentului social care generează indivizi competenți din punct de vedere social, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi” [6, p. 78].

Bibliografie

1. Acriș, C., Crenguța, A., Pedagogia socială aplicată, Cartea universitară, București, 2005.
2. Acriș, C., Mihăiță, D., Pedagogia socială teoretică, Cartea universitară, București, 2004.
3. Călin, M., Teoria și metateoria acțiunii educative, Editura Aramis, București, 2003.
4. Cozărescu, M., Pedagogia socială de la teorie la practică, Editura Universității din București, București, 2012.
5. Milcu, M., Psihologia relațiilor interpersonale. Competiție și conflict, Polirom, Iași, 2008.
6. Moscovici, S., Psihologia socială a relațiilor cu celălalt, Editura Polirom, Iași, 1998.

ABORDĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE CONCEPTULUI DE MANUAL DIGITAL ȘI ARIA DE UTILITATE DIDACTICĂ A ACESTUIA

ILAȘCU Yurie, dr., conf. univ.

Summary

In the space of contemporary computer and appeared gradually but increasingly clamouring for a new society, which was defined as a multidimensional communication. This dynamic versatility of the communication, which is in a permanent expansion of market information yielded textbooks, become „overnight! ”-electronic manuals. This was made possible by information and communication technologies to advantage.

În spațiul informatic contemporan și-a făcut apariția, treptat, dar tot mai insistent, o nouă societate, care a fost definită ca fiind una a comunicării mediatice. Această multifuncționalitate a comunicării, aflată într-o permanentă extindere a pieții informaționale a cuprins și domeniul manualelor școlare, devenite „peste noapte!” – manuale electronice, toate, datorită avantajului tehnologiilor informatice și comunicaționale. Numai cele mai simple statistici, în legătură cu numărul de utilizatori de calculator și Internet în lume, sunt dinamice, internetul, are o creștere de 1828,8 %, comparativ cu anul 2000! În prezent, calculatorul și internetul sunt considerate a fi unele dintre cele mai reprezentative instrumente tehnologice ale secolului XXI, instrumente ce urmează să fie „închegate” în activitatea didactică [1, 10].

Cercetătorii pedagogi consideră că trebuie să ne preocupe, în egală măsură, nu numai, dacă instruirea elevilor se ameliorează prin utilizarea calculatoarelor, ci cum pot fi utilizate mai bine calitățile acestora, fără ca ele să dăuneze sănătății lor, atât fizice, cât și psihice. Conștientizarea impactului utilizării calculatorului asupra copilului și adolescentului ne va duce la stabilirea unui alt adevăr: scopurile, pentru care este utilizat calculatorul sunt variate, de la **utilizare-explorare** (surfing și searching), **la comunicare** (instant messaging, emailing, chat rooms), până **la distracție** (jocuri, muzică, videoclipuri, etc.) [2, 176].

Interacțiunea tehnologiilor informaționale cu omul se manifestă la toate nivelurile: de la necesitatea includerii în psihiatrie a unei noi diagnoze medicale – *dependența de calculator și Internet* și pînă la constatarea efectelor nocive ale radiației electromagnetice emise de telefoanele mobile. Totodată, un studiu, condus de *Annenberg Public Policy Center din Washington*, a arătat că majoritatea părinților care au calculator acasă sunt îngrijorați în legătură cu modul în care utilizarea îndelungată a acestuia poate influența dezvoltarea copilului [2, 54]. Părinții acestor copii consideră, totuși, că odraslele lor au nevoie să-l utilizeze, indicând ca avantaje: dezvoltarea creativității, creșterea performanței școlare, ajutor suplimentar în realizarea temelor, un mijloc de comunicare . Deși cercetările asupra efectelor utilizării calculatorului sunt încă puține și ambiguii, totuși, au fost evidențiate unele consecințe, pozitive și negative. S-au urmărit efectele asupra: stării fizice; dezvoltării psiho-cognitive; dezvoltării relațiilor și a interacțiunii sociale; perceperea realității.

Efectele asupra dezvoltării stării fizice

Utilizarea îndelungată duce la disconfort/tensiune la nivelul mușchilor spatelui, poziții vicioase ale coloanei vertebrale (scolioze, cifoze), mai poate provoca și *tendinite*, numite chiar *nintendinite*, caracterizate prin durere severă la nivelul tendonului extensorului degetului mare drept ca urmare a repetatelor apăsări pe butoane în timpul jocului. Determină tulburări hipnice: reducerea duratei de somn, coșmaruri. Unul din cinci copii, dintre cei care dețin un computer, își petrece mai puțin timp dormind, decât propriii părinți la aceeași vârstă.

Efectele asupra dezvoltării psiho-cognitive

Utilizarea îndelungată a calculatorului poate determina tulburări emoționale: anxietate, iritabilitate, toleranță scăzută la frustrare, pînă la depresie. Cei care au probleme psihologice pot fi cei mai atrași de interacțiunea anonimă de pe internet. Kimberly

Young și Robert Rogers au urmărit posibila legătură dintre depresie și utilizarea internetului. De asemenea, persoanele care utilizează excesiv calculatorul sunt iritabile, au o toleranță scăzută la frustrare, sunt într-o permanentă tensiune interioară, dominate de nerăbdare și neliniște. Calculatorul acționează, ca un mijloc prin care ei își descarcă aceste stări interioare, dar, în același timp, le potențează, datorită efectelor negative asupra sănătății. Aceste persoane sunt mai timide, manifestă neplăceri fizice, nesiguranță, vulnerabilitate, iritare [4, 78].

Efectele asupra dezvoltării aptitudinilor sociale

Studiile dezvoltării aptitudinilor sociale relevă cum sunt influențate trăsăturile de personalitate, dinamica familiei, modul de comunicare la copii și adolescenți, subliniindu-se că tehnologizarea a deteriorat sistemul de valori și funcționarea socială la adolescenți. Utilizarea îndelungată a calculatorului duce la tulburări de comportament: retragere socială, introversie, agresivitate verbală sau fizică, comportament exploziv iritant, atunci când i se cere să facă altceva. Adolescentul, găsind atâtea satisfacții în legătura cu calculatorul, începe să renunțe la activitățile sale sociale, de la cele casnice, școlare, până la cele de recreere cu prietenii. Există chiar o tendință de subestimare a autorității parentale, pe care adolescenții încep să o accepte tot mai puțin și mai puțin. De asemenea, s-a evidențiat o creștere a numărului „prienilor electronici” la utilizatorii de calculator, odată cu o diminuare a relațiilor de prietenie care implică interacțiunea socială.

Efectele utilizării calculatorului asupra percepției realității

Vom constata că lumea virtuală creată de computer (jocuri, Internet) depărtează copiii de cea reală, prin intermediul jocurilor, copilul interacționează cu personaje simulate și prin intermediul internetului, adolescenții își asumă diverse identități în interacțiunea cu străinii. Acestea fac ca limita real – virtual să nu mai fie clară la

copii și adolescenți. Jocurile pe internet întăresc această integrare a vieții virtual [3, 49].

Vom concluziona că dependența de internet se referă la persoanele care utilizează internetul în mod excesiv, ceea ce conduce la interferarea cu activitățile sociale și profesionale. În acest caz, aplicațiile sunt interactive și necesită includerea într-o rețea de calculatoare în care persoana nu este niciodată singură, în orice moment poate lua legătura cu altcineva și/sau să caute informații pe NET. Trăsăturile de bază ale mediului virtual modelează felul în care se comportă indivizii/grupul în acele condiții. Comportamentul online este întotdeauna determinat de modul în care acele trăsături interacționează cu caracteristicile oamenilor prezenți în acel mediu. Cei mai mulți cercetătorii americani consideră că termenul de dependență de internet include o varietate de comportamente și o serie de probleme legate de controlul impulsului .

Bibliografie

1. Chiriac, Tatiana, Instruirea asistată de calculator. Metode de implementare, Chișinău, 2015.
2. Chiriță, R., Ilinca, M., Chele, G.E., Chiriță, V., Computers Use and Abuse in Romanian Children and Teenagers: Social, Psychological and Academic Consequences, 4th IASME/WSEAS International Conference on ENGINEERING EDUCATION (EE'07), pag. 176, 2012.
3. Cucoș, Constantin, Psihopedagogie, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2009.

INSTRUIREA INTERACTIVĂ PRIN VALORIFICAREA PLATFORMEI MOODLE

OBOROCEANU Veronica, lector

Summary

În acest articol este descrisă instruirea interactivă prin valorificarea Platformei Moodle, evidențiind reperele teoretice specifice instruirii

interactive și descrisă platforma educațională Moodle, în vederea promovării tehnologiilor societății informaționale.

Instruirea interactivă promovează un model de instruire de tip comunicativ și reflexiv-activ, care stimulează introspecția individuală și colectivă, precum și dezbaterile variatelor probleme, experimentarea directă a obiectelor, fenomenelor și proceselor realității, ca o pregătire pertinentă pentru integrarea în societate. În teoria și practica educațională contemporană, problematica pedagogiei interactive cunoaște noi abordări științifice, complexe și interdisciplinare. Abordarea metodelor active și interactive în formarea profesională a cadrelor didactice și a îmbinării studiului independent cu metodele de învățare prin colaborare, au devenit evidente, fiind argumentate științific din punct de vedere pedagogic, psihologic, sociologic și biologic [1, p. 27].

Importanța instruirii interactive a constituit abordările din perspectiva *mono- și interdisciplinară*, de cercetătorii contemporani: C. Bîrzea, I. Cerghit, V. Chiș, C. Cucuș, S. Cristea, E. Noveanu, I. O. Pânișoară, E. Păun, D.Potolea, L. Vlăsceanu, etc.

În Republica Moldova, abordarea interactivității în contextul formării profesionale inițiale a cadrelor didactice a găsit reflectare în lucrările: T. Callo, Vi. Guțu, M. Borozan, L. Papuc, V. Mândăcanu, D. Patrașcu, V. Goraș-Postică, Gh. Rudic, O. Dandara, L. Sadovei, T. Bushnaq, M. Șevciuc, etc. În spațiul estic, s-au marcat lucrările cercetătorilor: И. Черкасова, Т. Яркова, А. Бодалёв, Е. Бондаревская, В. Буданов, Л. Буева, И. Волков, Е. Князева, С. Курдюмов, А. Лутошкин, И. Пригожин, Г. Тульчинский.

Instruirea interactivă are la bază *interacțiunea, teoria interacțiunii pedagogice*. În acest context, principalele categorii de interacțiune este raportul dintre: a) *raportul față de alții*; b) *atitudinea față de sine* și c) *față de lucruri* [9, p. 6]. Atitudinea față de oameni este critică și ține de natura relațiilor bazate pe personalitate, dezvoltată de Л. выготский; ideea unei

forme de existență dialogată de м. Бахтин; teoria interacțiunii sociale, de П. Сорокин; Teoria gândirii activității colective a lui П. Щедровицкий.

Prin urmare, activitatea interactivă este caracteristica principală a Platformei electronice Moodle. Treptat, studiilor teoretice și fundamentărilor instruirii, au început a fi elaborate cercetări experimentale, tot mai sistematice, inclusiv cercetări referitoare la posibilitățile de activizare și realizare a instruirii interactive.

În această ordine de idei, realizarea *instruirii interactive* prin valorificarea Platformei Moodle, reprezintă caracteristica constructivismului și socio-constructivismului, promovînd descoperirea noului de către cei care învață și stabilind relații între ei. Instruirea interactivă, prin platforma electronică Moodle, oferă oportunitatea de a nu fi simplu receptor pasiv de informații și de moduri de gândire descrise și prezentate de alții, dar experimentează dispozitive pedagogice inspirate de *abordarea interacționistă și constructivistă* a cunoștințelor, punînd accent pe formarea profesională [5, p. 50].

Platforma educațională electronică reprezintă un soft complex, care permite administrarea unui domeniu sau subdomeniu, gestionarea utilizatorilor pe domeniul respectiv, crearea și gestionarea accesibilă a cursurilor, împreună cu activitățile și resursele asociate acestora, evaluarea on-line/off-line sau autoevaluarea, comunicarea sincronă sau asincronă. Platformele electronice oferă o diversitate largă de posibilități educaționale. Există multiple modalități de plasare a conținutului. Profesorul are posibilitatea de a prezenta, sub diverse forme, activitățile și de a formula sarcinile de realizat. Platforma electronică permite stocarea și gestionarea unui număr nelimitat de cursuri, precum și stocarea și gestionarea unui volum nelimitat de conținut în cadrul unui curs. Oferă posibilitatea completării de către fiecare student a propriului portofoliu, permite educabilului să-și elaboreze, în propriul ritm, activitatea (determinat de programul general de studii) [3, p. 11-14]. Platforma Moodle este ghidată de paradigma instruirii, numită „*pedagogia social construcționistă*”. Pedagogia social construcționistă este bazată pe ideea că oamenii învață mai bine atunci, cînd sînt antrenați într-

un proces social de construcție a informației, care va servi mai departe altor persoane. În sens larg, prezintă un „proces social” ce indică faptul că studiul se realizează în grup, astfel învățarea devine un proces de schimb de informații în cadrul unei culturi cu aceleași simboluri și tradiții. Schimbul de informații devine, astfel, un proces social construcționist, proces ce ia naștere datorită nevoii de a incorpora noi metode de învățămînt în pofida celor deja existente [10]. Platforma electronică Moodle reprezintă un pachet software pentru producerea de cursuri pe Internet și site-uri. Este un proiect global de dezvoltare, destinat să sprijine un cadru social construcționist de educație. Cuvîntul Moodle a fost inițial un acronim pentru *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, care este foarte util pentru programatori și cadre didactice. Astfel, descrie procesul de parcurgere a unui conținut, de a face lucrurile în manieră proprie, o tehnologie care conduce la perspicacitate și creativitate, aceasta se aplică atît modului în care Moodle a fost creat, cît și modului în care un student sau cadru didactic abordează studiul sau predarea on-line. Oricine aplică Platforma Moodle este un *moodler*.

Platforma Moodle este o tehnologie inovatoare pentru sprijinirea procesului de formare a competențelor profesionale, din punct de vedere al valorizării individuale și al dezvoltării unor abilități și aptitudini cheie în vederea instruirii on-line și la distanță. Există beneficii așteptate prin implementarea acestei tehnologii, sistemul oferă suport pentru instruire la distanță, astfel încît utilizatorii vor avea acces la materialele relevante de instruire atunci cînd doresc, cu monitorizarea progresului acestora pentru verificarea îndeplinirii indicatorilor de către cadrul didactic, dar și suport pentru instruire on-line, prin sesiuni de tip clasă virtuală.

Caracteristicile esențiale ale Platformei Moodle sînt: **a)** facilitarea cadrului didactic în proiectarea și realizarea situațiilor de învățare atît în sala de curs cît și on-line, prin rețeaua Internet sau în săli de clasă virtuale; **b)** permite realizarea multipleror sesiuni de clasa virtuală simultane și independent una de alta și cu materiale de instruire diferite; **c)** permite monitorizarea în timp real a utilizatorilor din clasa virtuală, astfel platforma va

indica vizual în clasa virtuală, dacă participanții sînt, sau nu, conectați și permite profesorului comunicarea on-line, prin mesaje publice sau private cu studenții; **d)** permite aplicarea testelor și calcularea automată a rezultatelor obținute pentru subiectele de tip grilă; **e)** permite utilizatorilor crearea notelor personale pe baza sesiunii de instruire la distanță în timpul parcurgerii materialelor de instruire; **f)** permite instructorilor să creeze activități de instruire la distanță și să aleagă materialele de instruire ce vor fi utilizate precum și constrîngerii de acces la materiale.

Alegerea participanților atît individual, cît și prin alegerea unui grup de beneficiari din grupurile stabilite de administratorul platformei Moodle, permite profesorului posibilitatea de a adăuga la o activitate de învățare teme de rezolvat de către utilizatori, poate verifica și nota răspunsurile, prin elementele componente, definite în *Figura 1* [6, p. 9]:

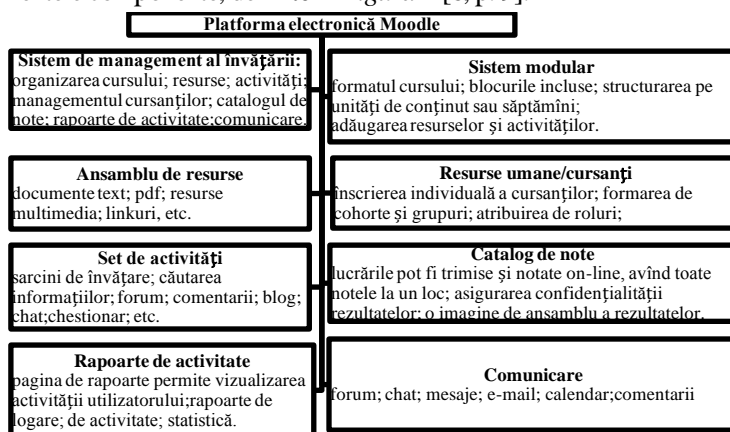


Fig. 1 Elementele componente ale Platformei Moodle

Odată instalată și configurată, platforma Moodle devine un site Web disponibil atît pentru cadrele didactice, cît și pentru studenți. Prin urmare, utilizatorilor le sînt atribuite diverse roluri: *administrator, manager, creator de cursuri, profesor, profesor fără drepturi, cursant, vizitator, utilizator autentificat, utilizator autentificat pe prima pagină* cu referire la contul de acces [4, p. 22]. Astfel, prin valorificarea Platformei Moodle, instruirea

interactivă asigură rezultate sporite și implică aprofundarea progresivă a învățării.

Fondatorul acestei platforme este profesorul M. Dougiamas din Australia, în anul 1999, fiind destinată configurării unui sistem de e-learning la nivelul unui curs universitar. În Republica Moldova, Platforma Moodle este aplicată preponderent în Universități. La UPS „Ion Creangă” din municipiul Chișinău, cadrele didactice aplică această platformă începând din anul 2008, în Parteneriat cu Comunitatea Moodle România. În prezent, Facultățile din cadrul UPS „Ion Creangă” utilizează Platforma Educațională Moodle în scopul sporirii eficienței procesului de formare a competențelor profesionale în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

Realizarea instruirii interactive prin valorificarea Platformei Moodle se află în corelație cu practicile pedagogice, centrate pe activitatea de învățare individuală sau colectivă și participând implicit la modelarea personalității în vederea dezvoltării încrederii în sine, prin autoinstruire eficientă.

Instruirea interactivă prin Moodle, pune accentul pe libertatea intelectuală și pe autonomie, considerate valori fundamentale în educație; instituția de formare este asimilată cu un spațiu de libertate, creativitate, motivare intrinsecă pentru actorii educației, în care exersează spiritul activ, critic și creativ și construiesc autonomia cognitivă, educativă și acțională. Practicarea instruirii interactive semnifică raportul dintre cunoștințe și achiziții, se poate accepta, critica sau chiar refuza. Astfel, S. Cristea, abordează modelul educației interacționiste, ce corespunde cerințelor culturii societății postindustriale, informaționale, reflectate pedagogic prin inițiativa și realizarea saltului valoric, de la formare – dezvoltare, la autoformare – autodezvoltare permanentă [Apud: 2, p. 71].

În cadrul valorificării Platformei electronice Moodle, instruirea interactivă propune să dezvolte autonomia și independența cursantului, bazată pe responsabilitatea celui ce învață [7, p. 57-76], [8, p. 11-23].

Așadar, instruirea interactivă prin valorificarea platformei Moodle poate realiza un laborator de verificare și validare a eficienței diverselor

metode și procedee de formare profesională, analizate critic, constructiv și creativ, trecute prin filtrul reflecției personale și adaptate la situațiile concrete de instruire.

Bibliografie

1. Bocoș, M., Instruirea interactivă, Editura Polirom, Iași, 2013.
2. Călin, M., Teoria și metateoria acțiunii educative, Aramis Print SRL, București, 2003.
3. Dandara, O., Platformele electronice – mijloc de modernizare a tehnologiilor educaționale, în Revista Științifică, Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5 (65), USM, Chișinău, 2013.
4. Herman, C., Dumbrăveanu, R., et al., Construcția unui curs în Moodle, Ghid pentru profesori, „Vasile Goldiș” University Press, Arad, 2014.
5. Oboroceanu, V., Tehnologii educaționale. Ghid metodologic, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2015.
6. Ursache, L., Vâju, G., et al., Moodle Administrare, utilizare, evaluare. Moodle România, Arad, 2011.
7. Pedersen, S., Liu M. Teachers’ beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. Educational Technology Research and Development: 2003, 51 (2), p. 57-76.
http://www.columbia.edu/~lsb31/Student_centered.pdf
8. Johnson, Eli, [The Student Centered Classroom: Vol 1: Social Studies and History](https://books.google.md/books?id=uQEEOQAAQBAJ&pg=PR2&lpq=PR2&dq=Johnson+Eli,+The+Student+Centered+Classroom:+Vol+1:+Social+Studies+and+History,+2013&source=bl&ots=nHbHKalZ7m&sig=3JKJYo2J5ehsCCvzI1mROy5GW0&hl=ru&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Johnson%20Eli%20The%20Student%20Centered%20Classroom%3A%20Vol%201%3A%20Social%20Studies%20and%20History%2C%202013&f=false), 2013, p.11-23
https://books.google.md/books?id=uQEEOQAAQBAJ&pg=PR2&lpq=PR2&dq=Johnson+Eli,+The+Student+Centered+Classroom:+Vol+1:+Social+Studies+and+History,+2013&source=bl&ots=nHbHKalZ7m&sig=3JKJYo2J5ehsCCvzI1mROy5GW0&hl=ru&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Johnson%20Eli%20The%20Student%20Centered%20Classroom%3A%20Vol%201%3A%20Social%20Studies%20and%20History%2C%202013&f=false
9. Черкасова, И., Яркова, Т., Интерактивная Педагогика, учебно-методическое пособие, НОУ „Экспресс”, Санкт-Петербург, 2012.
<http://diss.seluk.ru/m-pedagogika/1009161-1-iicherkasova-tayarkova-interaktivnaya-pedagogika-sankt-peterburg-2012-udk-3701-pechataetsya-resheniyu-redakcionno-izdatelskogo-soveta.php>
10. <http://www.moodle.md/mod/page/view.php?id=5>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К БУДУЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ И ПРОБЛЕМА ЕЁ ДИАГНОСТИКИ

ОВЧЕРЕНКО Надежда, док., доцент

Summary

The article „Educational model preparing young people for parenthood and future problem its diagnostics” describes the educational model of training young people for the future of parenthood and revealed problems of its diagnostics. Attention is drawn to the fact that the responsibility of teachers and parents includes a constant, constant testing of pupils, the sons and daughters for the relationship to the rank of motherhood and fatherhood. This personalized diagnosis will replace any collective surveys and statistical analysis, as it relates to personal beliefs and priorities. This is necessary to make corrections. However, the correction should be done far from the methods of coercion and imposition of intrusive stamps.

Реформирование существующей образовательной модели подготовки молодёжи к родительству на пороге XXI века актуальна как никогда. Несмотря на то, что каждое поколение получает готовый образ родительства, в которой сам созревает, необходимость формирования сознательного исполнения родительского долга очевидна. Ибо, через родительство, личность вписывается в интересы общества и своей страны. Теоретическая неопределённость и вал практических факторов, отрицательно влияющих на проблему родительства, достигли своего апогея. К вопросу актуальности тесно примыкает проблема анализа современных негативных процессов. Существующая модель родительства далека от идеала, но наша задача скромно ограничиться анализом факторов, стоящих на пути к реализации личности в качестве родителя, как в условиях

полной, благополучной, так и неполной, социально уязвимой семей. Отношение к родительству формируется в семье и обществе. Моделью ей служат традиционные и модернизированные формы семейно-родительских отношений [2].

Проблема диагностики подготовки молодежи к будущему родительству заключается в том, что по сути понятия родительства носит общий и абстрактный характер, а его выявление простирается в области частной и конкретной. Потому диагностика возможна только на уровне персональных опросов, с проверкой практического применения теории каждым из индивидов и выявлением разницы между идеальной и реальной составляющими образовательной модели [3].

Как и всякая часть социальной сферы, родительство обладает относительной самостоятельностью развития [1]. Исходя из понятия нравственного идеала для личности, состоящего из разума, красоты и доброты, следует отметить его мобильность. С понятием идеала тесно связана социальная модель семьи и родительства. Казалось бы, высокая степень технико-экономического прогресса должна была укрепить и поднять на высший уровень институт семьи и родительства, но мы наблюдаем разрыв и даже на движение вспять. Вместо семьи возник «договорный союз», вместо чувственных отношений – рассудочный расчёт, взамен родительского долга – ношение титулов отца-матери, и так далее. Одних только названий брака появилось множество.

Гражданский/гостевой/договорной/ювенальный брак, шведская семья – дополнили собою традиционные браки. Зачастую браки по любви супругов и в скрытой форме браки по расчёту сменяют откровенные и циничные формы брачных отношений. Поскольку от модели семьи зависит и модель

родительских отношений остановимся на их кратких характеристиках.

Невольно приходит на ум сравнение с животным миром. Даже в условиях угнетённой среды зоопарков, пары воспроизводят рефлекторно семейные отношения, которым может позавидовать человек. Самка тигра кормит котят, самец охраняет, сохраняя супружескую и семейную верность. Пингвины в суровых условиях поочерёдно высидывают яйцо и кормят детёныша и супруга, не испытывая друг друга на верность, и гонимые законом природы. Известные связи лебединых пар. Люди ушли от природных законов довольно далеко.

Гражданский брак предполагает фактические отношения без их юридического признания. Что немедленно отрицательно сказывается с появлением ребёнка: на присвоении имени, на месте жительства и на обязанностях по содержанию и воспитанию. Гостевой брак вообще не предполагает появления потомства. Он связан с культом удовольствий без обязанностей перед обществом и долгом родителей. Договорной брак, напротив, предполагает чёткие правила в отношениях супругов на основе контракта к детям, друг другу и имуществу. В регламенте только не могут быть учтены чувства супругов и к детям. Скорей это открытая форма брака по расчёту с вульгарными последствиями для пары и бездушным воспитанием потомков. Ювенальные браки между незрелыми парами фактически оставляют после себя незрелое потомство и крах брачных отношений. Так называемая шведская семья доводит до откровенной полигамии отношения супругов. Но больше всего хлопот доставляют детям в определении своих настоящих родителей. Наконец, цветной брак между однополыми парами вообще исключает рождение детей естественным путём. С точки зрения цветных браков

разрушительно бомбардируются природа, вера, мораль и народные обычаи. Прогресс технологий зачатия в пробирке детей «эко» стал первым ударом по самой человеческой природе. С осознанием ребёнка себя космическим существом с двумя папами или двумя мамами вызовет, вероятно, в нём такие же нечеловеческие представления о земном обществе. И здесь уместно употребить понятие «эффекта бумеранга», который гласит, что потомки с неизбежностью повторяют поведенческий образ родителей. Но в какой степени данный эффект влияет на детей, следует разобраться.

Начнём с понятия безверия, которое охватило поколение нашего века по причинам, требующим другого анализа, но для семьи, общества, государства и педагогов явление стало шокирующим. Первым приходит вывод, что таким лицом легко манипулировать, склонять во вредном направлении, к примеру, в пандемии международного исламского экстремизма. Подобно этому происходит и неформальное копирование детьми поведения родителей [1]. На образ родительства воздействует система образования и национальные традиции. Плюс ко всему модель родительства по сути обладает двузначностью, включая общие и персональные признаки. Нами будет определена общая модель.

Итак, с характеристик форм семейных уз возникают черты для новой образовательной модели родительства. Для определения её структуры как целевого компонента необходимо выявить сущность методологическим, содержательным и результативными компонентами. Первоначальным методом был использован статистический анализ, а затем индукции и дедукции. Несмотря на деструктивную функцию «модернистских» семейных отношений, в молдавском обществе преобладают традиционные. Отступлением от патриархальных правил является свободное знакомство семейных пар в

общественных местах и социальных сетях. В дальнейшем венчание, свадьбы проходят при обязательном участии родителей жениха и невесты, а также новых родителей «нанашей» – гарантов материальных и моральных устоев новой семьи. Содержательный компонент отцовства и материнства, также традиционны. В подавляющем большинстве: отец – добытчик и защитник дома, мать – хозяйка и воспитательница детей. Включение семьи в образовательную систему государства позволяет поднять на высший уровень материальный и духовный статус. Названное служит общим итогом формального и неформального влияния на родительский образ. Но нам следует остановиться на стадии его формирования в качестве модели для подражания и обучения: образовательной модели родительства.

Национальные традиции подвергаются ныне мощной атаке по двум направлениям: неоевропейской и молодёжной субкультуры. Цветные однополые браки, упорно навязываются Евросоюзом в качестве эталона, без учёта национальных и религиозных обычаев. Политико-экономический диктат Европейского Союза пытается перенести на духовную сферу, что обречено на провал. В равной степени, опасность угрожает со стороны молодёжной субкультуры и предпочтений. Образ жизни сибарита влияет разлагающе на юношу и девушку. Стремления к потребительству и презрением к труду и долгу, к удовольствиям без обязательств – охватили значительную часть молодёжи без гендерных различий. Вина лежит на взрослых родителях исповедующих мораль: «Пусть дети проживут лучше нас!». Не вовлекая детей в процесс производства благ, родители заслоняют познание того, как они вообще создаются, воспитывая тунеядцев и прожигателей жизни. На ступени общественного влияния детям обеспечена социальная и мобильная сеть, атакующая сознание родителей и педагогов. То,

что гаджеты изменили сознание и ценности молодежи не в лучшую сторону – не новость. Но противоядие пока не найдено. Часть из них, как «геймеры», требует уже лечебного вмешательства. Процесс начат с «чипизации» - подмены реального имени на цифры и коды, за которые можно спрятаться, по крайней мере, или выглядеть «крутым». К родителю определённая часть молодёжи относится как к нечто необязательному в жизни человека. Девушки ищут в лице мужей «папиков», а парни ищут «бизнесвумен». Заражённая часть потомков не моделируется как родители, пока обстоятельства не вернут их в лоно традиционного здорового отцовства и материнства. Роль педагогов, как медийных работников и священников, сводится к упорной пропаганде сознательного и здорового родительства, базирующегося на браке по любви, на взаимном уважении и выполнении супружеского и родительского долга.

Таким образом, метод педагогической дедукции призван внедрять в сознание молодёжи содержательный компонент образа родительства. К нему относится следующее - *определение теоретической образовательной модели родительства*: сознательный и добровольный союз между ОН и ОНА на основе любви и духовной общности с целью создания семьи для рождения, воспитания и родительской опеки детей, выполнения своего родительского долга перед детьми и гражданским, перед обществом. Такого рода определение отвечает внутренней потребности человека в продолжении рода, в благодарности к предкам за подаренную жизнь и в росте «семейного древа», в заботе о развитии и благополучии общества и государства.

В обязанности педагогов и родителей входит постоянное, константное тестирование учеников и учениц, сыновей и дочерей на предмет отношения к званию материнство и

отцовство. Эту персональную диагностику не заменить никакими коллективными опросами и статистическим анализом, поскольку это касается личных убеждений и приоритетов. Это необходимо сделать для внесения коррекции. Но коррекцию делать следует методами далекими от принуждения и назойливого навязывания штампов. В этом случае уместнее всего использовать метод личных бесед, примеров из жизни и произведений литературы и искусства. В противном случае получим обратный эффект.

Степень научности новой образовательной модели родительства определяется и тем, что не следует изобретать новый велосипед, если он уже существует, а направлять творческие силы на неоткрытые явления. Тем более что институт семьи и родительства и так подвержен развитию по форме и содержанию, исходя из материалистического понимания взаимозависимости от общественных отношений на основе форм собственности и производства, а также государственного устройства. На плечи формального воздействия ложится обязанность координации усилий общества и семьи в деле формирования компетенций родительства у подрастающего поколения. Чтобы страну не постигла участь Атлантиды, которую захлестнёт не океан, а стихия бездетности и упадка общества.

Литература

1. Филиппова, Г.Г., Психология материнства. Учебное пособие, Изд-во Института психотерапии, М., 2002.
2. Ovcenco, N., Educația pentru parentalitate// Pedagogie. Curs universitar, Ed. Reclama, Chișinău, 2007, p.191-203.
3. Ovcenco, N., Parentalitatea – izvor al împlinirii vieții umane, în: Educația din perspectiva valorilor, Vol.VIII, Ericon, București, 2015, p.98-104.

FORMAREA COMPETENȚELOR DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI

RĂILEANU Olga, lector

Summary

The formation of psycho-pedagogical competence of student is essential one, for identifying and improving professional skills.

It determines the efficiency of educational process, ensuring optimal level of working of themselves. Such psycho-pedagogical competence help the learner to change their, cognition and behavior, to manage emotions, and ensuring integration and training. Because in the schools of the Republic of Moldova there are many problems which needs interventions.

În scopul realizării unei educații de calitate e nevoie să asigurăm sistemul educațional cu un cadru optim de dezvoltare, ce necesită formarea calitativă a resurselor implicate în acest proces. Una dintre principalele resurse ale procesului educațional sunt profesorii, cei care, prin competența și erudiția lor, contribuie instant la formarea personalității în devenire.

Starea actuală a școlilor din Republica Moldova reflectă o serie de dificultăți, cele mai accentuate fiind legate de: criza axiologică în educație, lipsa motivației pentru instruire, comportamente deviante, creșterea alarmantă a numărului de eșecuri și abandonuri școlare etc., acestea constituind indicatorii esențiali ai situației complexe care indică asupra faptului că sânt necesare intervenții pentru soluționarea problemelor nominalizate. Finalitatea spre care trebuie să aspire învățământul universitar modern constă în valoricarea potențialului studenților, pentru a forma și pregăti o personalitate competentă, capabilă să răspundă exigențelor unui sistem de învățământ performant și a societății în general. Acest deziderat este posibil de realizat prin contribuția nemijlocită a

cadrelor didactice universitare, care ar fi în stare să dezvolte capacitățile creative, imaginația profesională a studenților, viitorilor pedagogi, pentru ca aceștia să ofere și servicii suportive necesare elevilor ce întâmpină dificultăți la învățatură.

Dificultățile enumerate anterior și altele pot fi depășite prin intermediul consilierii educaționale, competență ce vine să completeze registrul competențelor de specialitate ale profesorului.

Potrivit Strategiei de Dezvoltare pentru anii 2014-2020, „Strategia Educația-2020”, competențele profesionale ale cadrelor didactice din instituțiile de învățământ necesită o restructurare în direcția centrată pe elev, disponibilitatea acestuia și orientarea lui spre autoformare, spre dezvoltarea sferei metacognitive. Din acest considerent, este important ca formarea sistemului de competențe profesionale ale cadrelor didactice să se producă în conformitate cu schimbările sociale, politice și economice. La fel, este important și actual să fie dezvoltate studenților competențele de consiliere educațională. Evident că și pedagogii cu experiență avansată în domeniu ar trebui, în formarea continuă, să se axeze pe acest obiectiv. În contextul unei perioade în care au loc schimbări majore de politică educațională, în care oferta școlii satisface parțial cerințele societății, consilierea psihopedagogică devine o condiție necesară de a fi valorificată și promovată în cadrul instituțiilor de învățământ [9].

În abordarea problemei ce ține de optimizarea procesului educațional, *consilierea educațională* devine o intervenție indispensabilă în vederea formării unor personalități performante, atât din perspectiva teoretică, cât și sub aspectul relațional, deoarece cadrele didactice nu furnizează doar informații utile, ci asistă discipolii în procesul de autoformare, îi poate orienta din punct de vedere profesional și organizează cu succes activitatea didactică [7].

Calitatea acestor activități depinde de eficiența fiecărui cadru

didactic, precum și de sistemul propriu de competențe profesionale.

Dandara O. și Muraru E. au realizat o clasificare a sistemului de competențe profesionale, necesare nemijlocit cadrelor didactice, astfel, în urma pregătirii universitare de bază, ca rezultat al studierii disciplinelor psihopedagogice, acestea trebuie să dețină următoarele tipuri de competențe: *competența gnosiologico-conceptuală; competența investigațională; competența comunicativă; competența teleologică/predictivă; competență de organizare a procesului educațional; competența de evaluare; competența de proiectare; competența managerială* [4, p. 100].

Un alt cercetător, *L. Antonesei*, susține că profesia didactică presupune manifestarea autentică a unui set de competențe precum: *competența culturală; competența psihoafectivă; competența morală; competența managerială și competența de consiliere educațională* [7].

Cea din urmă se identifică cu o competență indispensabilă a profesorului în activitatea didactică. Indiferent de disciplina pe care o va preda, acesta va trebui să manifeste competență de a forma, prin mijloacele specialității sale, personalitatea elevului, de a-l orienta spre valori autentice, de a menține comportamentul empatic, de a adapta specificul dezvoltării copilului, de a personaliza conținuturile în contexte concrete, de a inova teoria și practica școlară [4, p.11-12].

Pornind de la aceste aspecte, *P.Golu* menționează că, competența de consiliere educațională presupune: *erudiție și cunoștințe de specialitate, cunoașterea și aplicarea psihologiei în educația elevilor, pricepera de a transmite cunoștințe, dar și capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul și microgrupul de elevi, ceea ce va asigura optimizarea procesului educațional* [6, p. 224] .

În acest context, *L.Cuznețov* consideră că consilierea educațională este folosirea pricepută și principială a relației

interpersonale pentru a facilita autocunoașterea, acceptarea emoțională și afectivă, precum și dezvoltarea optimă a elevilor [3, p. 16]

Totodată, consilierea educațională este necesară și în cazul depășirii stărilor de criză sau a depășirii conflictelor interioare pentru a-și fortifica identitatea personală și a îmbunătăți relația cu semenii.

După cum se poate observa din cele relatate, competența de consiliere educațională necesită dobândirea unui sistem integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care stimulează acțiunile puse în practică, racordate la atingerea unor scopuri educaționale de perspectivă, ce are la bază responsabilitatea, autocunoașterea, motivația și libertatea alegerii. Definindu-se printr-un sistem de cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini, competența de consiliere educațională are, fără îndoială, un caracter implicit transdisciplinar și ar trebui susținută printr-un continuum profesional al învățării de-a lungul întregii vieți care include: formarea inițială, integrarea în profesie și formarea continuă [11].

În contextul, formării competenței de consiliere educațională la viitorii pedagogi, nu putem vorbi de o folosire eficientă a acestor dimensiuni, așa cum menționează autoarea dar, această competență poate fi consolidată prin experiență profesională în timp.

Din cele menționate mai sus, deducem necesitatea achiziționării anumitor cunoștințe, formării abilităților și trăsăturilor de personalitate, esențiale, care au un rol fundamental în formarea competenței de consiliere educațională: cunoașterea psihologiei, psihologiei personalității, psihologiei dezvoltării, abilități de aplicare a metodelor necesare pentru identificarea și modificarea comportamentelor greșite și calități personale, cum ar fi: onestitatea, empatia, voința și cordialitatea, autocunoașterea, respectul, gândirea pozitivă, toleranță etc.[1, p. 24].

Prin urmare, competența de consiliere educațională cuprinde

ansamblul de capacități necesare pentru optimizarea propriei personalități, a relațiilor interumane și pentru dezvoltarea personalității elevului:

- capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare pentru elevi;

- capacitatea de a face materialul de învățare accesibil, prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace;

- capacitatea de a înțelege elevul și de a pătrunde în lumea lui interioară;

- creativitatea în muncă și capacitatea de a elabora noi modele și mijloace de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale;

- capacitatea de a adopta un rol diferit;

- capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți;

- capacitatea de a comunica asertiv și eficient cu elevii;

- capacitatea de a adopta și explora diferite stiluri de comunicare și conducere [8, p. 66].

Modelul personalității cadrului didactic ce deține competența de consiliere educațională, după *R.B.Iucu*, identifică următoarele componente interne ale personalității acestuia, definite în termeni de competență:

- *competența științifică*, care include abilități necesare pentru operarea cu cunoștințele, capacitățile și strategiile creative; aptitudini pentru cercetare; operații mintale flexibile și dinamice;

- *competența psihosocială*, referitoare la optimizarea relațiilor interumane prin și din activitatea educativă incluzând capacitatea de a stabili, fără dificultate, relații adecvate cu grupul, cât și cu indivizii separat; disponibilități de adaptare la variate stiluri educaționale; entuziasm, înțelegere, prietenie;

- *competența managerială*, referitoare la gestionarea situațiilor specifice, ce presupune capacitatea profesorului de a

influența clasa de elevi, de a organiza și coordona activitatea clasei, de a oferi suport în condiții de stres [10].

Fără îndoială, acest sistem de competențe sunt valorificate de către profesor prin intermediul activităților instructiv-educative, ce își propun să ofere sprijin și ajutor celor încadrați în acest proces.

Însă, între activitățile de instruire-educare și cele de consiliere educațională se identifică câteva diferențe semnificative. Ambele având același obiectiv – *formarea personalității elevilor* [5, p.14].

Un element important este că, atât educatorul/profesorul, cât și consilierul educațional au misiunea de a acorda ajutor și îndrumare celor ce participă la activitățile de instruire, dar totuși competențele și responsabilitățile sunt relativ diferite.

În abordarea problemei respective, *I.A.I.Dumitru* încearcă o delimitare a specificului activităților realizate de studentul ce nu deține competență de consiliere educațională și profesorul ce deține competență de consiliere educațională, reliefate în tabelul 1.1. . [5, p.14].

Tabelul 1.1. Diferențe între modelul de profesor cu competență de consiliere educațională și modelul de profesor ce nu deține competență educațională (după I.A.I.Dumitru)

Aspecte definitorii	Profesorul ce nu deține competență de consiliere educațională	Profesorul ce deține competență de consiliere educațională
Modalitatea de instruire	<i>Instruiește și este axat pe conținuturile instruirii</i>	<i>Focalizează atenția pe cel ce învață, prin promovarea unei învățări eficiente și durabile.</i>

Modul de prezentare și înțelegere a conținutului	<i>Este preocupat de predarea conținutului, abordând modalități nediferențiate. Reduce nivelul de dificultate al cunoștințelor.</i>	<i>Este preocupat de traseul individual al fiecărei persoane, oferindu-i suport în dezvoltarea și valorificarea propriului potențial.</i>
Demersul profesorului	<i>Este unul aproape strict educațional (instructiv-educativ)</i>	<i>Demersul consilierului este unul psihoeducațional, care este menit să asigure dezvoltarea personală diferențiată, grație educației.</i>

Ca în oricare domeniu de activitate, competența de consiliere educațională a viitorului cadru didactic reprezintă condiția de asigurare a performanței și eficienței, fiind susținută, în linie directă, de factori determinativi extrinseci și intrinseci pentru conduita profesională. În acord cu aceste argumente, *C. Cucuș* și *D. Sălăvăștru* menționează următoarele cauze ce se referă la necesitatea formării la cadrele didactice debutante a competenței de consiliere educațională:

1. **cauze sistemice:** numărul mare de elevi în clase, lipsa colaborării dintre profesori și diriginte și numărul insuficient de specialiști psihopedagogi în școli;
2. **cauze psihopedagogice:** insuficiența de pregătire a viitoarelor cadre didactice, comunicare insuficientă profesor-elev;
3. **cauze socioumane:** lipsa colaborării școlii cu comunitatea locală, diversitatea mediilor sociofamiliale din care provin elevii;

4. **cauze educaționale:** lipsa motivației elevilor pentru activitate, influența negativă din partea altor grupuri decât cele școlare asupra elevilor [13].

În acord cu acestea, menționăm și o altă cauză ce ar determina formarea și dezvoltarea competenței de consiliere educațională, *cea de a manifesta disponibilitate pentru a oferi ajutor și sprijin necondiționat celor ce întâmpină dificultăți.*

Deși unii specialiști ar putea nega importanța competenței de consiliere educațională pentru studenții pedagogi ca și viitoare cadre didactice debutante, menționând că există specialiști suficienți, precum: psihopedagogi, psihologi, asistenți sociali, care urmăresc aceleași scopuri în activitatea desfășurată. Însă, totuși și profesorul poate ocupa locul alături de această echipă interdisciplinară, care împreună va reuși să sporească eficiența procesului instructiv-educativ, reducând simțitor numărul elevilor anxioși, cu nereușită școlară, lipsa motivației pentru instruire sau alte probleme de personalitate.

Analizând specificul și importanța formării competenței de consiliere educațională la studenții pedagogi, constatăm un rol major al acesteia în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, care-l ajută să-și modifice cogniția și comportamentul, să îmbunătățească relațiile personale cu elevii, să ia decizii și să-și asume responsabilități în asigurarea unui nivel optim de dezvoltare a procesului instructiv-educativ propriu.

De aici, conchidem că în cadrul activității instructiv-educative un rol esențial îl are competența de consiliere educațională, alături de celelate competențe necesare acestui proces. Iar în relația lor cu elevii, studenții, viitorii pedagogi, trebuie să manifeste atitudine, colaborare și deschidere spre oferirea suportului necesar în depășirea dificultăților educaționale.

Bibliografie

1. Baban, A., Consilierea educațională. Ghid metodic pentru orele de dirigiență și consiliere, Ardealul, Cluj-Napoca, 2009.
2. Cucoș, C., Pedagogie, ediția a II-a revăzută, Polirom, Iași, 2006.
3. Cuznețov, L., Educația și consilierea sistemică a familiei, Primex-com SRL, Chișinău, 2014.
4. Dandara, Otilia, Constantinov, S., Pedagogie. Suport de curs, XEP USM, Chișinău, 2011.
5. Dumitru, I. Al., Consilierea psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice, Polirom, Iași, 2008.
6. Golu, P., Dinamica personalității. Paidea, București, 2005.
7. Pascaru-Goncearu, V., Abordări practice ale activității de consiliere psihopedagogică, în: Revista științifică „Studia Universitatis”, U.S.M., Chișinău, 2014, nr. 1. P.36
8. Pascaru-Goncearu, V., Fundamente teoretice și metodologice ale formării competenței de consiliere psihopedagogică la studenți. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2014.
9. Potolea, D., Teoria curriculumului. Note de curs, București, 1991, Editura Prometeu, R.Moldova, Chișinău, 1997.
10. Romiță, B. I., Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii, Humanitas Educațional, București, 2004.
11. Socoliuc, N., Cojocaru, V., Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar, Publishing HOUSE, Cartea Moldovei, Chișinău, 2007.
12. www.edu.md
13. <http://biblioteca.regielive.ro/download-54505.html> curs de consiliere.

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE
SCRISĂ PRIN DIFERITE TIPURI DE COMPUNERI LA
ELEVII DIN CLASELE PRIMARE**

CIOBANU Valentina, dr., conf. univ.

Summary

This article approaches the problem of communicative competence development through different types of compositions and the difficulties pupils in primary classes meet while developing compositions.

Compositions help pupils in primary classes to develop written-communicative competence, providing optimal conditions for placing students in position to practice the act of communication in written form.

Teachers in primary education will be able to develop the written-communicative competence through compositions to pupils in primary classes, if they know: mandatory requirements of a composition (they will allow pupils to meet the requirements), the stages of development and the most effective didactic strategies that contribute to removing the difficulties that arise when writing compositions.

Reforma curriculară în Republica Moldova se fundamentează pe o nouă abordare în pedagogie, numită pedagogia competențelor, și de promovarea unei didactici funcționale, care vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe necesare acestora” [1, p. 8].

Dezvoltarea competenței de comunicare la elevii din clasele primare se formează treptat, deoarece acest proces este unul complex. Limbajul ca instrument al comunicării, la această vîrstă, se transformă dintr-un limbaj spontan în unul corect, coerent, nuanțat, cu ajutorul căruia elevii transmit idei, gînduri, sentimente și atitudini.

În cele ce urmează ne vom referi la unele aspecte ce țin de dezvoltarea competenței de comunicare prin diverse tipuri de compuneri și la dificultățile pe care le întîmpină elevii din clasele primare la formarea acestei competențe. Școala primară pune bazele formării unor deprinderi de a realiza compuneri în formă scrisă.

Silvia Nuța susține „compunerile reprezintă rezultanta unei activități intelectuale complexe, care implică sinteza cunoștințelor,

priceperilor și deprinderilor dobândite de elevi în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Compunerile sînt o sinteză a tot ceea ce învață elevii la disciplina limba și literatura română sub raportul corectitudinii exprimării” [2, p. 50].

În Scrisoarea metodică 2015-2016 se menționează „*compoziția (compunerea)* este o lucrare, în mare măsură, independentă, o expunere în scris a gândurilor (opiniilor) elevului în legătură cu o temă dată”.

Ioan Șerdean menționează că „valorificarea compunerilor constă, în primul rînd, în faptul că oferă condiții optime pentru punerea elevilor în situația de a exersa în mod sistematic actul exprimării; activitatea elevilor la aceste lecții angajează în mod efectiv capacitățile lor intelectuale, de creație” [3, p. 236].

Dezvoltarea competenței de comunicare scrisă prin compuneri reprezintă un proces îndelungat, în care rolul de îndrumător al învățătorului este considerabil. Prin intermediul compunerilor valorificăm cunoștințele, deprinderile și priceperile elevilor de a se exprima corect în formă scrisă, de a crea idei, de a le ordona într-o succesiune logică și de a le aranja corect în pagină.

Competența de a-și expune coerent gândurile în formă scrisă este una din cele mai complicate. Tehnica compunerii se însușește treptat, urmărindu-se obiective și conținuturi specifice pentru fiecare clasă. Învățătorul claselor primare trebuie să cunoască foarte bine atît cerințele obligatorii și etapele elaborării unei compuneri, cît și metodologia realizării acesteia.

Întrucît *compunerile* sînt o formă specifică de comunicare, prin intermediul lor învățătorul trebuie să contribuie nu numai la dezvoltarea competenței de comunicare scrisă, dar și la dezvoltarea imaginației și a gândirii lor creatoare.

Practica școlii primare demonstrează că elevii nu sînt orientați întotdeauna în direcția stimulării activității creatoare prin *lecțiile de*

compuneri. În clasele primare sînt folosite cu totul insuficient asemenea *forme de compunere* și modalități de lucru, care să aibă în vedere realizarea de către elevi a unor lucrări în care contribuția lor personală să aibă o pondere sporită.

Analizînd conținuturile curriculare, constatăm că pentru elevii din clasele primare sînt prevăzute diverse tipuri de compuneri: compuneri după o ilustrație, după un tablou artistic, compuneri-descriere a unui colț din natură, compuneri după plan dat sau compuneri cu început / sfîrșit dat și compuneri cu titlu / tema dată.

„Experiența arată că toți elevii sînt capabili, într-o măsură mai mare sau mai mică, să desfășoare o activitate de creație, să aducă o notă de originalitate în compunerile pe care le realizează, dacă sînt pregătiți în acest scop și li se creează condițiile corespunzătoare. Tocmai în aceasta trebuie văzută valoarea formativă a compunerilor, contribuția lor la dezvoltarea exprimării corecte, precum și a capacităților intelectuale ale elevilor, în special, a imaginației și a gîndirii creatoare” [3, p. 241].

În scopul de a constata unele aspecte ce țin de dezvoltarea competenței de comunicare prin diverse tipuri de compuneri și care sînt dificultățile pe care le întîmpină elevii din clasele primare la elaborarea compozițiilor, am administrat un chestionar pe un eșantion de 20 de învățători practicieni. Chestionarul l-am realizat în următoarele instituții din municipiul Chișinău: Liceul Teoretic „Tudor Vladimirescu” din Chișinău, Școala Primară „Prometeu-Junior” din Chișinău, LLMTI „Socrate” din Chișinău, Gimnaziul nr. 42, Liceul Teoretic „Vasile Lupu” din satul Susleni, raionul Orhei, Gimnaziul „Ion Creangă” din satul Teleșcu, raionul Orhei. Sondajul s-a realizat în luna februarie 2016.

Analizînd rezultatele sondajului, am constatat că la prima întrebare: „Care tipuri de compuneri contribuie, într-o măsură mai mare, la dezvoltarea competenței de comunicare la elevii din clasele

primare?”, majoritatea respondenților (70%) au menționat *compunerile după o imagine sau după un șir de imagini*, iar 30% dintre aceștia au indicat *compunerile după planul dat*.

Considerăm că anume compunerile după o imagine sau după un șir de imagini contribuie considerabil la dezvoltarea competenței de comunicare la elevii din clasele primare.

La cea de-a doua întrebare: „Care tipuri de compuneri sînt mai dificil de realizat de către elevii din clasele primare?”, jumătate dintre cei chestionați (50%) au menționat că pentru elevii din clasele primare sînt dificil de realizat *compunerile-descriere a unui colț din natură*, iar 50% dintre respondenți au indicat *compunerile cu titlul dat*.

Aceste tipuri de compuneri sînt mai dificil de realizat de către elevii din clasele primare, deoarece, în mod special, la elaborarea compunerilor-descrieri ale unui colț din natură aceștia trebuie să zăgrăvească natura după memorie și imaginație, dar la această vîrstă imaginația este mai slab dezvoltată.

La următoarea întrebare: „Care sînt dificultățile întîmpinate de către elevii din clasele primare la elaborarea compunerilor?”, un procent semnificativ (60%) dintre respondenți au menționat că dificultatea cea mai mare este respectarea celor trei părți ale compunerii: *introducere*, *cuprins* și *încheiere*, iar 40% au răspuns că elevilor din clasele primare le este dificil să aranjeze ideile într-o succesiune logică.

Considerăm că pentru elevii din clasele primare este foarte dificil să respecte părțile compunerii, în mod special, *introducerea* și *încheierea*. Includerea în introducere a unei informații scurte care să conțină o idee ce va fi dezvăluită în cuprins, iar în încheiere să realizeze o concluzie la cele spuse în introducere și cuprins este dificil de realizat pentru elevii din clasele primare. Cadrele didactice

vor forma această deprindere într-un timp îndelungat, realizând cu elevii diverse tipuri de compuneri.

Referindu-ne la dificultatea de a aranja ideile într-o succesiune logică, menționăm că această deprindere se formează în timp, întrucât pentru mulți elevi este o problemă să respecte consecutivitatea logică a ideilor în formă scrisă. În acest scop, cadrele didactice trebuie să le propună elevilor diverse exerciții în care propozițiile sînt aranjate haotic. Exersînd mai frecvent astfel de exerciții, vom forma la elevi deprinderea de a aranja ideile într-o succesiune logică.

La întrebarea „Care sînt cele mai frecvente greșeli comise de elevi la elaborarea compozițiilor: de exprimare, ortografice sau de punctuație?”, 40% dintre respondenți au menționat că mai frecvente sînt greșelile de exprimare, 40% dintre respondenți au susținut că elevii din clasele primare comit multe greșeli la scrierea ortogramelor și numai 20% au menționat că aceștia se confruntă cu dificultăți la utilizarea corectă a semnelor de punctuație.

Referindu-ne la greșelile de scriere ortografică, putem menționa că la această vîrstă nu întotdeauna se poate apela la teoria lingvistică, întrucât în perioada pregramaticală, specifică pentru elevii din clasele I-II, ortogramele se însușesc mecanic și intuitiv. Un argument în acest sens ar fi că pentru elevii din clasele primare este foarte dificil să conștientizeze importanța aplicării regulilor gramaticale la scrierea corectă a ortogramelor.

Considerăm că pentru a eficientiza procesul de formare a deprinderilor de scriere ortografică la această vîrstă sînt binevenite exercițiile ortografice. În scopul de a asigura eficiența formării deprinderilor de scriere ortografică corectă, cadrele didactice trebuie să propună un sistem de exerciții ortografice: de identificare a ortogramelor, de completare cu forma ortografică corectă, de

identificare a formei corecte și de utilizare a acestor forme într-un text coerent etc.

În ceea ce privește greșelile pe care elevii din clasele primare le comit frecvent la utilizarea semnelor de punctuație, considerăm că sînt binevenite exercițiile ce au atît caracter reproductiv, cît și caracter creativ.

La întrebarea „Ce strategii eficiente utilizați la înlăturarea dificultăților în scrierea compozițiilor?”, răspunsurile au fost diferite, deoarece spectru de strategii este foarte variat și învățătorii chestionați au indicat diverse metode și tehnici ca: *Exercițiul*, *Explicarea*, *Completarea lacunară*, *Portofoliu*, *Descrierea etc.* Menționăm că, deși au fost enumerate diverse strategii didactice, majoritatea respondenților (60%) sînt de părere că o metodă eficientă care vizează dezvoltarea competenței de comunicare scrisă și ajută la înlăturarea dificultăților de exprimare corectă, de scriere ortografică și de punctuație este *exercițiul*, iar 40% dintre respondenți au menționat că *dictările* sînt eficiente în însușirea normelor ortografice și de punctuație.

Considerăm că *exercițiul* este o metodă eficientă ce contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare scrisă sub toate aspectele: aranjarea ideilor în succesiune logică, corectitudinea exprimării și de scriere ortografică.

Compunerile contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare scrisă la elevii din clasele primare, oferind condiții optime pentru punerea elevilor în situația de a exersa actul comunicării în formă scrisă: de a folosi corect vocabularul, de a utiliza un limbaj clar și bogat în mijloace de exprimare artistică și de a respecta normele ortografice și de punctuație.

Cadrele didactice din domeniul învățămîntului primar vor reuși să dezvolte la elevii din clasele primare competența de comunicare scrisă prin compuneri, dacă vor cunoaște: cerințele

obligatorii ale unei compuneri (vor urmări ca elevii să le respecte), etapele elaborării acestora și cele mai eficiente strategii didactice ce contribuie la înlăturarea dificultăților ce apar la scrierea compozițiilor.

Bibliografie

1. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta primară, Chișinău, 2011.
2. Nuța, S., Metodica predării limbii române în clasele primare, Editura Aramis, București, 2000.
3. Șerdean, I., Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar, Editura Corint, București, 2003.

ASPECTE TEORETICO-PRACTICE DE REALIZARE A INTERDISCIPLINARITĂȚII LA MATEMATICĂ ÎN CLASA A IV-A

DUBINEANSCHI Tatiana, dr., conf. univ.

Summary

In this article is approached the concept of interdisciplinary, are proposed two interdisciplinary activities that can be realized during lessons of mathematics in primary classes.

În contextul actual, atât de complex, aflat într-o continuă și rapidă transformare, datorită unei explozii informaționale fără precedent, școala și, implicit, conceptul de educație trebuie să răspundă necesității de a pregăti elevii pentru viață.

„A face față solicitărilor și provocărilor lumii contemporane presupune să ai capacitatea de a face transferuri rapide și eficiente între diversele „felde” disciplinare, a aduna, a sintetiza și a pune la lucru împreună cunoștințe, deprinderi și competente dobândite prin studierea diverselor discipline” [1, p. 6].

Problema *interdisciplinarității* a preocupat filosofii și pedagogii încă din cele mai vechi timpuri: sofiștii greci, *Plinius, Comenius și Leibnitz*; filosofi români precum *Spiru Haret, Iosif Gabrea, G. Găvănescu. Ian Amos Comenius* opta pentru studierea gramaticii și filosofiei, a filosofiei și literaturii în baza interrelațiilor existente între acestea, iar *John Lock* – pentru studierea istoriei și filosofiei. În perioada contemporană, un adept al interdisciplinarității și promotor al ideilor aferente este pedagogul *G. Văideanu*. Încă în 1700, *J.-J. Rousseau* susținea necesitatea unui curriculum bazat pe nevoile și interesele individului, pornind de la experiențele vieții cotidiene. Abia în secolul al XIX-lea, contele L. N. Tolstoi a încercat să pună în practică ideea, creînd la moșia sa o „școală liberă”, centrată pe „viața celui care învață”, considerînd că „singura metodă educativă este viața însăși”.

Decroly O. propunea un nou sistem școlar, numit de el, „sistemul centrelor de interes”. Se creau centre de interes, unde temele și problemele erau studiate din perspectiva mai multor discipline. Elemente de interdisciplinaritate presupune și metoda proiectelor, propusă de *Kilpatrick*, în care materiile de studiu sunt înlocuite prin proiecte pe care elevii trebuie să le realizeze [2, p. 199].

După *Cucoș C.* (1996) „Interdisciplinaritatea este o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problemă, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o conturare prudentă a mai multor puncte de vedere” [apud 2, p. 200]. Același autor extinde interdisciplinaritatea la nivel de arii curriculare, considerînd că „Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitor arii disciplinare, presupune interacțiunea deschisă dintre anumite competențe sau conținuturi interdependente dintre două sau mai multe discipline” [3, p. 126].

Idei similare pot fi întâlnite la Pop V. care afirmă că „Interdisciplinaritatea înseamnă cooperare între discipline înrudite, este o formă mai puțin dezvoltată a comunicării, integrării unor discipline, care presupune intersectarea unor arii curriculare. Interdisciplinaritatea este centrată pe formarea de competențe transversale, cu o durabilitate mai mare în timp [9].

Lipovan N. susține că „Interdisciplinaritatea presupune abordarea conținuturilor complexe avînd ca scop formarea unei imagini unitare asupra unei anumite problematice. Ea vizează relațiile, în special de metodologie, care se stabilesc între discipline diferite, sau, mai bine zis, transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta” [7].

Mândruț O. vorbește despre „*interdisciplinaritate școlară*” care „reprezintă modalitatea de a utiliza concepte specifice diferitelor discipline în abordarea unor probleme comune, a unor domenii de graniță și pentru realizarea unor corelații între discipline, grupe de discipline, precum și pe ansamblul activităților de învățare” [8].

Spre deosebire de interdisciplinaritatea științifică (obiectivată spre cercetare), interdisciplinaritatea școlară are ca finalitate difuzarea cunoștințelor științifice (în forme didactice) și formarea actorilor sociali. Ea își propune să ofere condițiile dezvoltării proceselor integratoare referitoare la cunoștințe, produse cognitive și are în preocupări organizarea cunoștințelor școlare pe plan curricular, didactic și pedagogic. Obiectul de interes îl constituie disciplinele școlare (spre deosebire de interdisciplinaritatea științifică, orientată spre disciplinele științifice) [idem].

În continuare sînt propuse două activități interdisciplinare, realizabile la lecțiile de matematică în clasa a IV-a.

1. Conținuturi curriculare

- ***Matematica:*** *Unități de măsură pentru timp*
- ***Științe:*** *Corpul uman*

Etapa lecției: Realizarea sensului

Citește lista de indicații cu privire la timpul de schimbare a unor obiecte.

✓ Buretele de baie este recomandat să fie schimbat după 8 săptămîni.

✓ Periuța de dinți trebuie înlocuită la fiecare 3 luni.

✓ Buretele de vase trebuie schimbat după 2 săptămîni.

✓ Tocătorul de lemn sau din plastic nu se mai folosește după 7-8 luni.

✓ Prosopul de baie trebuie schimbat săptămînal.

Citește afirmațiile de mai jos. Scrie o bifă în pătrățelul de alături, dacă consideri că s-au respectat prevederile de mai sus.

1. Sanda a început să folosească periuța la începutul lunii mai și a schimbat-o la sfîrșitul lunii septembrie.

2. Maria schimbă buretele de bucătărie la fiecare 14 zile.

3. Gabriela a schimbat buretele de baie după 3 săptămîni și 35 de zile din ziua în care a început să-l folosească.

4. Dora a spălat 3 prosoape folosite într-o săptămîna, cîte unul pentru fiecare dintre cei trei membri ai familiei.

5. Dina nu mai folosește tocătorul de lemn de 5 luni, dat l-a folosit o jumătate de an și încă 4 săptămîni.

2. Conținuturi curriculare

– **Matematica:** Unități de măsură pentru timp (Interpretarea datelor din tabel). Compunerea problemelor cu două diferențe.

– **Limba și literatura română:** Lectură recomandată

Etapa lecției: Realizarea sensului

Nr.	Autorul	Denumirea cărții	Editura	Anul ediției	Nr. de pagini
1.	Vasile Alecsandri	Serile la Mircești	Cartier	1995	75
2.		Fram, ursul	Prut	2003	162

		<i>polar</i>	Internațional		
3.	Spiridon Vangheli	<i>Carte de citire și gândire: Lecturi pentru clasa a IV-a. Vol. 4</i>	Editura pentru copii „Guguță”	2006	108
4.	Petre Ispirescu	<i>Legende basmele românilor sau</i>	Cartier	2008	592
5.		<i>Amintiri din copilărie</i>	ARC	2010	88
6.		<i>Prinț și cerșetor</i>	Prut Internațional	2015	158

1. Răspunde la întrebările de mai jos:

- Cine sînt autorii cărților din tabel? Completează tabelul.
- După ce criteriu sînt aranjate cărțile în tabel?
- După care alte criterii ați putea aranja cărțile?
- În ce secol a fost editată fiecare dintre cărți?
- Cît de „vechi” sînt fiecare dintre cărți?
- Ce carte, din cele incluse în tabel, ați citit? Prin ce v-a impresionat lectura cărții?

2. Colaborați în perechi și compuneți, folosind datele din tabel, o problemă cu două diferențe în care să fie vorba despre citirea pe săptămîni a cărților de Spiridon Vangheli și Cezar Petrescu.

Din cele menționate mai sus, se profilează ideea de bază a interdisciplinarității, care constă în faptul că aparatul conceptual și metodologic al mai multor discipline este utilizat în interconexiune pentru a aborda o temă, o problemă, în special pentru a dezvolta competențe integrate/transversale/cheie/cross-curriculare. Abordarea interdisciplinară presupune dezvoltarea capacității de a transfera rapid și eficient competențe acumulate prin studierea diverselor discipline în vederea rezolvării unor situații-problemă. Prin realizarea de conexiuni la mai multe niveluri, elevii trec de la

acumularea de informații la participarea efectivă, la realizarea unor produse.

Bibliografie

1. Bulgariu, M., *Tendințe noi în abordarea interdisciplinarității fizică-chimie-biologie*. Teză de doctor, rezumat. București, 2011.
2. Croitoru, N., *Abordări interdisciplinare la orele de română*, în: Revista Limba Română, Nr. 3, anul XXIV, 2014.
3. Cucuș, C., *Pedagogia*, Editura Polirom, Iași, 1996.
4. Galben-Panciuc, Z., Diaconu, S., Botgros, I., Galben, S., *Științe, manual pentru clasa a IV-a*, Editura „Prut Internațional”, Chișinău, 2013.
5. Marin, M., Niculcea, T., *Limba română, manual pentru clasa a IV-a*, Editura „Cartier”, Chișinău, 2013.
6. Ursu, L., Lupu, I., Iasinschi, Iu., *Matematica, manual pentru clasa a IV-a*, Editura „Prut Internațional”, Chișinău, 2013.
7. Lipovan, N., *Aplicații ale matematicii. Abordări interdisciplinare și transdisciplinare*. Disponibil pe Internet la: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4IQD9XLX7KUI:forum.portal.edu.ro/index.php%3Fact%3DAttach%26type%3Dpost%26id%3D1994030+&cd=1&hl=en&ct=clnk>, (accesat: 23.03.2016).
8. Mândruț, O., *Instruirea centrată pe competențe la geografie în învățământul preuniversitar*. CERCETARE – INOVARE – FORMARE – DEZVOLTARE. Disponibil pe Internet la: <http://www.uvvg.ro/cdep/wp-content/uploads/2012/06/geocompetente-final- 2.pdf>, (accesat 16.03.2016).
9. Pop, V., (coord.), Ardelean, D., *Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară*. Modulul 1. Disponibil pe Internet la : http://mentorarural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducationale/63055_modul_1_strategii%20trans_final.pdf, (accesat: 13.03. 2016).

ASPECTE DE PROMOVARE A EDUCAȚIEI NUTRIȚIONALE ÎN DEMERSUL EDUCATIV PRIMAR

SARANCIUC-GORDEA Liliana, dr., conf. univ.

Summary

Dans le contenu de cet article on élucide quelques aspects théorique et méthodologique de l'éducation nutritionnelle. On y propose un modèle pratique de valoriser ce type d'éducation dans l'enseignement primaire.

Dreptul la sănătate este unul din drepturile fundamentale ale omului. Acesta reprezintă principalul argument ce poate fi adus în favoarea implementării *educației pentru sănătate în toate școlile*, din considerentul că școala este principala *cale de promovare a cunoștințelor valide* a diferitelor aspecte ale sănătății, *formînd atitudini și deprinderi indispensabile pentru adoptarea unui stil de viață sănătos* [1, 2, 9, 12, 14].

Sănătatea și prosperitatea depind de hrană. Boli moderne, precum cancerul sau hipertensiunea, nu ar exista, dacă oamenii s-ar hrăni corect și ar urma un stil de viață corespunzător. Obiceiurile alimentare determină sănătatea, dar și starea fizică a omului. Pentru a menține o viață sănătoasă, persoana adultă are nevoie de obiceiuri alimentare sănătoase. Avînd o nutriție echilibrată, o va ajuta să mențină greutatea ideală și-i va reduce riscul de boli cronice, iar copiii îi vor imita obiceiurile alimentare și vor învăța să mănînce alimentele pe care i le oferă acesta [7, 8, 9, 13].

Din aceste considerente, familiile, școlile, serviciile de sănătate și comunitatea locală trebuie să fie părți integrante ale procesului de **educație nutrițională** (EN). Acest lucru ajută copiii să devină conștienți de necesitatea unor **obiceiuri de hrănire sănătoasă de-a lungul vieții**.

Studiile (P. Penciu (1968), S. Radulescu (2000), M. Bajag (2001), M. Dumitrescu (2005), M. Dinculescu (2013)) arată că o alimentație sănătoasă și activitatea fizică de zi cu zi au un impact puternic asupra corpului și a minții prin îmbunătățirea capacității de a învăța și înțelege, îmbunătățind participarea școlară și schimbînd

atitudinile și comportamentele nocive. Învățînd gustul hranei adevărate, copiii vor face mai tîrziu alegeri corecte, vor avea o stare de sănătate excelentă și vor deveni adulți de succes cu stil propriu nutrițional.

Din aceste considerente *Școala* este unul dintre cei mai importanți factori în încurajarea unor atitudini sănătoase și obiceiuri la copii și tineri, joacă un rol vital în promovarea unui *stil de viață sănătos și activ*. Copiii sănătoși sunt, mai puțin probabil, să se îmbolnăvească de boli, precum diabetul zaharat sau boli de inimă, iar speranța de viață este mai mare. Cadrele didactice pot juca un rol important în sprijinirea creșterii unor copii sănătoși [3, 10, 14]. Dar, practica educațională din RM arată un tablou difuz în direcția EN, atît la nivel de „efort” al managerilor școlari, cît și o pregătire dispersă a cadrelor didactice din clasele primare, limitîndu-se numai la o disciplină curriculară - Educația tehnologică, prin modulul *1. Arta culinară și sănătatea* [4, pp. 195 – 209].

Din perspectiva conținutului particular al Educației pentru sănătate, EN vizează, la nivel de conținut, *promovarea unei alimentații raționale, echilibrate, cu combaterea exceselor alimentare, a subnutriției, supranutriției, a dezechilibrului în utilizarea tuturor factorilor nutritivi și formarea deprinderilor raționale și sănătoase de alimentație* [10].

Din perspectiva Organizației Mondiale a Sănătății – EN *este definită* ca educație terapeutică a pacientului în ajutarea acestuia în acceptarea și conservarea capacităților și competențelor lui, permițînd o gestionare optimală a vieții sale împreună cu boala sa [apud, 8, p. 4].

Din perspectiva competențelor specifice în dietetică, nutriție terapeutică, științe umane, EN se înscrie în cadrul *Educației terapeutice și Educație a sănătății* și are ca particularitate de a interveni asupra *cunoștințelor specifice legate de nutriție, de*

comportament alimentar, de sociologie și de sănătatea fiecărui individ, acțiuni destinate grupurilor de persoane, care pun o problemă de prevenire. Acestea pot fi conduse de către profesioniști din domeniul sănătății, din domeniul social, educativ [8, p. 5].

Generalizînd abordările conceptuale, stabilim că EN, în calitate de conținut particular al Educației pentru sănătate/Educației sanitare moderne, reprezintă un demers multiaspectual: medical, biologic, agroindustrial, ecologic, psihologic, pedagogic.

Din perspectiva socio-pedagogică, abordările E. Blaga, S. Cristea, I. Dorobanțu, M. Dumitrescu, M. Momanu, V. Moldovan ne-au dat posibilitate să clarificăm specificul și finalitățile EN expuse în tabelul de mai jos.

Tab.1

Particularități le (EN)	Obiectivul general al EN	Obiectivul specific al EN	Obiectivele particulare ale EN
- cunoștințe specifice legate de nutriție, de comportament alimentar, de sociologie și de sănătatea fiecărui individ	- modificarea comportamentului alimentar al indivizilor în contextul noilor condiții de existență, economică și culturală, specifice societății postindustriale	- construirea comportamentului nutrițional-alimentar	- cunoașterea alimentelor, substanțelor nutritive; - producerea, folosirea corectă a acestora; - combinarea alimentelor; - alimentația copilului și alimentația rațională a adultului; - prezentarea/discuția unor reguli necesare în alimentația școlarului pentru a obține rezultate

			optime la învățătură și pentru a evita îmbolnăvirea
--	--	--	---

În baza acestor clarificări, am conchis că aceste finalități pot fi atinse și valorificate doar prin programe de educație pentru sănătate (C. Cucilnic, I. Dorobanțu, L. Drumea, P. Penciu, V. Moldovan), realizate într-un mod comunitar participativ, în, și prin instituțiile de învățământ, parteneriate educaționale și cele de ocrotire a sănătății și reprezentate de o *disciplină de studiu* sau de o *disciplină opțională, lecții de dirigenție, grupul cu program prelungit, activitate extraclasă și extrașcolară*.

Obiectivul specific al unui astfel de program fiind: *Construirea comportamentului nutrițional-alimentar sănătos* (V. Kasatkina (2003), M. Dinculescu (2013), Горулан, М. (2009)) prin: cunoștințe referitoare la funcțiile nutriției și necesitatea alimentației corecte; cunoștințe referitoare la factorii nutritivi (proteine, lipide, glucide, vitamine, minerale, apă) și la valoarea nutritivă a alimentelor; deprinderi de alimentație rațională, echilibrată, completă la vârsta școlară mică.

În opinia noastră un model de EN, cu finalitatea programului *de dobândire și construire a comportamentului nutrițional alimentar*, în demersul educativ primar, va avea *scopul* de a crește motivația pentru însușirea cunoștințelor necesare modelării propriei stări de sănătate și formarea unui comportament nutrițional alimentar sănătos prin inițierea dezvoltării de abilități noi în vederea îmbunătățirii meniului lor zilnic, prin informare și motivare pentru a-și pune în valoare creativitatea în interesul păstrării sănătății lor (despre: ce să mănânce, cum să aleagă și cum să îmbine ingredientele meniului lor, ce reprezintă o porție de carne, pâine, legume sau fructe, câtă ciocolată sau câte ouă pot consuma săptămînal, ce să facă pentru a câștiga sau pentru a pierde din greutate, ce ar trebui să consume pentru a avea

mai multă forță musculară sau pentru a avea performanțe în toate domeniile lor de interes).

Modelul de Promovare a educației nutriționale în demersul educativ primar va include o serie de acțiuni normativ – formativ – educative, care, după noi, ar include: 1. *politica nutrițională a școlii primare*; 2. *lecții de dirigenție*; 3. *activități extracurriculare*; 3. *comunitate*; 3. *ambient*.

Venind cu ideea de elaborare și lansare a politicii nutriționale la nivelul școlii primare, ne-am întrebat: De ce pînă acum, nu a fost elaborat un asemenea act normativ? Poate că managerii școlari nu au fost obligați legal, nu li s-a oferit un model autonom/autohton, nu există programe guvernamentale specifice, nu le este cerut în mod insistent de către părinți, nu acordă timpul necesar și nu dau importanță acestui aspect. Dar acest lucru spune multe despre seriozitatea cu care tratează hrănirea copiilor, responsabilitatea în abordarea meniului, a calității aprovizionării și, mai ales, despre relația cu copiii.

O Politică nutrițională a școlii primare bine gândită, joacă un rol important în promovarea unui stil de viață sănătos: poate oferi cunoștințe, exemple pozitive și forma obiceiuri legate de hrănirea corectă, hidratare, importanța mișcării și activităților în aer liber. Perioada copilăriei este critică – achizițiile sale își pun amprenta asupra sănătății, obiceiurilor, convingerilor și performanțelor adulților de mai târziu. Iată de ce conducerea unei instituții de învățămînt, în opinia noastră, ar trebui să trateze problema alimentației cu prioritate

În opinia noastră, *Politica nutrițională a școlii primare* se va reprezenta printr-un ghid, elaborat de conducerea administrativă a școlii în colaborare cu un nutriționist experimentat, părinți, elevi, bucătar, furnizori de produse. În acest document se vor stabili foarte clar obiectivele respectivei instituții privind alimentația elevilor,

precum și modul în care aceste obiective sunt atinse – cum este pusă în practică piramida alimentelor, de la selectarea produselor și verificarea surselor de aprovizionare și pînă la modul de preparare, utilizare și consumare a hranei în incinta școlii, inclusiv ce produse poate să conțină magazinul din incintă și criteriile pe baza carora a fost ales furnizorul.

De asemenea, documentul ar trebui să specifice clar poziția școlii privind ponderea produselor animale în meniu și posibilitatea achiziționării ingredientelor organice și/sau locale, poziția privind alimentele modificate genetic, cele rafinate, sintetice sau controversate și să argumenteze decizia (corectă) de a include zile vegetariene în meniu, asigurînd părinții ca aceste variante de meniu sunt bine gîndite, consistente și atractive. Exemplu de obiective ar putea fi: cunoștințe, exemple pozitive, aspect de formarea de obiceiuri legate de hrănirea corectă, hidratare, importanța mișcării și activităților în aer liber.

Considerăm că un asemenea ghid va facilita: *instituiția* – să-și desfășoare eficient activitatea, să estimeze corect costurile, astfel încît să prevadă bugetul necesar unui meniu de calitate ridicată; *elevii* – să beneficieze de servicii mai bune, coerente, de hrănire responsabilă, să-și desfășoare activitatea într-un sistem organizat, care promoveaza un stil de viață sănătos, nu doar prin mîncarea oferită, ci și prin tematica lecțiilor, activităților extracurriculare, ambient, comunitate; *părinții* – să cunoască exact în ce constă hrănirea copilului, să verifice calitatea serviciilor și să susțină acasă bagajul de cunoștințe și deprinderi de nutriție sănătoasă primit în clasă.

Un instrument extrem de util în întocmirea propriei politici nutriționale este „Food and nutrition policy for schools”, parte a „Programme for Nutrition and Food Security”, emis de Organizația

Mondiala a Sanatatii pentru Europa care poate fi descărcată din sursa de mai jos:

http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/152218/E89501.pdf

Pentru indicii despre ce ar trebui să conțină meniul unei școli, poate fi descărcată din sursa de mai jos cu poziția actuală a Harvard Medical School:

<http://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/what-should-you-eat/pyramid/>

În cadrul lecțiilor de dirigenție se va dezbate conceptul de nutriție, care presupune o imagine corectă și coerentă privind compoziția alimentelor și valoarea nutrițională a acestora; se va practica o dietă diversificată, în care să predomine fructele și legumele; se va elabora un model alimentar corect, pe care elevii să-și poată construi un regim alimentar adecvat nevoilor și posibilităților proprii.

La lecțiile de dirigenție cu conținutul cercetat va fi invitat un specialist în igiena alimentației, pentru completarea cunoștințelor despre o alimentație corectă și un medic, pentru a oferi informații despre următoarele boli: hepatita, gastrita, ulcerul, anemia, diabetul, obezitatea.

Lecțiile date se vor axa pe o metodologie educativă care adoptă o învățare activă, bazată mai mult pe acțiune, pentru formarea comportamentului nutrițional alimentar sănătos: metode activ-participative (studiul de caz, experimentul, demonstrația, jocul de rol etc.); metode interactive („Adevărat sau fals”, „Gîndesc, simt, dau cu piciorul” etc.); metode complementare (portofoliul, proiectul etc.)

Pentru *Activități extracurriculare și grupul cu program prelungit cu conținut de educație nutrițională*, literatura de specialitate propune spre organizare și desfășurare:

* Cerc culinar „Micul bucătar/Mica gospodină”, „Primul pas în bucătărie”.

* Dezbateri pe teme nutriționale cu implicarea principalilor parteneri educaționali: școala – familia – elevii, pe teme, cum ar fi: „Ce trebuie să mănânce zilnic un copil cu vârsta între 7 – 10 ani?”, „De ce copiii care mănâncă cipsuri sunt obezi?”, „Ce impact au sucurile acidulate asupra sănătății?”

* Întâlniri și dezbateri avînd ca parteneri elevii, medicul pediatru, nutriționistul, specialistul în producerea și comercializarea alimentelor.

* Excursii și vizite la fabrici de mezeluri, brînzeturi, sucuri, ape minerale, dulciuri, situate pe raza localității sau în apropierea acesteia.

* Concursuri tematice: „Spune-mi ce mănînci, ca să-ți spun cît de sănătos ești”, „Spune-mi cum vei găti cînd vei fi mare, ca să-ți spun ce boli vei avea”.

* Expoziție de postere „Boli și bolnavi”, cu semnificația celor mai răspîndite afecțiuni determinate de o alimentație incorectă și a grupelor de vîrsta purtătoare ale acestora.

Suștinem ideia că, după un asemenea model, procesul de educație nutrițională va da roade în demersul educativ primar cu finalitatea de formare a comportamentului nutrițional alimentar sănătos la elevi.

Bibliografie

1. Baĵag, M., Fondafan, L., Frank, K., Educație pentru Sănătate, Corpul Păcii SUA în Republica Moldova, Chișinău, 2001. <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/18.P.101-121.pdf>
2. Bлага, E., Politici sociale pentru sănătate, Editura Omega Ideal, București, 2006.
3. Cristea, S., Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației, Editura Litera Educațional, Chișinău, 2003.

4. Curriculum școlar clasele I – IV (modernizat), F.E.-P. „Tipografia centrală”, Chișinău, 2010.
5. Cucilnic, C., Cum să fiu sănătos?, Editura Aramis, București, 2001.
6. Dorobanțu, I., Educația pentru sănătate în ciclul gimnazial și învățământul liceal, Editura Medicală, București, 1984.
7. Drumea, L., et. al., Aspecte ale educației în bioetică. Ghid pentru cadre didactice, ciclul gimnazial. Editura Periscop (Tipogr. “Grafema- Libris”), Chișinău, 2007.
8. Dinculescu, M., Consultația nutrițională la cabinet. Suport de curs pentru tehnicieni nutriție, Editura Virtual, București, 2013.
9. Dumitrescu, M., Dumitrescu, S., Educația pentru sănătate mentală și emoțională, Editura Aramis, București, 2005.
10. Momanu, M., Introducere în teoria educației, Editura Polirom, Iași, 2002.
11. Moldovan, V., Medicina școlară, Editura Universității Transilvania, Brașov, 2005.
12. Penciu, P., Kelemen, A., Educația sanitară în școală, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968.
13. Radulescu, S., Sociologia sănătății și a bolii, Editura Nemira, București, 2002.
14. Văideanu, G., Educația la frontiera dintre milenii, EDP, București, 1988.
15. Гогоулан, М., Законы полноценного питания, АСТ, Москва, 2009.

REMEDIEREA ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ

TELEMAN Angela, dr., conf. univ.

Summary

Formative assessment is a particularly intervention strategy. Formative assessment and regularization are a corrective action in education. Retroactive adjustment aimed at remedying that involves pedagogical: fixing of remediation, the type of error; fix actors of remediation, strategies. Pedagogical remediation ensures cognitive progress.

Evaluarea constituie un cadru de referință în controlul și interpretarea valorii achizițiilor școlare. Calitatea integrativă a lor dovedește reușita în formare prin accentuarea sensului rezultatelor. Fiind dominată de paradigma formării competențelor, evaluarea este un construct al formării, ce optează pentru intervenții prin raportare la indicatori de performanță.

Evaluarea formativă constituie o strategie de intervenție particularizată pentru a identifica potențialul elevilor în rezolvarea sarcinilor din perspectiva realizării progresului în raport cu obiectivele. Reglarea servește, prioritar, respectării diferențierii educației pentru a preveni sau înlătura erorile în evaluare care se regăsesc în modul de învățare a elevului.

L. Ezechil definește reglarea ca acțiune exercitată de sistem asupra unei componente a acestuia sau asupra altui sistem, pentru ca acesta să treacă într-o stare nouă dorită sau să și-o mențină pe cea existentă (să nu se deterioreze) [6].

Reglarea vizează atât profesorul (prin adaptarea activității sau își modifică strategia), cât și elevul ca partener în acțiune (în reglarea optimă a sarcinilor de învățare, reglarea eforturilor, atenționarea asupra unor dificultăți, studierea și limitarea unor factori perturbatori asupra succesului școlar, adaptarea tehnicilor de studiu etc.) [5].

S. Cristea explică procesul reglării, că este operabil la trei niveluri de raționalitate pedagogică prin:

- *verbalizarea cunoașterii* permite o identificare ușoară a unui obiect raportându-l la o categorie conceptuală prestabilită, la fiecare din obiectele deja cunoscute;

- *automatizarea cunoștințelor* implică interiorizarea regulilor învățate până la transformarea lor în obișnuințe cognitive, realizată printr-o serie de transformări subtile, care permit trecerea progresivă de la actul conștient la puterea interioară;

- *generalizarea achizițiilor* – valorificând mai multe circuite de conexiune inversă, până la atingerea stadiului superior de autonomie în învățare, de autoînvățare [2, p. 131].

De Ketele a recunoscut avantajele reglării în evaluare, propunând modalități specifice de aplicare a ei [apud 5]:

- *reglarea retroactivă* – cere acțiunea imediată a remedierii și sprijinirea elevilor în depășirea dificultăților;

- *reglarea interactivă* – cere implicarea activă a elevilor și stabilirea de interacțiuni dintre elevi și profesor;

- *reglarea proactivă* – cere prevederea sau anticiparea activităților de formate, destinate consolidării și dezvoltării competențelor elevilor.

Reglarea retroactivă vizează *remedierea pedagogică* în învățare. Perrenoud (1998) susține că remedierea și evaluarea formativă sînt proceduri corective, care asigură reglarea în funcție de neajunsurile sistemului [apud 7].

Remedierea pedagogică constituie un dispozitiv care intervine în calitate de „terapii”, atunci cînd activitatea de învățare se dovedește nesatisfăcătoare, cînd se constată o non-conformitate a produsului ori a procesului cu obiective vizate.

M. Bocoș [1] redă analitic considerațiunile față de remedierea pedagogică prezentînd conceptul de mediere pedagogică ca *un proces prin care se vizează, în egală măsură două dimensiuni complementare: asimilarea de cunoștințe de către elevi și utilizarea anumitor strategii mentale în acest scop. Diferențele dintre aceste două activități rezidă în faptul că activitatea remediativă nu poate fi o activitate de reglare dacă este tardivă.*

Procesul de remediare se desfășoară prin analiza erorilor școlare. R. Doron definește eroarea ca abatere în raport cu ceea ce este corect și prezintă o judecată evaluativă. Specificitatea lor depinde de timpul cînd vor fi supuse remedierii pentru a nu mijloci o

simplă exersare a achiziției, care după J.-P. Astolfi, sînt necesare în procesul de instruire, avînd și un rol stimulator [3].

Gheordonescu G. caracterizează eroarea prin enunțuri – valori [apud 4]:

- ✓ *eroarea este inevitabilă în procesul de învățare;*
- ✓ *eroarea este un element constructiv și inovator;*
- ✓ *eroarea este acceptabilă și analizabilă;*
- ✓ *eroarea este un indicator de proces, un simptom cu rol de diagnostică-diagnosticare, nu un rezultat negativ și sancționabil;*
- ✓ *sarcinile obișnuite ale profesorului (explicarea, prezentarea, corectarea exercițiilor);*
- ✓ *eroarea are semnificații diferite pentru profesor, respectiv, pentru elev.*

În practica pedagogică, eroarea și greșeala sunt sinonime, ele avînd același înțeles: rezultatul obținut în urma unei activități didactice (de învățare) nu este egal cu rezultatul așteptat. Această suprapunere de sens vizează doar produsul, modurile de obținere a acestuia putînd fi diferite, în sensul că elevul poate cunoaște sau nu metoda de obținere a rezultatului. Greșelile sunt întâmplătoare, superficiale, determinate de factori subiectivi (neatenție, oboseală, emoții etc.), iar acestea trebuie evitate, neavînd valoare didactică, pe cînd erorile sunt importante pentru actul didactic, pentru că sunt mai profunde, cu caracter periodic sau sistematic, fiind dovada unui anume mod de a gândi, de a raționa, deci, ceea ce este foarte important, a angajării elevului într-o activitate de învățare. Fiecare eroare, oricît de irațională ar părea, are logica ei.

J.-P. Astolfi (1997) a realizat o tipologie a erorilor, pornind de la tipurile de obstacole specifice unui sistem didactic (v. Figura II. 3) [apud 5].

X. Roegiers prezintă parametrii remedierii după [7]:

- *stabilirea nivelurilor remedierii: elev, profesori, sistem;*
- *tipul de eroare;*

- actorii remedierii: un elev, un grup de elevi, profesorul;
- strategii remediative.

Orice activitate remediativă presupune o diagnosticare a dificultăților care se realizează după următoarele etape[1]:

1. stabilirea erorii;
2. descrierea erorii;
3. determinarea surselor erorii;
4. aplicarea unui dispozitiv de remediere.

În ceea ce privește tratarea didactică a erorilor, S. de la Torre (1993) identifică trei faze: *detectarea, identificarea și rectificarea* erorilor [apud 5].

X. Roegiers consideră că strategiile de remediere se vor aplica pentru erorile semnificante și frecvente în instruire. Cercetătorul prezintă tipurile de remediere pedagogică în dependență de tipul de eroare și sursa acesteia [7]:

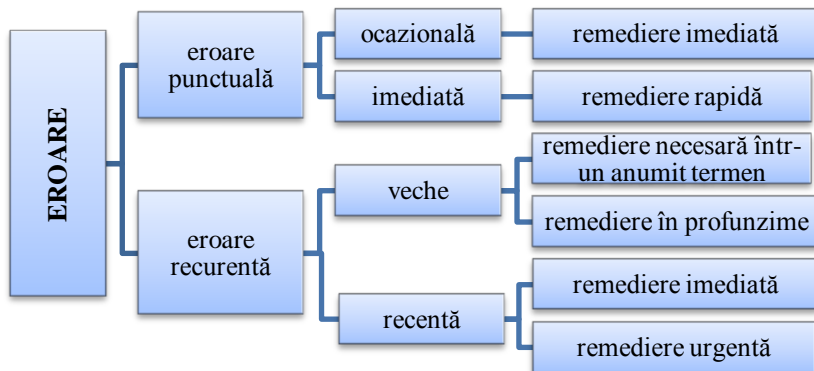


Fig. Tipuri de remedieri în dependență de tipurile de erori (X. Roegiers, 1991).

În determinarea diagnosticii apariției erorilor în învățare și determinarea tipului de remediere este relevantă percepția asupra posibilităților de a controla derularea și rezultatul unei activități ce este condiționată de detrmnările cauzalității persistării erorii care, în

viziunea lui **B. Weiner**, sunt: *locul cauzei* (cauze *interne* și cauze *externe*), *stabilitatea cauzei* (cauze *stabile* și cauze *instabile*) și *controlul asupra cauzei* (cauze *controlabile* și cauze *necontrolabile*) [apud 1].

Determinarea tipului de eroare, sursa lor permit stabilirea strategiei de remediere, care, după cercetătorii De Ketele și Paquay (1991), se împart în patru categorii [apud 7].

1. Remedierile prin feed-back:
 - *remediere prin comunicarea elevului despre corectare;*
 - *remediere prin autocorectare;*
 - *remediere prin confruntarea autocorectării și corectării reciproce.*
2. Remedierile prin repetare sau lucru complementar:
 - *remediere prin revederea materialului studiat;*
 - *remediere prin lucru suplimentar;*
 - *remediere prin determinarea pre-achizițiilor.*
3. Remedieri prin adoptarea unei alte strategii didactice;
 - *remediere prin strategii de diferențiere a instruirii;*
 - *remediere prin schimbarea strategiei didactice.*
4. Acțiuni asupra factorilor fundamentali:
 - *capacități cognitive;*
 - *atitudini vis-a-vis de învățare;*
 - *factorii extrașcolari (părinți, psihologic etc.).*

Eroarea în învățare este valorizată ca instrument didactic, ca simptom al unui demers cognitiv inadecvat în care este angajat elevul. Remedierea pedagogică constituie activitatea de ajustare a strategiilor didactice în vederea raportării la un cadru de referință explicit și implicit pentru depășirea erorilor în învățare.

Bibliografie

1. Bocoș, M., Instruirea interactivă: repere axiologice și metodlogice, Polirom, Iași, 2013.
2. Cristea, S., Studii de pedagogie generală, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 2009.
3. Doron, R., Dicționar de psihologie, Humanitas, București, 1991.
4. Joiță, E., Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 1998.
5. Minder, M., Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare, Ch.Cartier, 2003.
6. Radu, I.T., Ezechil, L. Didactica: teoria instruirii, Paralela, Pitești, 45, 2006.
7. Roegiers, X., Une pedagogie de l'integration. De Boesk Universite, 2004.

VALORIFICAREA TEHNICII „STRING ART” ÎN CADRUL MODULULUI ARTA ACULUI DIN TREAPTA PRIMARĂ *VITCOVSCHII Ala, dr., conf. univ.*

Summary

An interesting technique that can exploited in the module of art embroidery in primary school is the String art technique. This is the realization of images and surprising forms of mere embroidery thread. Learning the art String on paper will achieved in the technological education lessons in this module, in the practical work and, depending on the particularities of age. The lessons will based on technology acquisition of technique, which will include practicing and learning the three basic elements: filling angle, filling curve and girth.

În contextul provocărilor actuale, educația tehnologică este o formație culturală nouă, avînd rădăcini mai noi din raportul omului contemporan cu tehnologia, care devine o componentă indispensabilă

a culturii de bază și o axă de acțiune pentru educația pe parcursul întregii vieți.

Educația tehnologică este o componentă a educației de bază care trebuie realizată pe toate treptele de învățământ, în scopul asimilării unor valori și principii etice ce definesc raportul societate – natură – tehnologie [2].

Importanța alfabetizării tehnologice este subliniată și de Asociația Internațională pentru Educație Tehnologică, care menționează că programele eficiente de educație tehnologică încurajează elevii să devină productivi, inovativi și întreprinzători. Aceasta implică generare de idei și întreprinderea acțiunilor, precum și elaborarea tehnologiilor și produselor pentru satisfacerea nevoilor umane. Elevii studiază materialele, informația, sistemele și procesele în care sunt implicați [5, p. 25].

Respectiv, calitatea procesului educațional de alfabetizare tehnologică vizează formarea competențelor tehnologice de confecționare a diverselor obiecte decorative în diverse tehnici, atât tradiționale, cât și cele moderne, iar practica educațională simte insuficiența metodologiei de formare a competențelor tehnologice la elevii din treapta primară.

O tehnică ce poate fi valorificată în cadrul modului Arta acului, din ciclul primar, este tehnica *String art*. Aceasta reprezintă realizarea unor imagini și forme surprinzătoare din niște simple fire de brodat. Aceste imagini geometrice, din ață, reprezintă un proiect care nu consumă multe materiale, este ușor de realizat și este de efect. Se realizează prin coaserea pe carton, într-un mod atractiv și captivant.

Tehnica *String art* este ușor de realizat și este accesibilă și elevilor din clasele primare. Pentru copii de vârstă școlară mică oferă posibilitatea învățării într-un mod deosebit de creativ, necesită un pic de îndemânare și multă pasiune.

Inițierea elevilor în tehnica *String art* va asigura o varietate infinită de modele interesante, care vor stimula creativitatea și vor evita plictiseala. Simetria modelelor de broderie pe carton oferă armonie, echilibru și eleganță, și celor care le admiră, și celor care le brodează.

Realizarea lucrărilor *String art* dezvoltă: microcoordonarea mișcării mâinilor, coordonarea ochi-mână, disciplina în gândire, precizia în execuție, deducția logică (prin urmărirea punctelor și direcției modelului), vederea în plan și spațiu, descoperirea lumii culorilor, gândirea creativă, capacitatea intelectuală.

Istoricul graficii brodate. De multă vreme, artiștii sînt inspirați de multitudinea interesantă a modelelor pînzei de păianjen. Mary Everest Boole (1832-1916) a fost prima matematiciană, care, în 1904, a publicat teoria matematică a graficii brodate, în scopul înlesnirii predării geometriei în școli.

În perioada anilor 1960-70, curentul hippy fiind la modă, a câștigat popularitate și arta graficii brodate, dar la mijlocul anilor '80 s-a pierdut interesul pentru ea.

În ultimi 10-15 ani, desenul computerizat a răspuns cerințelor de rigurozitate absolută a modelelor. Aceasta a dus la reînvierea interesului pentru această tehnică de lucru manual și a dus la răspîndirea lui tot mai rapidă în întreaga lume.

Grafica brodată originală constă în prelucrarea diferitelor modele, șabloane, scheme matematice, după același tipar. Esența metodei este că prima linie (ață) trasată este intersectată de următoarea. În funcție de forma în care sunt așezate punctele (găurile) și în ce ordine sunt legate între ele – se formează modelul. Modelele dau un efect tridimensional sau se observă curburi – care, în realitate, sunt tangente înșiruite.

Grafica brodată are 3 ramuri importante.

1. Grafica brodată originală, care este broderia pe carton, cu trei subramuri:

- broderia pe carton, cu modele originale de geometrie;
- modele preluate din broderia clasică;
- modele lucrate pe baza desenelor de pictură.

2. Spirelli, în care firul este trasat pe o bucată de carton sau plastic cu marginile zimțate.

3. Grafica brodată tridimensională:

- tehnica în cuie, la care suportul este o bucată de lemn, în care se bat cuie, firul întinzându-se între ele pe mai multe planuri, formând un model tridimensional. În acest caz, modelele sunt proeminente, mai grosolane, deoarece cuiele se pot bate doar la 5 – 8 mm, pe carton găurile sunt la 1,2 – 3 mm distanță.

Din ramurile prezentate, accesibilă pentru realizarea în treapta primară este broderia pe carton – *String art* pe carton.

Materialele necesare pentru realizarea unei lucrări în tehnica *String art* pe carton sunt: carton, aracet, ață (muline, de cusut, pentru croșetat, etc.), ac, ață, eventual o bucată de material textil (pânză), dacă se dorește a se îmbrăca cartonul. Pentru tablourile mici (15 X 20 cm) se va folosi ață subțire, pentru tablourile mai mari, se va folosi ață mai groasă de croșetat, gută (fir pentru pescuit) sau sîrmă.

Înșușirea tehnicii *String art* pe carton se va realiza în cadrul lecțiilor de educație tehnologică din cadrul modulului Arta acului, în procesul de lucru practic și în dependență de particularitățile de vîrstă. Lecțiile se vor baza pe însușirea tehnicii, ce vor include exersarea și însușirea a trei elemente de bază: completarea unghiului (fig.1), completarea curbei (fig.2) și a circumferinței (fig.3).

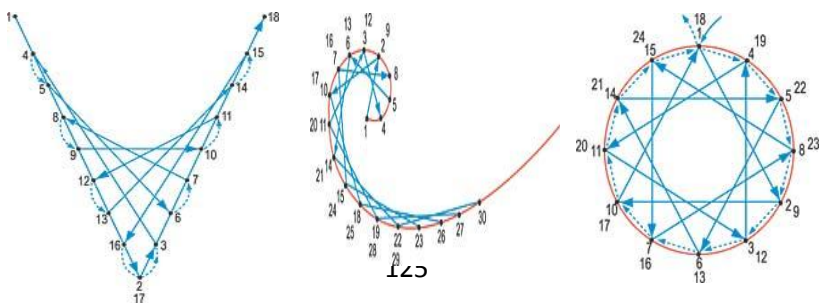


fig.1

fig.2

fig.3

În timpul realizării exercițiilor este important de a înțelege și conștientiza consecutivitatea operațiilor.

Tehnologia de completare a unghiului și curbei.

1. Desenarea punctelor. Pe imaginea uni unghi (sau a unei curbe) se marchează punctele, cu o riglă și un creion, la distanțe egale. Notează punctele cu cifre, ca în figura 1. Aceasta va fi fața tabloului.
2. Găurirea punctelor. Pentru aceasta, cartonul se va așeza pe o suprafață moale (de exemplu, polistiren, un prosop flaușat, etc.). Cartonul se găurește împungând cu un bold prin toate punctele desenate pe linie;
3. Coaserea geometrică a imaginii. După ce se pregătește cartonul pentru cusut, se pune aproximativ un metru de ață în ac. Ața se va folosi într-un fir. Este bine de a sorta culoarea cartonului cu culoarea aței pe care dorim să o folosim. Capătul aței se prinde pe partea verso cu adeziv. Acul se va împunge, prima dată, din spate spre față la punctul 1, conform desenului. Apoi se va împunge de pe fața cartonului spre partea din spate, prin punctul 2. Apoi din spate spre față, prin punctul 3 ș.a.m.d. Se continue astfel pînă se ajunge la 17. Ca să se închidă unghiul, se merge la 18 și se încheie pe dos. E important de știut că, atunci cînd se coase, ața vine întotdeauna peste primul fir. Astfel, pe față se va primi o imagine interesantă de fire încrucișate, iar pe verso o linie punctată pe conturul unghiului.

Exemplul descris este pentru un unghi ascuțit, dar poate fi folosit și pentru unghi drept sau obtuz. Important este să se

urmărească consecutivitatea cifrelor și operațiilor. La fel, cu atenție se va urmări modelul desenat pe fața cartonului, pentru a ne conforma imaginii.

Tehnologia de completare a cercului (fig.3):

1. desenarea circumferinței. Cu ajutorul compasului desenăm o circumferință cu raza de 5 cm;
2. împărțirea circumferinței în 12 părți egale. Depunerea numerotațiilor conform figurii 3;
3. găurirea punctelor depuse;
4. coaserea imaginii respectând consecutivitatea cifrelor și respectând imaginea desenată.

La completarea circumferinței, pe partea din față, se primește o imagine ce amintește o stea, iar pe partea verso, punctele cusute vor repeta imaginea unei circumferințe.

La următoarea etapă de studiere a tehnicii urmează să se realizeze o combinare între elementele de bază pentru a obține imagini și forme mai complicate. Formele și compozițiile selectate pentru elevii claselor primare trebuie să fie simple, accesibile vârstei.

În crearea unei imagini noi este important de a simplifica formele, a stiliza forma reală aducînd-o la cele trei elemente de bază. Se va lucra de la detalii particulare spre forma generală, după care se va urma tehnologia de completare a formelor, descrisă mai sus. Sursele internet propun un mare număr de scheme și imagini deja prelucrate, care pot fi printate și utilizate.

Înainte de a începe lucrul, elevii, la fel, trebuie familiarizați cu normele de igienă și protecție a muncii:

- locul de lucru se va păstra în ordine, fiecare material și ustensilele trebuie să aibă locul său (acul – în pernuță, foarfecele, rigla, compasul – în penar, ața – în cutioară, etc.);
- acul, întotdeauna, trebuie să fie cu ață, pentru a fi găsit mai ușor;

- nu se permite de a înfige acul în haină, aceasta este pericolos;
- mâinile, în timpul brodatului, se vor ține în aer, stînd cu spatele drept, respectînd distanța dintre lucrare și ochi;
- nu se permite de a pune în gură ața, boldurile și alte obiecte;
- nu se permite de a rupe ața cu dinții;
- foarfecele se vor transmite cu inelele înainte.

Experiența ne arată că, după un șir de exerciții, elevii se eliberează de autocontrolul acțiunilor, întrucît unele și aceleași acțiuni repetate se automatizează parțial sau integral. Pe baza acestei automatizări, elevii încep să lucreze cu mai multă ușurință și satisfacție realizînd imagini geometrizate brodate pe carton. De asemenea, pe măsură ce priceperile și deprinderile se formează, elevii pot să lucreze cu imagini din ce în ce mai mari și mai complicate, să aibă perspectiva unei activități independente, creatoare, plăcute și atrăgătoare.

Bibliografie

1. Cerghit, I., Metode de învățămînt, Editura Polirom, Iași, 2006.
2. Curriculum școlar, cl. I-IV, Chișinău 2010.
3. Educația tehnologică. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru clasele I – IX, Editura Lyceum, Chișinău, 2011.
4. Grosu, E., Croitoru, R., Ciobanu, L., Educația tehnologică. Manual pentru clasa a 4-a, Editura Epigraf, Chișinău, 2012.
5. Matei, S., Cosma, D., Sârbu, I., Sârbu, M.-A., Metodica predării educației tehnologice, Ed. Arves, 2008.
6. Standarde de eficiență a învățării, Ed. Lyceum, Chișinău, 2012.

MODALITĂȚI DIDACTICE DE DIVERSIFICARE A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR

PUICĂ Eliza, lector

Summary

This communication reflects the methodology of diversification of artistic education for preschool field to combat the monotony of children. It is proposed the practice solutions for diversification of art materials from classic to modern.

Noul concept didactic modernizat al activităților de *Educație Plastică* în contextul reformelor propuse de Codul Educației și curriculumului național reiese din specificul acestei activități, integrate la aspectul formativ al procesului educațional modern. Ideea de bază al noului concept didactic constă în faptul, că această activitate nu va forma un „copiator care poate calchia perfect realitatea

ce-l înconjoară”, „care posedă iscusit o tehnică sau alta”, ci va „culturaliza, sensibiliza și forma un dialog dintre copil și lumea artelor”[2].

Experiența creației și comunicării artistice în domeniul artelor plastice va asigura formarea deprinderilor de lucru și a competențelor inițiale pentru însușirea materiei de studiu în domeniul artei plastice atât în aspect teoretic, cât și în aspect practic.

Formarea deprinderilor de lucru practice de materiale de artă la această

disciplină necesită acumulări de cunoștințe în însușirea elementară a limbajului plastic, în particular a punctului, liniei, culorilor etc., dexterități ce permit manipularea cu instrumentele de lucru, cum ar fi: pensula, creionul, paleta, carioca, bastonașele de ceară etc., cât și abilitățile manuale în aplicarea pe diverse tipuri de suport a materialelor de artă, cum ar fi: acuarela, guașa, vopselele acrilice, cărbunele, sanguina, sousul etc. prin intermediul acestor materiale de artă și tehnici de lucru în artele plastice copiii din treapta preșcolară vor fi învățați să creeze diferite „imagini artistice”, să transforme emoțiile personale în „explozii sentimentale”, materializate în forme și simboluri spațiale, vizuale, cromatice[6].

Curriculumul activităților de Educație Plastică în treapta preșcolară recomandă aplicarea în cadrul orelor a diverselor modalități de expresie plastică, în diferite materiale de artă și în genuri plastice cum ar fi: pictura, grafica, sculptura, arta decorativă etc. de asemenea.

Diversificarea activităților de educație plastică presupune un ansamblu de măsuri de ordin didactic artistic și tehnologic, care are drept imperativ educațional „crearea unei stări de bine a preșcolarilor, pe fundalul căreia asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor de lucru în domeniul artelor plastice se produce mai ușor. Utilizarea diverselor materiale clasice, tradiționale cum ar fi acuarela, guașa, hîrtia colorată, carioca, ceracolorul, creioanele colorate, plastilina dar și materiale de artă moderne (plantele uscate, fructele, aluatul, nisipul, sârma, zăpada, materialele textile etc.), instrumente și tehnici de lucru mixte, vor ajuta copiii din grădiniță să însușească atât arta comunicării ideilor și mesajelor vizuale, cât și să le formeze abilități și deprinderi specifice în lucrul cu materialele de artă[2].

Ideea fundamentală a conceptului de educație plastică în vigoare constă în faptul că *imaginea artistică–plastică este rezultatul actului de creație și,*

concomitent, metodă de instruire[Ibidem].

Aspectul material al mesajelor vizuale se realizează prin intermediul limbajului plastic: punctul și linia plastică cu varietățile lor, culoarea cu legitățile ei, forma plastică etc. Spre exemplu, la predarea punctului plastic se vor utiliza materiale de artă, tehnici de lucru care ar exemplifica expresivitățile lui: tehnica „pointilistă” în pictură sau desen stropirea punctelor, imprimarea sau ștampilarea punctelor decorative sunt doar câteva tehnici de artă ce pot fi realizate în contextul acestor teme plastice.

În acest cadru conceptual rolul materialelor de artă, a tehnicilor de lucru clasice și moderne reprezintă un mijloc didactic și artistic de diversificare a dezideratelor expuse mai sus. *Studiul materialelor de artă, a tehnicilor de lucru reprezintă mijloace de creare a imaginilor*

artistico-plastice, prin urmare și mijloace de instruire. Valoarea incontestabilă a acestui compartiment curricular rezidă în faptul, că el le oferă o posibilitate eficientă copiilor din treapta preșcolară de a transforma procesul educației plastice în procesul actului de creație, lipsit de inhibiții, de frica de a greși în realizarea lucrărilor plastice[5].

De asemenea, compartimentul curricular ce vizează inițierea preșcolarilor cu

instrumente, materiale și tehnici de artă are menirea de a introduce treptat preșcolarii în variata lume a limbajului plastic, de a-i face să înțeleagă ce este punctul și linia plastică, cum există, se combină și se înmulțesc tonalitățile și nuanțele culorilor, ce tipuri de forme creează artistul plastic studiind natura.

Însă, cel mai important imperativ al curriculumului în vigoare ține de formarea competențelor practice în lucrul cu materialele care este un ansamblu/sistem integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de copii prin învățare și mobilizare în contexte specifice de realizare, adaptare vârstei și nivelului cognitiv al acestora în vederea rezolvării unor probleme cu care acesta

se poate confrunța în viața reală[4].

Deci, una din modalitățile didactice de diversificare a activităților de „Educația Plastică” în grădiniță ține de *explorarea diverselor materiale, instrumente și tehnici de artă, iar alta de însușirea limbajului plastic prin diverse tehnici și materiale de artă[5].*

Axarea diferitor tipuri de activități specifice domeniului „Arta plastică” cum ar fi studiul naturii, arta decorativă, modelajul, etc. aduc o contribuție enormă în realizarea „Educației Plastice” punând accent pe formarea deprinderilor practice în lucrul cu materialele de artă stabilind o viziune nouă, modernă, netradițională față de aplicarea conținuturilor. Astfel, conținuturile devin mobile, flexibile și pot realiza sau reflecta gradul de creativitate și profesionalism al fiecărui educator aparte, ce educă și instruește copiii în treapta preșcolară.

Începînd chiar cu vîrsta cea mai timpurie, la centrul „Arte”, copiii vor trebui nu doar să însușească termeni legați de noțiuni elementare sau tipuri simple de limbaj plastic, dar și să cunoască materiale de artă și de tehnicile de lucru în domeniul artelor plastice, pentru ca să poată realiza personal, în mod practic, aceste tehnici în diverse lucrări de artă.

În cadrul activităților grafice cele mai uzuale instrumente și materiale de artă ce vor trebui însușite în treapta preșcolară sunt creta, cărbunele, sanguina, sousul, pastelul, vopsele de acuarelă și guașe, cariocile, pensulele etc., materiale ce vor aduce un flux artistic nou în diversificarea educației plastice în grădiniță.

Sub aspectul formării deprinderilor de lucru și dezvoltării plastice a copiilor a evaluării acestora la „Educația Plastică” se vor iniția discuții, observări și comparații de materiale de artă pe diverse planșe didactice, reproduceri, lucrări originale[3].

O altă modalitate metodologică de diversificare a educației plastice și de dezvoltare plastică a preșcolarilor la „Educația Plastică” în grădiniță va avea loc prin însușirea calităților artistice ale instrumentelor, materialelor și tehnicilor de artă și se va realiza *prin exercițiile picturale, exercițiile grafice* de dezvoltare a abilităților manuale. De asemenea, curriculumul actual prevede pentru acest tip de activități în grădiniță recomandă *experimentări* în materiale și tehnici de artă în procesul familiarizării cu punctul, linia, culoarea prin particularitățile specifice ale instrumentelor și materialelor de lucru în pictură și desen[2].

Studiul *materialelor, instrumentelor și tehnicilor* la centrul „Arte” prevede aprofundarea cunoștințelor și experiențelor legate de studiul materialelor de artă și tehnicilor grafice, picturale, decorativ-aplicate. În contextul studierii tehnicilor de lucru în diverse materiale și genuri de artă în treapta preșcolară *se învață și tehnica modelajului și a sculpturii*[4].

Activitățile de educație plastică în grădiniță se realizează prin *discuții* legate de analiza materialelor de artă. În cadrul discuțiilor se vor propune pentru analiză opere sculpturale, picturale, grafice realizate de mari maeștri în artele plastice, care au fost realizate în astfel de materiale de artă cum ar fi lutul, piatra, bronzul, granitul, marmura, etc.

În cadrul activităților de educație plastică, se vor face *observații*, *comparații* de asemănare și deosebire a operelor de artă plastică prin prisma materialelor și tehnicilor de lucru artistico-plastice, în care au fost realizate. De asemenea, în treapta preșcolară conform curriculumului susnumit, activitățile de învățare și evaluare recomandă aplicarea unor *exerciții – joc* în contextul temelor: „Eu sunt pictor”, „Eu sunt grafician”, „Eu sunt sculptor”, „Eu sunt decorator” etc.

Un loc aparte în diversificarea activităților de educație plastică în grădiniță revine activităților în grup și a celor individuale. Pentru o dezvoltare plastică mai amplă a creativității copiilor din treapta preșcolară, curriculumul recomandă studiul elementelor de limbaj plastic, să fie realizat prin aplicarea materialelor și a tehnicilor de artă experimentale pe diverse tipuri de suport și în diverse materiale de artă, aceste condiții creînd un teren fertil pentru dezvoltarea plastică a preșcolarilor.

Modalitățile didactice de diversificare a activităților de educație plastică în grădiniță implică menținerea lor în aria curriculară „Arte” prin similitudinile tematice, a legăturilor și principiilor comune acestui domeniu. Aplicarea unor materiale de artă sau a unor instrumente de lucru neobișnuite, neuzuale pentru acest tip de activități cum ar fi șervețelele umede, bureta, periuța de dinți, vâtuțele igienice, sarea, nisipul, coloranții naturali etc. vor conferi noi dimensiuni experimentărilor artistice ale preșcolarilor.

Alternarea tipurilor de activități specifice acestei discipline cum ar fi activitățile picturale, grafice, de artă decorativă, de modelaj și de constituire artistică vor constitui o modalitate didactică sigură în

diversificarea ei ca materie de studiu în grădiniță și o nouă abordare conceptuală în realizarea ei în treapta preșcolară.

Bibliografie

1. Codul Educației în Monitorul Oficial Nr. 319-324 din 24.10.2014.
2. Curriculum la educația plastică în treapta preșcolară, Chișinău, *Prut Internațional*, 2012.
3. Crotti E. Desenele copilului tău, Chișinău, *Litera*, 2010.
4. Drăghicescu S., Drăghicescu F., Educație plastică, București, *Aramis*, 2007.
5. Puică-Vasilache E., Educație plastică/suport de curs, Chișinău, *Policolor*, 2015.
6. Voiculescu E., Pedagogie preșcolară, București, *Aramis*, 2003.

CATEDRA MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

CONCEPȚIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ȘI MANAGERIALE PREUNIVERSITARE ÎN SISTEMUL E- EDUCAȚIE DE FORMARE CONTINUĂ

COJOCARU Vasile, dr. hab., prof. univ.

COJOCARU Valentina, dr., conf. univ.

Summary

According to the Code of Education (art. 126) it is presented the short version of the conception of the development of didactica land management competencies in e-learning, lately the key-positions are applied with the title of the experiment at UPSC using MOODLE – on going treading.

I.Introducere

Valorificarea TIC în educație, ca sursă inestimabilă de dezvoltare, modernizare a procesului de cunoaștere, a procesului educațional și de conducere, se conține în prevederile Codului Educației (art. 126, învățământul pentru adulți) și Strategia dezvoltării învățământului în R.Moldova „Educația 2020 (Direcția strategică 3). În context, *fundamentarea praxiologică a sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale* devine un deziderat. Această acțiune conceptual-strategică vizează asigurarea libertății și a dreptului solicitanților pentru alegerea formei de instruire continuă, dar și compatibilizarea învățământului din R.Moldova, la cerințele strategiei ”**eEuropa - O societate Informațională pentru Toți**”.

Concepția reprezintă suportul conceptual și praxiologic principal în proiectarea sistemului *e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale*, a documentelor normative (regulamente, programe etc.), elaborarea instrumentarului didactic și tehnologic. Domeniile de aplicare a Concepției este științific, pedagogic, managerial, educațional, de culturalizare pedagogică

Structura Concepției reprezintă un sistem de componente definitorii ale domeniului în R.Moldova, este deschisă demersului teoretic și praxiologic pentru fiecare categorie de utilizatori.

I. Contextul actual în domeniul formării continue prin e-learning

La nivel național se atestă inițiative sporadice privind formarea profesională a cadrelor didactice și manageriale în tehnologia învățământului la distanță, printre acestea se remarcă și experiența UPS „Ion Creangă”, care, prin implicarea directă a Facultății Formare Continuă a cadrelor didactice și manageriale, în anii precedenți a realizat un Proiect de colaborare, în bază de

parteneriat în management educațional, cu Universitatea de Stat Montana SUA, a participat la Proiectul inițiat de Institutul de Instruire Continuă din R.Moldova, în colaborare cu Universitatea Alicante (Spania), Institutul Regal de Tehnologii (Suedia) privind formarea continuă prin e-learning, acțiune urmată de aplicarea metodei de instruire blended-learning în procesul studiilor de masterat în management educațional (2010-2015) [2]. Aceste acțiuni au facilitat crearea Platformei „Moodle-formare continuă” la UPS „I. Creangă”, pe care sînt postate cursuri tematice on-line, la diferite specialități, pentru cadrele didactice. Experiența acumulată a fost generalizată la conferința științifico-metodică din 16 februarie 2012 „*Învățămîntul la distanță: realizări și obiective*”, realizată în colaborare cu AȘ a Moldovei, cu participarea managerilor școlari din țară, a masteranzilor, a cadrelor didactice. În context, s-au stabilit relații de colaborare cu instituții din țară și de peste hotare în domeniul vizat. Totodată, se înregistrează o evoluție limitată a utilizării metodei e-learning de instruire în procesul de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, care se datorează unui șir de factori, precum: lipsa cadrului normativ-metodologic de organizare și desfășurare a instruirii on-line; incapacitatea de a depăși „tradiționalismul” în conceperea modului de învățare/educare, dar și conștientizarea faptului că e-learning nu vine să revoluționeze educația, ci să extindă, să dezvolte procesul educațional; deprinderi practice slabe de utilizare a calculatorului și insuficiența acestora sau gradul înalt de uzură; lipsa de motivare, susținere a profesorilor, care aplică în practicile educaționale acest tip de învățare.

În condițiile tendinței de aderare a R. Moldova la UE, învățămîntul trebuie să se armonizeze la standardele educaționale și tehnologiile contemporane, astfel, se impune sistemul e-Educație conceput drept „*rezultatul convergenței a două tendințe istorice în*

educație: învățămîntul la distanță și utilizarea tehnologiei în sala de clasă” [3], sistem ce își propune a da procesului de învățare noi concepte, urmărind ca învățarea, ca activitate, să se desfășoare în funcție de necesitățile și posibilitățile celui dornic de cunoaștere, prin utilizarea noilor tehnologii media și a Internetului pentru creșterea calității educației, prin înlesnirea accesului la mijloace și servicii, precum și prin schimbul și colaborare la distanță. Fundamentarea praxiologică a sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale este în concordanță cu politicile europene și naționale, și vizează:

- asigurarea libertății și drepturilor pentru alegerea formei de instruire continue e-learning, din perspectiva educației pe parcursul vieții;
- formarea/dezvoltarea competenței digitale, prevăzută de Codul Educației și UE;
- eficientizarea procesului educațional și de conducere prin utilizarea TIC;
- compatibilizarea învățămîntului din R.Moldova cu cel european, modern prin adaptare la strategia „**eEuropa-O societate Informațională pentru Toți**”;
- conceperea dezvoltării sociale în baza unui învățămînt inovațional, deschis, concurențial;
- schimbarea infrastructurii de echipament tehnologic atât a Centrelor de formare continuă, cât și a instituțiilor prestatoare de astfel de servicii, care devin și furnizoare de servicii cu utilizarea TIC.

Proiectarea și implementarea sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale în perspectiva dezvoltării competențelor produce o schimbare a mentalității acestora, a valorificării potențialului resurselor umane,

performanțelor actorilor educaționali și, în consecință, o modernizare de anvergură a sistemului educațional, prin utilizarea noilor tehnologii informatice, apropiindu-ne de conceperea de **cyber-societate** și **cyber-școală (clase virtuale)**, deziderat, care implică medierea computerizată a accesului la procesul educativ și digitalizarea activităților didactice, guvernare electronică, cursuri online, interacțiuni virtuale, software educaționale, suporturi educaționale digitale, tot mai larg aplicate în practicile educaționale.

III. Scop, obiective și principii fundamentale

Scopul preconizat, cu referință, la *aplicarea sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale* reclamă realizarea unor obiective adecvate:

Obiective generale:

- facilitarea și lărgirea accesului la formarea profesională continuă preuniversitară pentru cadrele didactice și manageriale printr-o ofertă de instruire de tip blended- learning;
- realizarea unei platforme e-Educație pentru formarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare cu acreditarea de module specifice de instruire;
- determinarea metodologiei de dezvoltare a competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare în tehnologia e-Educație de formare continuă;
- dezvoltarea competenței digitale.

Obiective specifice:

- dezvoltarea de programe de formare continuă prin e-Educație pentru cadrele didactice și manageriale din învățământul preuniversitar;
- dezvoltarea competențelor de elaborare și utilizare a materialelor de instruire în format digital pentru cadrele didactice ;

- creșterea gradului de integrare al TIC în procesele și procedurile de predare ale disciplinelor școlare, pe diferite niveluri ale învățământului preuniversitar;
- determinarea influenței TIC asupra creșterii calității instruirii;
- dezvoltarea capacității cadrelor didactice și manageriale de a elabora softuri educaționale și de gestionare a instituției;
- dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în domeniul managementului clasei și a gestionării situațiilor de criză la nivelul structurilor de învățământ;
- elaborarea și aplicarea de softuri de gestionare a unității școlare.

Principii instructionale în context multimedia (pasem):

- principiul fundamentarii empirice și al centralismului științific;
- principiul coerenței;
- principiul unității și integrității componentelor sistemului de formare continuă;
- principiul multimedia;
- principiul inovării permanente;
- principiul racordării la opțiunile și interesele individuale;
- principiul eficienței.

Realizarea scopului și obiectivelor preconizate implică:

1. *Conceptualizarea sistemului e-Educație de formare continuă din perspectiva dezvoltării competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare, care presupune două componente complementare:*

(a) *componenta conceptual-axiologică, care înglobează examinarea problemei axată pe pedagogia libertății, pedagogia schimbării, pedagogia competențelor;*

(b) *componenta praxiologică și procedurală, care vizează specificarea metodologiei și praxiologiei activității de dezvoltare a competențelor în tehnologia e-Educație;*

2. *elaborarea programelor de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul e-educatie de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, care, fiind aplicate, să contribuie la ameliorarea calității învățământului.*

3. *Managementul și gestiunea sistemului e-educație pentru dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și manageriale în procesul de formare continuă.*

4. *Valorificarea sistemului Moodle și a funcțiilor sale în dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale în tehnologia e-Educație.*

IV. Premise teoretice și aplicative privind dezvoltarea competențelor didactice prin e-learning în sistemul de formare continuă

*Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în e-learning are drept repere teoretice perspectiva cognitivă și **perspectiva constructivistă asupra învățării**. Teoriile cognitive asupra învățării (Ausubel, Bruner și Gagné) susțin că subiectul procesează activ informația și că învățarea are loc prin efortul acestuia de a organiza, a stoca și a găsi relațiile dintre informații, de a lega noile cunoștințe de cele vechi, de a realiza scheme cognitive și scenarii de învățare. Teoriile cognitive accentuează importanța procesului activ de prelucrare a informației. TIC oferă o perspectivă de ansamblu în acest sens, solicitându-i celui care învață performarea comportamentelor de învățare, căutarea informațiilor necesare pe Internet [6, 7]. **Perspectiva constructivistă asupra învățării**, teoriile respective (Piaget – constructivismul cognitiv, Vîgotski – constructivismul social, Bruner – aplicarea constructivismului în pedagogie) se centrează, spre deosebire de cele cognitive, pe subiectul uman implicat în procesul de învățare. Individul își construiește, de-construiește și re-construiește activ propria înțelegere și cunoaștere asupra lumii prin intermediul experienței și a reflecției asupra acesteia. *Perspectiva constructivistă*, utilizând TIC*

pentru dezvoltarea competențelor didactice în procesul de formare continuă, *oferă condiții pentru realizarea cerințelor* pedagogice ale învățării colaborative, sprijinite de noile tehnologii (interdependența pozitivă, autocontrolul, interacțiunea față-în-față, feedback-ul, analiza, discuții, încurajare) [6, 7]. În contextul vizat se înscrie *teoria cognitivă a învățării multimedia* (Richard E. Mayer, 2014) conform căreia persoana care învață cu ajutorul computerului și al multimedia va încerca să construească o serie de conexiuni logice între cuvinte și imagini. Teoria plasează cursantul în centrul demersului educațional, propune o instruire dirijată, sugerează o serie de soluții practice care permit gestionarea încărcării cognitive a cursantului, susține infuzarea principiului interactivității, care oferă cursantului un anumit nivel de control, feedback și ghidare în contextul unei lecții multimedia, conduce la transferul cunoașterii și a performanței în învățare [1]. În această perspectivă se impune stilul de învățare în cadrul e-learning-ului ca factor extrem de important în adoptarea unui anumit model instrucțional. Spre exemplu, Modelul Kolb, în contextul învățării virtuale, face distincție între 4 stiluri de învățare (asimilator – „observă și reflectează”, divergent – „simte și privește”, convergent – „acționează și reflectează”, acomodator – „acționează și simte”) care sînt bazate pe un ciclu de învățare sub formă de spirală, în 4 stadii: *experiență, reflexie, gîndire și acțiune*. Un model virtual de învățare reclamă activități sincrone și asincrone, activități individuale și de grup, interacțiuni suportive, forme și metode de învățare specifice (instruire programată, învățare autoreglată, învățare situațională) [ibidem].

Formarea profesională continuă a personalului didactic și a **cadrelor manageriale** pornește de la *identificarea competențelor* necesare pentru îndeplinirea sarcinilor unui anumit post și competențele reale a celui care ocupă sau care poate ocupa postul și,

ca urmare, trebuie să ia în considerare (1) *tendința de profesionalizare*, înțeleasă ca „socializare într-o profesie” (R.Merton) și (2) *tendința de asigurare a unui caracter procesual și continuu formării*, cuprinzând formarea inițială, inserția profesională, formarea continuă. *Competența este o caracteristică individuală sau colectivă atașată posibilității de a mobiliza și de a pune în acțiune de manieră eficace într-un context dat un ansamblu de cunoștințe, de capacități și de atitudini comportamentale* [5]. De un acord, aproape unanim al cercetătorilor, este *abordarea integratoare a competenței* potrivit căreia o competență este un sistem funcțional integrativ ce cuprinde: *factorii interni ai competenței – cunoștințe, abilități, atitudini și factorii externi ai competenței – sarcina, situația, contextul*. Atribute ale competenței se consideră: *acțiunea-nota distinctivă a competenței, mobilizarea, integrarea, autonomia și responsabilitatea, individual și social în structura competenței. Competența didactică joacă rol de instrument de unificare, codificare și obiectivare sub forma comportamentelor educaționale și înglobează: competențe de proiectare curriculare, competențe interpersonale, competențe de management al învățării și al clasei de elevi, competențe de reflecție pedagogică și didactică, competențe de managementul carierei, competențe de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale*. Aceste categorii de competențe sînt descrise prin competențe specifice care se reconfigurează în domenii de aplicare inerente actului educațional/managerial. *Competența autonomiei formării continue*, ca un sistem complex, reclamă anumite caracteristici psihologice, capacități, atitudini referitoare la problematica și necesitatea învățării autonome în condițiile exigențelor societății moderne [3]. Ca urmare, programele de formare trebuie să consolideze autonomia profesională, acestea fiind concepute astfel încît să reflecte izomorfismul între formarea cadrelor didactice și formarea elevilor,

la nivelul de predare-învățare, promovându-se **conceptul de autonomie a acțiunii și reflecție asupra acțiunii** [ibidem]. Astfel, componenta factorială de bază a competenței autonomiei formării continue urmează să se coreleze cu competența pedagogică înfățișată la „profesorul bun” și la „managerul de succes” (calități regăsite și în documentele UE): *inteligența, stabilitatea emoțională, considerație, obiectivitatea, atractivitatea, cooperarea, flexibilitatea, calitatea și varietatea metodelor/ practicilor profesionale, comunicarea, responsabilitatea, expertiza științifică, interdependența, formarea/învățarea continuă + experiența productivă educațională, empatia, tehnicile informaționale.*

V. Cadrul metodologic al programei de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul e-Educație de formare continuă

Programele de tip curricular pe module, cu aplicarea de credite transferabile, încorporează structura: denumirea programului de studii; descrierea succintă a integrării cursului în programul de studii; competențe generale și specifice dezvoltate în cadrul cursului; finalități de studii realizate la finele cursului; precondiții; unități de curs; strategii de predare și învățare (sincrone și asincrone; individuale și de grup; interacțiuni suportive); strategii de evaluare; bibliografie.

Repartizarea timpului activităților prevede:

- *sesiuni în sală, față-n față (2f2), videoconferințe în care cursanții pot lucra în echipă și pot interacționa nemijlocit cu colegii și cu mentorul – 10%;*
- *sesiuni de instruire la distanță, tutoriale, mediate de resurse digitale, care permit cursanților să se autoinstruiască folosind materiale multimedia interactive – 50 %;*
- *aplicații practice, reflecții – 30%;*
- *examene, proiecte – 10%.*

VI. Platforma Moodle-formare continuă.

Emergența LMS Moodle.

Unitatea de curs pe *Moodle-Formare Continuă* include următoarele resurse: titlul cursului; cerințele față de desfășurarea cursului; resursele de ordin general; planul de învățământ cu numărul de ore și programa cursului; resursele bibliografice; monografiile; articole etc; glosarul principal cu termeni-concepte cheie; calendarul activităților și datelor marcante cu patru tipuri de evenimente; notele de curs (*partea teoretică*)/e-Prelegerile; sarcinile practice (*partea aplicativă*); seminarele tutoriale (*individuale sau în grup*); evaluarea formativă și finală (*reflecții sau itemi de testare*); activitățile colaborative generale sau, mai clar spus, comunicarea prin *rețele sociale și forumuri virtuale de discuții, chat-uri etc*; sondajele; chestionarele; conținutul probei de examinare; bara de progres a cursantului/utilizatorului [3].

Platforma de învățământ electronic dispune de proceduri specifice fiecărei categorii de utilizatori. Rolurile atribuite categoriilor în cadrul unui curs pot fi: *administratorul, profesorul, tutorele*. Moodle include o paletă foarte largă de resurse și activități (...). Eficiența unei tehnologii depinde, în mare măsură, de modul în care cel care proiectează activitatea didactică reușește să utilizeze tehnologia în beneficiul lecției. Secretul succesului din educație constă nu în digitizare, ci în calitatea profesorilor.

VII. Implementarea Concepției de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul e-Educație de formare continuă

Implementarea Concepției sistemului e-Educație de formare continuă va stimula *rezultate*, precum: conceperea și construcția practică a sistemului e-Educație de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale, elaborarea de programe de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare în tehnologia e-Educație, identificarea cadrului metodologic de

dezvoltare a competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare în tehnologia e-Educație, determinarea de criterii și indicatori privind gradul de funcționalitate a sistemului e-Educație de formare continuu, precum și de caracteristici cantitative și calitative a utilizării sistemului e-Educație în dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare, valorificarea sistemului Moodle și a funcțiilor sale în dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice și manageriale preuniversitare în tehnologia e-Educație. Acestea, în ansamblu, vor deveni, prin deschiderea oferită, un bun al tuturor cadrelor didactice și manageriale și vor contribui la:

(1) *ameliorarea eficienței procesului de educație și formare – la nivelul organizațional-managerial la nivel curricular și la nivelul practicii didactice;*

(2) *asigurarea accesului și formarea competențelor de utilizare a noilor tehnologii pentru o cit mai largă categorie de persoane.*

Aceste acțiuni vor influența pozitiv procesul de modernizare a învățământului general din R.Moldova, vor contribui la integrarea țării în strategia „**eEuropa - O societate Informațională pentru Toți**”, beneficiile fiind marcate de cadrele didactice și manageriale, de rezultatele școlare.

Bibliografie

1. Ceobanu, Ciprian, *Învățarea în mediul virtual: ghid de utilizare a calculatorului în educație*, Polirom, Iași, 2016.
2. Cojocaru, Vasile, *Schimbarea în Educație și Schimbarea Managerială*, Î.E.P., Chișinău, 2007.
3. Cojocaru, Vasile Gh., Cojocaru, Valentina, *Instruire interactivă prin e-learning*, S. n., Chișinău, 2013.
4. Duca, Gheorghe, *Contribuții la societatea bazată pe cunoaștere*, Î.E.P. Știința, Chișinău, 2007.

5. Dulamă, Maria-Eliza, *Despre competențe: teorie și practică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2011.
6. Frumos, F., *Fundamente și dezvoltări cognitive*, Polirom, Iași, 2008.
7. Glava, C., *Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2009.
8. Joița, E., *Instruirea constructivistă-o alternativă. Fundamente, strategii*, Aramis, București, 2006.

COMPETENȚA DIGITALĂ- NECESITATE MANAGERIALĂ PENTRU REALIZAREA SISTEMULUI INFORMAȚIONAL

ȚAP Elena, lector

Summary

Digital competence is one of the eight key competences, important for any person in a knowledge-based society, implies a safe and difficult use of information society technologies for occupation, leisure and communication. Based on the literature and research conducted were identified five basic components of digital competence: learning, information, communication, digital culture, technology.

Din cadrul sistemului de competențe necesare formării managerului în proiectarea, implementarea și administrarea SIMFCCD, se relevă *competența de utilizare a tehnologiilor informaționale*, fiind una de bază în procesul de instruire, care, deseori, este confundată cu *competențele digitale*. Competențele TIC sunt, de fapt, un pas spre dezvoltarea competențelor digitale, o condiție în educația pentru competențele digitale. Prin competențe de utilizare TIC se înțelege abilitatea utilizatorului de a folosi calculatorul în calitate de instrument (la tehnoredactarea informației, salvarea, transmiterea ei etc.). Cercetătorul D. Bawden evidențiază trei componente principale ale competenței de utilizare

TIC: cunoștințe de nivel general despre ceea ce poate face calculatorul; deprinderi necesare pentru a-l utiliza ca pe o unealtă eficientă și demonstrarea încrederii, a siguranței de sine în utilizarea calculatorului [1].

Analiza situației în domeniu ne permite să afirmăm că majoritatea programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale din RM au generat programe de formare axate doar pe *competențe de utilizare a tehnologiilor informaționale* și de e-learning [2, p. 65].

În viziunea noastră însă, includerea *competenței de utilizare TIC* în programele de formare a managerilor școlari pentru exploatarea SIMFCD presupune un cadru restrâns de realizare a necesităților în formare ale managerilor pentru administrarea sistemului.

Nu mai puțin importantă pentru lucrarea noastră este și stabilirea distincției între competența de utilizarea a TIC și competența în utilizare a informației. Deseori, aceste competențe sunt folosite ca sinonime. În opinia cercetătorului P.S. Brouwer, competența informațională trebuie concepută ca o componentă a unui concept mai larg de competență în utilizarea TIC și anume: a) a înțelege posibilitățile și limitele instrumentelor tehnologice; b) competența informațională, bazată pe abordarea critică în înțelegerea și utilizarea informației; c) dimensiunile manageriale, educaționale și sociopolitice ale înțelegerii utilizării tehnologiei informației [1, pp.189 – 197].

Competența informațională este concepută și ca fiind diferită de competența în utilizarea TIC și trecând mult dincolo de ea, prin virtutea unei schimbări de *focalizare*: o reorientare a atenției pe „conținutul care curge prin tehnologie – o focalizare pe informație și cunoștințe”, iar utilizarea eficientă a informației înseamnă abilitatea de a identifica și evalua informația (utilizând, în acest scop, orice

instrument potrivit pentru aceasta, cum sunt cele oferite de TIC) și de a *citi* informația, plasând-o într-un context pedagogic, managerial, cultural și social, în scopul creativității, colaborării, comunicării eficiente, formării competențelor profesionale.

Volumul mare de informație, disponibil pentru cadrele didactice și cele manageriale, prin procesul de căutare, regăsire, selectare și utilizare a informației cu ajutorul TIC, i-a determinat pe specialiști să extindă componenta informațională, completând-o cu *cultura informației*. Cultura informației este definită ca „abilitatea de a localiza, evalua și utiliza în mod eficient informația necesară”. Cultura informației, ca produs al societății informaționale, este *cheia* pentru educația permanentă și are o mare importanță în realizarea curriculumului, managementului școlar, îmbunătățind mediul predării, învățării și conducerii instituției școlare [4, pp. 361 – 368].

În realizarea conducerii școlare, managerii utilizează și serviciile Internet, ce presupun cunoașterea mai multor informații din domeniul Internetului: metadate, limbaje, motoare de căutare etc., iar pentru extragerea informațiilor necesare, ei trebuie să dispună de o serie de abilități care să-i ajute la filtrarea surselor de informație. În acest context, a apărut și noțiunea de „cultură digitală”, definită de P. Glister ca „dobândirea abilității de a înțelege și utiliza informația în formate multiple dintr-o gamă largă de surse atunci când este prezentată prin intermediul TIC” [3, p. 33].

În acest sens, trebuie să reiterăm că, dacă până nu de mult, conceptul de *competență TIC* se reducea la utilizarea instrumentelor de informatică, în prezent acestea s-au extins, dând naștere unor noi competențe cu privire la colaborare, schimb, deschidere, formarea identității, precum și calitatea informației, încrederea, responsabilitatea, confidențialitatea și siguranța.

Astfel, constatăm că în formarea managerilor pentru elaborarea și administrarea SIMFCD, este necesară dezvoltarea

competențelor de utilizare TIC și a competențelor informaționale în *competențe digitale*.

Competența digitală reprezintă una dintre cele opt competențe-cheie care sunt esențiale pentru orice persoană într-o societate bazată pe cunoaștere [5, pp. 651 – 655].

La baza competenței digitale stau un șir de concepte-cheie, așa ca: înțelegerea; cunoștințe tehnologice de utilizare a TIC; cunoștințe informaționale (evaluarea și utilizarea dificilă); cunoștințe digitale (adresare, integrare, creare, distribuire); cunoștințe mass-media (comunicare și mesaje).

Competența digitală implică utilizarea sigură și dificilă a tehnologiilor societății informației pentru activitate profesională, agrement și comunicare. Se bazează pe competențe primare în materie de TIC: utilizarea calculatorului pentru a obține, evalua, stoca, produce, prezenta și schimba informații și a comunica și participa la rețele de colaborare (socializare) prin intermediul Internetului.

În baza literaturii de specialitate au fost identificate cinci componente de bază ale competenței digitale:

- *învățare – învățarea și generarea cunoștințelor, produselor sau proceselor*: reprezentarea și crearea de cunoștințe în diferite limbaje specifice (textual, numeric, iconic, vizual, grafic și sonor); producerea cunoștințelor și publicarea informației utilizând unelte de editare digitală etc. ;

- *informație – obținerea, evaluarea și procesarea informației în formate digitale*: utilizarea sistemelor informatice și de navigare pe Internet, pentru a accesa informațiile, resursele și serviciile; utilizarea diverselor surse și motoare de căutare după tipul și formatul informației ;

• *comunicare* – *comunicare, relaționare și colaborare în medii digitale*: comunicare prin dispozitive digitale și software specific;

• *cultură digitală* – *acționarea în manieră responsabilă, sigură și civică*: administrarea identității digitale și a gradului de confidențialitate și siguranță ale datelor personale și ale informației de pe Internet;

• *tehnologie* – alfabetizarea tehnologică, utilizarea și gestionarea dispozitivelor și a mediilor de lucru digitale: înțelegerea și utilizarea eficientă a dispozitivelor și sistemelor informatice proprii TIC.

Bibliografie

1. Brouwer, P.S., Critical thinking. In the information age, Journal of Educational Technology Systems, nr. 25 (2), 2007. pp.189 – 197.
2. Cojocaru, V. Gh., Cojocaru, V., Instruire interactivă prin e-learning, Tipografia Centrală, Chișinău, 2013.
3. Gilster, P., Digital Literacy, John Wiley & Sons Inc, New York, 2007.
4. Țap, E., Cultura informațională și cultura digitală – componente în formarea profesională continuă, în: Materialele Conferinței de totalizare a muncii științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012, vol. III, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2013. pp. 361 – 368.
5. Țap, E., Dificultăți în formarea și dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, în: Materialele Conferinței Științifice Internaționale Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență, IȘE, Chișinău, 2013. pp. 651 – 655.

ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI COMUNITAR ÎN DEZVOLTAREA PARTENERIATULUI GRĂDINIȚĂ- FAMILIE

VINNICENCO Elena, dr., lector

Summary

This article targets the community management issues in developing of the partnership between kindergarten and family. In this context are revealed the main objectives of the partnership between family and kindergarten. Strategies are highlighted by the collaboration between parents and educational institutions.

Managementul educațional devine eficient și eficace printr-o abordare globală, optimă, strategică a activității de educație, prin utilizarea corectă a unui ansamblu de principii și funcții, metode și tehnici de conducere. Parteneriatul presupune realizarea unei alianțe pentru atingerea unor obiective comune, iar pentru funcționarea parteneriatului este nevoie de respect, încredere reciprocă, consens cu privire la scopurile acțiunii și strategiilor de atingere a acestora și de asumarea în comun a drepturilor și responsabilităților. Aceste lucruri se pot realiza doar printr-o apropiere, în dublu sens, în vederea unei suficiente cunoașteri de ambele părți.

În practica educațională există diferite tipuri de implicare a familiei și comunității la nivelul grădiniței:

- susținerea familiei în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de creștere și îngrijire a copiilor;
- comunicarea cu familiile despre programele grădiniței și despre progresul înregistrat de copii;
- voluntariat- implicarea în programe de ajutorare și suport pentru cadre didactice, copii;
- învățarea acasă – implicarea familiilor în desfășurarea unor activități de stimulare-învățare împreună cu copiii lor, acasă, oferirea

de recomandări privind corectarea limbajului la copii, a tulburărilor comportamentale etc.;

- luarea deciziilor – implicarea familiilor în stabilirea unor obiective ce urmează a fi realizate pe parcursul anului, la decizia grădiniței și la susținerea acesteia, prin intermediul asociațiilor, consiliilor, comitetelor de părinți etc.;

- colaborarea cu comunitatea – coordonarea resurselor și serviciilor pentru familie, copii și grădiniță cu agenți economici, instituții și oferirea de servicii comunității.

Parteneriatul grădiniță-familie se referă la construirea unor relații pozitive între familie și grădinița, la o unificare a sistemului de valori care poate avea un efect benefic asupra copiilor. Familia este o sursă principală de informații privind relațiile interpersonale dintre membrii acesteia, așteptările privind educația copilului, stilul educațional, autoritatea părinților și metodele educative folosite, valorile promovate, climatul educațional, responsabilitățile pe care copilul le îndeplinește.

Coordonatele importante ale colaborării dintre grădiniță și familie sunt:

- înlăturarea factorilor perturbatori în cadrul comunicării grădiniță – familie;

- creșterea gradului de implicare a părinților în toate activitățile educative;

- schimbarea mentalității neadecvate a unor părinți față de grădiniță;

- cunoașterea de către părinți a posibilităților și nevoilor psiho-fizice ale copiilor;

- învățarea unor deprinderi și tehnici de muncă intelectuală sub formă de activități comune copii – părinți – cadre didactice.

P. Popescu Neveanu afirmă că „pecetea pe care părinții o lasă asupra structurii și profilului spiritual-moral al personalității propriilor copii se menține toată viața” [5, p. 87]. Adulții trebuie să

fie discreți în conversațiile lor. Experiența în grădinițe a arătat că interacțiunile care au loc, formal sau liber, între educatori și părinți stabilesc tonul pentru implicarea viitoare a părinților. Așa cum afirmă Holland „dacă educatorii trebuie să încurajeze participarea părinților, ei trebuie să inițieze eforturi active, personale, persistente, flexibile și sigure de comunicare cu părinții. Educatorii trebuie să creadă că sunt parte integrantă a programului educațional și să se aștepte ca părinții să participe la acesta” [6, p.126].

Multe dificultăți de exercitare a rolurilor educative în familii sunt generate de cauze definite prin termenii absență paternă, deprivare paternă, lipsă de responsabilitate. Aspectul motivațional diferă de la un părinte la altul, în funcție de gradul de cultură, intelect, aptitudini, echilibrul temperamental, nivelul aspirațiilor etc. Aname educatorului îi revine un rol important în întărirea motivației părinților, prin modul în care proiectează și realizează activitățile.

Astfel, întâlnirile cu părinții își ating scopul atunci când:

- contribuie la îmbogățirea cunoștințelor parentale;
- le dezvoltă universul emoțional;
- le stimulează interesul și angajează forme pozitive de comportament;
- se desfășoară într-o succesiune didactică a etapelor ei;
- dau prioritate părinților să emită soluții, să transmită experiențe;
- le creează un dialog constructiv etc.

Implicarea părinților în activitățile educative este importantă atât pentru ei cât și pentru copii. Astfel oferim posibilitatea părinților să-și descopere și mai mult copilul, să-l perceapă într-un mod realist în funcție de vârsta lui cronologică și mentală, să-și însușească o serie de metode noi de lucru cu proprii copii. Acesta este motivul pentru care parteneriatul cu familia reprezintă un factor important în evoluția preșcolarilor și ele se concretizează în:

- serbări – zile de naștere ale copiilor, Ziua grădiniței, Ziua Mamei, Mărțișorul, Crăciunul și Anul Nou etc.
- spectacole cu prilejul aniversărilor unor poeți, scriitori etc.;
- zilele ușilor deschise;
- activități culturale – vizionări de spectacole (de teatru, de circ) și filme, vizite la muzee etc.;
- ședințe cu părinții;
- consilierea părinților;
- corespondența cu părinții;
- alte evenimente organizate de grădiniță.

Cum este posibilă o colaborare fructuoasă între grădiniță și familie? Există diferite modalități.

Pentru problemele de ordin administrativ, ele se rezolvă atunci când părinții și educatoarele dispun de mecanisme de evaluare comune ale activității școlare. Relația familie-grădiniță apare justificată în măsura în care se restabilește încrederea colectivului de părinți, a comunității în instituția respectivă. Un rol deosebit, atât pentru colaborarea familie-grădiniță și participarea la gestiunea grădiniței, cât și pentru educația părinților îl are înființarea asociațiilor de părinți, care ajută la rezolvarea diverselor probleme apărute în grădiniță, implicarea acestora în organisme abilitate în luarea unor decizii de importanță majoră. În acest context pentru realizarea parteneriatului cu părinții este esențial ca:

- părinții să fie considerați ca participanți activi;
 - să se recunoască și să se valorifice informațiile date de părinți referitor la copii;
 - părinții să ia parte la adoptarea deciziilor referitoare la copiii lor;
 - responsabilitatea să fie împărțită între părinți și educatoare;
 - să ajute la continuarea programului educativ acasă.
- În prezent părinții trebuie să se îndrepte de la modelul

autoritar, în care creșterea copilului se bazează mai mult pe forță, spre un model caracterizat prin deschidere, căldură și coerență în stabilirea și aplicarea regulilor, a limitelor și așteptărilor adecvate. În acest caz, comunicarea, bazată pe o relație de demnitate și încredere reciprocă, joacă un rol primordial. Deschiderea față de activitățile zilnice și preocupările copilului au un rol central în relația dintre părinți și copii, ca și explicațiile, raționamentul, negocierile și argumentele. În acest mod, copiii cresc învățând ce înseamnă responsabilitatea, autocontrolul și egalitatea.

În literatura de specialitate s-a realizat un sondaj în care s-a analizat relația familie – grădiniță. S-a propus, ca scop, evidențierea interesului părinților asupra rezultatelor copiilor. În proporție de 90% din părinți își doresc să fie informați asupra rezultatelor copiilor și tot în aceeași proporție consideră că, menținând legătura cu grădinița, pot preveni rezultatele negative ale copiilor în activitățile din grădiniță. Se constată o implicare foarte redusă a părinților în comitetele de părinți, ponderea celor care fac acest lucru fiind în proporție de doar 20% din părinți. S-a observat că acei copii care provin din familii dezorganizate sunt mai frecvent înregistrați printre cei cu rezultate slabe la evaluări. Totodată, s-a constatat că cei cu rezultate slabe nu au o relație apropiată cu părinții, atmosfera din familie fiind tensionată.

Practica educațională demonstrează că legăturile afective și comunicarea bună cu părinții, angajarea lor în diverse acțiuni îmbunătățesc atitudinea acestora față de grădiniță, încurajându-i să se antreneze și mai mult în viața instituției, să interacționeze și mai bine cu copiii lor. Pregătirea și antrenarea familiei pentru exercitarea funcției sale educative este eficientă când părinții dobândesc deprinderi de comunicare, asimilează modele de comportament, abilități de relaționare.

Bibliografie

1. Bodrug, N., *Familia și rolul ei în educarea copilului*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2009.
2. Cojocariu, Venera-Mihaela, *Introducere în managementul educației*, E.D.P., București, 2004.
3. *Materialele Simpozionului Internațional „Împreună pentru educație”*, ediția I, București, 2007.
4. Patrașcu, D. et al., *Management educațional preuniversitar*, Editura ARC, Chișinău, 2007.
5. Popesc, Neveanu, P., *Curs de psihologie generală*, București, 1977.
6. Holland, C., *Adult Learning*, New York, 1989.

INFLUENȚA PUTERILOR CONDUCERII ASUPRA PERFEȚIONĂRII CULTURII ORGANIZAȚIONALE A ȘCOLII

GUZGAN Valentin, dr., conf. univ.

Summary

The principle of the school is an important person. If the school is an innovative, vibrant one, if the pupils are efficiently realized – all these things will bring plus points to the principle and the key to success. The „Leadership” can be treated as a set of powers: technique, human, educative, symbolic and cultural. A principle tends to „read” the culture of the school, to be able to decide in what way and how to change it. „To read” the culture of the school for a principle means to use the following forms: observation, listening, interpretation, perception, intuition - the realization of the personal audit in a word. It will be never forgotten that the past is the key to the future.

Este cert că directorul de școală este o persoană importantă. Nu există, practic, poziție în organizarea activității școlare unde directorul nu ar avea un rol de influență asupra calității, furnizând, în

felul acesta, o anumită doză de credit angajaților, elevilor și tuturor celor care, direct sau indirect, sunt conexionați de școală.

Un studiu al Guvernului SUA concluzionează, printre altele, și următoarele: „Directorul este cea mai importantă și influentă individualitate în fiecare școală, el dă tonul, creează climat pentru învățare, determină nivelul de profesionalism și moralul profesorilor, orientările absolvenților... Dacă școala este una vibrantă, inovativă și reprezintă un adevărat lăcaș al copiilor, dacă ea se bucură de reputația unei instituții cu înalte realizări academice, dacă elevii se realizează eficient în corespundere cu propriile abilități – toate acestea îi vor aduce directorului puncte în plus și cheia către succes”.

Conducerea de tip „LEADERSHIP” într-un sens metaforic, poate fi tratată ca un set de puteri. Fiecare putere poate fi folosită de către director pentru a împinge școala spre un nou nivel de eficiență sau poate preveni o întoarcere înapoi a școlii, fiecare putere poate avea o anume semnificație pentru eficiența școlii.

La Sergiovanni [4, p.78-110] pot fi evidențiate cinci „puteri ale liderului” – tehnică, umană, educativă, simbolică și culturală. Toate cinci sunt importante. Puterile tehnică, umană și educativă sunt puteri funcționale, care asigură condițiile necesare pentru ca școala să lucreze. Puterea simbolică și cea culturală ajută școala să atingă nivele extraordinare în crearea de mediu și obținere de performanțe.

Puterea tehnică. Această putere vine la director de la aplicarea corectă a tehnicilor manageriale, adică de la utilizarea cu succes a tot ce se conține în conceptul de planificare și management al timpului, în teoriile conducerii situaționale și în structurile organizaționale. Această putere va da asigurări că școala este dirijată în stilul unui management adecvat.

Puterea umană. Cea de-a doua putere a liderului școlar vine de la potențialul social și interpersonal – acestea fiind concepute în formula „resursele umane” care presupun relațiile umane, competențele interpersonale, tehnicile motivaționale. Această putere

solicită, de la director, susținerea, încurajarea și creșterea oportunităților pentru profesori și pentru ceilalți.

Puterea educativă. Această putere vine de la cunoștințele în domeniul educațional, iar directorii mai sunt considerați și „lideri instrucționali”, (incluzându-se și funcțiile de administrare și supervizare).

Puterea simbolică. Această putere vine din fixarea atenției celorlalți asupra materiei de o anumită importanță pentru școală, pe care, prin acțiunile sale, așa cum menționam anterior, o simbolizează directorul. Atunci când directorul își exprimă această putere, el își asumă rolul de „ȘEF”, care acordă atenție, modelează scopurile și comportamentele, semnalizând tuturora ce este important și prețios în școală. Turul școlii, vizitarea cabinetelor de clasă, petrecerea timpului cu elevii, transferul concepțiilor manageriale în favoarea concepțiilor educaționale, prezidînd ședințe și ceremonii, ocaziuni importante, promovînd viziunea școlii, utilizînd cele mai adecvate cuvinte și acțiuni – sunt doar unele din exemplele care îl identifică pe lider cu această putere.

Anume promovarea tendințelor școlii proprii constituie partea forte ale puterii simbolice a liderului.

Puterea culturală. Cea de-a cincea putere cu care este investit liderul școlii (directorul) derivă din cultura școlii, în unicat, făurită de acesta, adică e ceea ce se referă la conducerea culturală (cultural leadership). Când directorul exprimă această putere, el își asumă rolul de „păstor suprem”, care caută să definească, să întărească și să clarifice acele valori, credințe și standarde culturale ce îi imprimă școlii identitate unică peste timpuri, entitate care trebuie să devină o cultură identificată, ceea ce îi va permite să fie una instituționalizată. Nu în ultimul rînd, puterea culturală a directorului se manifestă și în capacitatea acestuia de a constitui dintr-o multitudine de „Eu”-ri o comunitate morală.

Un interes deosebit prezintă, după părerea noastră, abordarea sistemică a acestor cinci puteri ale liderului în dimensiunea perfecționării școlii.

*Puterile conducerii și
perfecționarea școlii, [4, p. 110]*

Puterea	Rolul metaforic al directorului	Fundamentele teoretico-practice	Exemple	Reacții	Relația cu performanțele
Simbolică	“Șeful ”	Atenție selectivă. Formulare de scopuri, modelare	Turul școlii. Vizita claselor. Cunoaște elevii. Participă sau prezidează ședințele, ceremoniile și ritualurile. Promovează o viziune de unificare	Oamenii învață ce înseamnă valorile pentru lider și pentru școală, au un sens al ordinii și direcției și împărtășesc aceste sensuri cu alții.	
Tehnică	“management ingineresc”	Strategii manageriale de planificare și a resurselor de timp. Management situațional. Structuri organizaționale.	Planificare, organizare, coordonare, alcătuirea orarului, manipularea strategiilor de realizare a eficienței optime	Oamenii sunt conduși ca obiecte ale unui sistem mecanic. Ei reacționează la eficiențele manageriale cu indiferență dar nu prea tolerează managementul inefficient	Prezența liderului este importantă pentru a realiza și menține acțiunile de rutină dar nu este suficientă pentru a realiza o perfecționare. Lipsesc rezultatele performante și persistă un moral scăzut.

Umană	“inginer uman”	Relații umane de supervizare. Teorii psihologice de motivare. Competențe interpersonal e. Managementul conflictelor. Coeziunile de grup.	Promovarea sprijinului așteptat. Încurajează creșterea și creativitatea. Creează și menține moralul. Practică luarea deciziilor în colectiv.	Oamenii obțin satisfacție de la relațiile interpersonale. Ei își iubesc liderul și școala, răspund cu recunoștință și comportament interpersonal adecvat. Există o atmosferă plăcută care facilitează lucrul lor în școală.	
Educativă	“Învățătorul principal”	Cunoștințe profesionale și ținută. Învățarea eficientă. Elaborarea programelor educaționale. Dirijare și control.	Face diagnoza problemelor educaționale. Consultă profesorii. Realizează supervizarea și evaluarea. Dezvoltă curriculumul. Dezvoltă serviciile educaționale.	Oamenii reacționează pozitiv la o putere serioasă de expert a liderului și sunt motivați să lucreze. Ei apreciază asistența și consolare.	Este prezent în special la activitățile de ordine stabilite (de rutină), dar asta nu e suficient pentru o bună perfecționare. Lipsesc rezultatele din motive de ineficiență.
Culturală	“păstor suprem” sau “părinte”	Climatul, clanul, cultura. Sisteme structurate în baza valorilor consistente. Ideologii Teoriile motivaționale .	Limpezirea tendințelor și misiunii. Socializarea noilor membri. Povestește povestiri și menține miturile renașcute. Explică și definește individualitatea școlii. Dezvoltă și revitalizează sistemele simbolice. Apreciază pe cei care reflectă cultura.	Oamenii devin încrezători în școală ca într-o sistemă ideologică. Ei se consideră membri ai unei culturi solide care îi promovează ca persoane importante care îi face să lucreze cu sens, ceea ce e considerată ca cea mai înaltă motivare.	Prezența este simțită chiar și atunci când liderul lipsește, și acest lucru nu este tratat ca ceva negativ care ar afecta ordinea deja stabilită (rutina).

Ca o completare a acestei tabele, am putea aduce, drept funcții executive ale acestor puteri, punctul de vedere al lui Chester Bernard: „Aceste funcții esențiale sunt, mai întâi – să fie promovat un sistem de comunicare, în al doilea rând – să asigure o protecție a eforturilor, și în al treilea rând – să formeze și să definească scopurile. Acest lucru trebuie făcut clar, într-o exprimare corectă și strictă pentru ca scopurile definite să pară mai aproape” [1, p. 112].

Toate aceste roluri, precum și rolurile abordate în informațiile anterioare, împreună cu calitățile liderului de succes, ne sugerează concluzia că nu fiecare conducător poate să mobilizeze colectivul pedagogic în direcția realizării unei adevărate culturi organizaționale, dar, ceea ce este mai important, aceste roluri pot fi învățate, iar calitățile pot fi altoite, cu condiția că liderul este unul care învață permanent, experimentează, face evaluări serioase, se autoevaluează.

În continuare, formulăm câteva motive prin care vom detalia rolurile directorului de școală din perspectiva reformării și dezvoltării culturii organizaționale în școală, inclusiv și în forma unor recomandări (sugestii) metodologice, acestea fiind sistematizate din literatura de specialitate, precum și din propria experiență. Putem menționa că misiunea directorului în realizarea prevederilor culturii organizaționale este coeziunea între reforma școlară și cultura acesteia. Anume directorul orientează valorile și normele propriei școli, în forma acumulărilor și experienței elevilor, profesorilor, părinților, a comunității, în genere, ceea ce imprimă un anumit sens realizărilor academice.

Orice schimbare organizațională este dificilă, dar devine posibilă, dacă liderii școlari sunt „înarmați” cu strategii de dezvoltare și pătrunși de responsabilitate pentru remodelarea culturii organizației școlare. Este cunoscut faptul că orice reformă e abordată din mai multe puncte de vedere: resursele umane, structura, politica, finanțele. Noi considerăm că o abordare aparte, fără de care, după părerea noastră, o reformă nu ar putea fi considerată perfectă, este și

abordarea din punctul de vedere al culturii unității școlare și al etosului. Factorii decizionali, directorii în special, trebuie să conștientizeze în ce măsură elevii și profesorii pot /sunt influențați de morală, norme, rituri, convenționalisme conștiente / inconștiente despre aceea cum se fac lucrurile. Directorii știu / trebuie să știe, din experiență, că reformele care ignorează realitățile școlare vor avea un efect limitat. Directorii trebuie să înțeleagă că, pentru a „construi” o școală performantă, este nevoie ca aceste abordări să fie realizate simultan.

Relația dintre valorile directorului și cultura organizațională existentă este foarte complexă. Dar putem spune că o conducere culturală („cultural leadership”) este arta fuzionării viziunii personale cu cea a școlii care necesită o direcție. Când cultura școlii imprimă sens rutinei școlare, atunci putem încheia temporar căutarea direcției de dezvoltare a școlii. Aceasta trebuie să dureze pînă la renegocierea noilor viziuni.

Cultura școlii, creată din experiența și în urma intervenției diferitor oameni, e o dialectică a tuturor oamenilor școlii, printre care directorul este doar unul (în minoritate absolută). Directorul este acela care va avea grijă de erorile și reacțiile negative prin care poate trece cultura școlară, nu fără a accepta evenimentele și în afara controlului, permițînd și împărtășind personal experiența în activitatea școlară.

Dar, de asupra oricăror altor condiții, atunci cînd școala este slăbită și fărîmițată, directorul trebuie să fie acela căruia îi va aparține rolul decisiv în reafirmarea și remodelarea culturii școlii.

Un director, în mod conștient sau inconștient, este alertat să poată „citi” cultura școlii, pentru a putea decide în ce direcție și cum să o schimbe. În această acțiune el trebuie să-și pună 3 întrebări – cheie:

1. Ce reprezintă cultura școlii în prezent – istoria ei, valorile, credințele, tradițiile, căile pe care a mers?

2. Ce înseamnă, în concepția mea, noțiunea de „școală bună”, ce trebuie să fac pentru a îmbunătăți modelele existente?
3. Unde pot găsi sau simți nevoile pentru o nouă direcție și ce pot face pentru a schimba sau remodela cultura existentă?

„A citi” cultura școlii înseamnă, pentru director, a utiliza următoarele forme: observarea, ascultarea, interpretarea, perceperea, intuiția, adică realizarea propriului audit. Dar, ceea ce trebuie să facă, în mod indiscutabil, la început, este să cunoască istoria școlii, să-i construiască, „arborele genealogic”, ascultând, intervievând, examinând materiale și artefacte, documente, luând cunoștințe de performanțe. El va da o atenție deosebită povestirilor, persoanelor – cheie în promovarea culturii, purtătorilor de birfe, „spionilor și contraspionilor” (purtătorilor de informații neformale), oricăror altor surse. Nu se va uita niciodată că trecutul este cheia spre viitor, nu fără a asculta cu atenție năzuințele și visele interlocutorilor.

Bibliografie

1. Bernard, Chester, *The Functions of the Executive*, Mass, Harvard University Press, Cambridge, 1968.
2. Parson, Tolcott, *Cunoaștere și societate-sociologie americană*, Basic Books, New York, 1986.
3. Sashkin, Marshal, *The Vision in Leadership // Training and Development Journal* – 1986, may.
4. Sergiovanni, T. J., *The Principalship*, Trinity University Texas, San Antonio, 2001.

MONITORIZAREA ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

MACARI Pavel, dr., conf. univ.

Summary

The article is devoted to the question of the monitoring of inclusive education. The author investigate the understanding of the term "inclusive education" and "monitoring of inclusive education";

the experience of implementation of inclusive education in school. Identify problems and suggest ways to address them.

Constituția Republicii Moldova, Codul Educației Republicii Moldova garantează dreptul la educație tuturor copiilor și tinerilor, indiferent de originea socială sau etnică, de sex sau de apartenență religioasă. Școala moldovenească contemporană este orientată spre diversitate, ceea ce, de fapt, înseamnă școală pentru toți și instaurează maximă toleranță în ceea ce privește diferențele fizice, socioculturale, lingvistice și psihologice existente între elevi. În această ordine de idei școala are misiunea de a oferi tuturor posibilitatea de a învăța în funcție de timpul de însușire a materiei de studiu, de capacitățile de învățare, de necesitățile personale și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate. Sistemul de învățământ din Republica Moldova are drept finalitate de bază formarea cetățenilor care împărtășesc valori fundamentale comune [5]. Școala reprezintă un segment aparte al sistemului social, iar schimbările din cadrul ei nu pot avea succes în absența unor schimbări dirijate la nivelul celorlalte segmente [1]. Acest fapt impune gândirea unor structuri care să îmbine, flexibil și eficient, demersurile din toate domeniile, proces care implică formarea unei atitudini pozitive față de incluziune. Această atitudine trebuie să conducă la asigurarea accesului la studii pentru toate categoriile de persoane, după cum, și la crearea condițiilor de viață cotidiană, cât mai apropiate de normele considerate firești pentru o viață obișnuită.

În continuare ne vom referi la o problematică foarte actuală, axată pe promovarea în învățământul modern a unor noi abordări, reunite sub conceptul integrator de educație incluzivă. Dezvoltarea și promovarea tot mai amplă a educației incluzive face ca instituțiile de învățământ să se confrunte tot mai frecvent cu problema înrolării și abordării copiilor cu cerințe educaționale speciale. Este necesar să

delimităm clar atribuțiile și responsabilitățile diferitor categorii de specialiști în procesul de incluziune și asistență a copiilor care necesită suport educațional. Evidențiem, ca funcție didactică nouă, cadrul didactic de sprijin, rolul căruia este unul definitoriu în acordarea asistenței pedagogice de calitate. În scopul susținerii incluziunii copiilor, au fost înființate centre de resurse pentru educația incluzivă în multe instituții școlare.

Comunitatea pedagogică conștientizează faptul că școala tradițională nu mai poate răspunde astăzi necesităților tuturor copiilor. De aceea se depun eforturi sporite pentru a realiza adaptări ale conținuturilor învățării, tehnologiilor și materialelor didactice, mediului de învățare, atitudinilor, demersului educațional, în general. Fiind un domeniu nou dezvoltat, educația incluzivă necesită suporturi metodologice care să vină în sprijinul personalului din învățământul național, atât factorilor de decizie, conducătorilor, cât și specialiștilor care lucrează direct cu copiii. În aceste condiții un rol deosebit capătă funcția managerială de monitorizare a procesului educațional în contextul incluziunii [3].

Pentru a realiza monitorizarea în contextul educației incluzive, propunem o serie de indicatori, care vor constitui baza analizei procesului educațional din perspectiva incluziunii [2]. Indicatorii constituie o agendă bazată pe rezultatele investigațiilor care poate fi utilizată pentru a orienta activitățile de remodelare și dezvoltare. Indicatorii vor cuprinde dimensiunile vieții școlarecum ar fi cultura organizațională, strategia, practica educațională [4].

Dimensiunea *cultura organizațională* se referă la măsura în care metodologia educației incluzive este împărtășită de toți actorii procesului educațional. De fapt, crearea culturii organizaționale a școlii trebuie să devină un proces la fel de important ca acela de predare a cunoștințelor, formarea competențelor și dezvoltarea deprinderilor [1]. O astfel de abordare va putea sta apoi la baza unor

strategii și a luării unor decizii curente privind practica. Această dimensiune se referă atât la realitatea unei școli, cât și la imaginea transmisă despre aceasta.

Indicatorii de monitorizare pentru dimensiunea *cultura organizațională*:

1. școala este pentru toată comunitatea ;
2. școala dezvoltă pe toate dimensiunile relațiile cu comunitatea locală ;
3. diversitatea elevilor este privită ca o resursă de valoare [1] ;
4. profesorul cunoaște în profunzime particularitățile de vîrstă și de alt gen ale elevilor și valorizează elevii, iar elevii sunt valorizați în mod egal ;
5. părinții sunt tratați în mod egal și valorizați ;
6. cadrele didactice sunt valorizate în mod egal;
7. elevii cunosc algoritmi de rezolvare a problemelor cotidiene;
8. elevii se ajută reciproc;
9. cadrele didactice se sprijină reciproc în rezolvarea problemelor;
10. cadrele didactice au posibilitatea de a se implica în luarea deciziilor ;
11. persoanele se adresează unele altora, în moduri care confirmă valoarea lor individual;
12. cadrele didactice colaborează cu părinții.

Dimensiunea *strategia instituției de învățământ* acceptă paradigma educației incluzive și o plasează în centrul dezvoltării instituționale. Conceptul de educație incluzivă urmează să fie prezent în toate aspectele planificării școlare.

Indicatori de monitorizare cu referire la strategia instituției de învățământ:

1. școala depune eforturi pentru a include toți elevii din comunitatea locală;
2. se atestă programe eficiente de integrare pentru toți elevii ;
3. elevii au dreptul să studieze orice materie și să participe la toate activitățile di școală ;
4. școala acționează eficient și cu promptitudine în problematica reducerii absențelor elevilor;
5. școala dispune de o strategie eficientă pentru diminuarea încercărilor de intimidare și abuz asupra elevilor și între elevi;
6. școala realizează măsuri de adaptare a clădirii la nevoile tuturor persoanelor ;
7. în cadrul strategiei de elaborare a curriculum-ului se ține seama de diversitatea elevilor, diferențele culturale, lingvistice, de sex, realizări și deficiențe ;
8. politicile de formare continuă sprijină cadrele didactice în efortul lor de a face față la diversitatea elevilor ;
9. prin sistemul de evaluare se apreciază adecvat rezultatele tuturor elevilor;
10. politicile de sprijin sunt coordonate global;
11. politicile pentru copiii cu nevoi speciale vizează stimularea participării la activitățile obișnuite din clasă ;
12. politicile care privesc rezolvarea dificultăților comportamentale sunt legate de politicile de sprijin ale activităților de învățare ;
13. în școală, distribuirea resurselor se face în mod deschis și echitabil ;
14. este elaborată o strategie prin care părinții sunt încurajați să devină parteneri în procesul de învățare a copiilor lor ;
15. serviciile de sprijin (cum ar fi, de exemplu, cele asigurate de profesorii de sprijin, psihologi, logopezi, consilieri, personalul

medical din școală) asigură creșterea gradului de participare a elevilor în activitățile școlare ;

16. se încurajează implicarea și participarea la managementul școlii a tuturor cadrelor didactice ;

Dimensiunea ***practica educațională a școlii*** se referă la asigurarea reflectării în activitatea la clasă atât a culturii, cât și a politicilor incluzive ale școlii. Astfel, urmează să se asigure ca planurile de învățământ, curricula și felul în care ele se aplică – în interiorul și în afara clasei – să încurajeze participarea tuturor elevilor. Având în vedere aceste deziderate, indicatorii de incluziune sunt următorii [1]:

1. la planificarea lecțiilor se au în vedere toți elevii ;
2. lecțiile dezvoltă înțelegerea și sentimentul de respect pentru diferențe ;
3. elevii sunt încurajați să-și asume răspunderea pentru propria lor învățare ;
4. explicațiile profesorilor ajută elevii să înțeleagă și să învețe lecția în clasă ;
5. profesorii utilizează o mare varietate de stiluri și strategii didactice;
6. în timpul lecțiilor, elevii sunt încurajați să lucreze în perechi, grupuri;
7. elevii sunt încurajați să vorbească despre modul în care învață în timpul activităților din cadrul lecțiilor;
8. profesorii își adaptează lecțiile în funcție de reacțiile elevilor;
9. personalul din școală reacționează pozitiv la dificultățile întâmpinate de elevi ;
10. elevii înregistrează succese în procesul de învățare;
11. elevii se sprijină reciproc în timpul lecțiilor;

12. profesorii îi ajută pe elevi să-și revizuiască propriul proces de învățare;

13. dificultățile de învățare sunt considerate ca prilejuri de dezvoltare a practicii ;

14. la planificarea activității de pregătire participă toți profesorii din școală ;

15. membrii consiliului de administrație, profesoral se implică în îmbunătățirea activității la clasă.

Formatul indicatorilor este ales în așa fel, încât să fie util în colectarea datelor și, de asemenea, să faciliteze stabilirea priorităților în munca de dezvoltare [3]. Indicatorii descriu situația ideală și vor fi utilizați ca termeni de referință pentru situația din școală [2]. Pedagogii sunt liberi să omită sau să adauge unii indicatori care se referă la problemele lor specifice. În concluzie, educația incluzivă are în vedere îndepărtarea sau diminuarea barierelor de orice tip din calea învățării și participarea în egală măsură a tuturor copiilor, atenție specială acordându-se celor din familii cu grad ridicat de vulnerabilitate sau cu risc de excluziune și marginalizare [5]. Este o abordare strategică, concepută pentru a facilita succesul în învățare pentru toți copiii și la toate nivelurile de educație. Scopul educației incluzive este de a le permite atât cadrelor didactice, familiei, cât și copiilor să se simtă în largul lor atunci, când au de a face cu diversitatea și să o considere, mai degrabă, o provocare decât o problemă, o oportunitate și nu un factor de blocaj.

Bibliografie

1. Ungureanu, D., Educația integrată și școala incluzivă, *Editura de Vest*, Timișoara, 2003.

2. Chicu, V., Cojocaru, V., Galben, S., Ivanova, L., *Educație incluzivă. Ghid metodologic*, Chișinău, 2006.

3. Eftodi, A., *Planul educațional individualizat. Structură-model și ghid de implementare*, Ministerul Educației, Lumos Moldova, Editura Cetatea de Sus, Chișinău, 2012.

4. Hadîrcă, M., Cazacu, T., *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*, Ministerul Educației, Lumos Moldova, Editura Cetatea de Sus, Chișinău, 2012.

5. *Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020*.

ABORDĂRI ALE COMPETENȚELOR INTERCULTURALE LA ELEVII DIN GIMNAZIU

***PATRAȘCU Dumitru, dr. hab., prof. univ,
ARAPU Rodica, doctorandă***

Summary

In this article it is stated the necessity of intercultural competences training at the secondary level students and teachers' training from the perspective of moderator and modeler of intercultural communication, that is referred to the promotion of democratic citizenship and use of knowledge, skills, values and necessary attitudes, necessary for the observance of human rights and fundamental freedoms.

Ritmul alert al vieții, exigențele tot mai variate și mai noi, cărora trebuie să le facem față, frecvențele întâlniri cu noul, reclamă de la noi mai multă flexibilitate, adaptabilitate și perseverență pentru integrarea în fluxul tumultuos al schimbării. Pentru ca individul să supraviețuiască într-o lume în plină schimbare, este necesar să fie abandonată închiderea și să fie acceptate provocările deschiderii, conștientizării, implicării în societatea contemporană pluriculturală. Întâlnirea reală sau virtuală a culturilor diferite aduce în prim-plan necesitatea restructurării educației din perspectiva diversității. În același timp, diversitatea, ca problemă pentru societate, este considerată drept promotor al creativității educaționale. Astfel, intercurculturalitatea poate reprezenta pentru educator o resursă prețioasă ce poate fi valorificată în procesul de învățămînt și nu o

problemă în plus [14, p. 23]. Educația pentru valori multiple, pentru diversitate și alteritate necesită redefinirea unor concepte ale învățământului și, mai ales, necesitatea formării profesorilor din perspectiva de moderator și modelator al comunicării interculturale. Educația interculturală este, în fapt, o educație a relațiilor interpersonale care implică membri ai unor culturi diferite.

Obiectivele educației interculturale sînt:

- *creșterea eficienței relațiilor interculturale, mărirea gradului de deschidere, de toleranță, de acceptare a celuilalt care este „diferit”* [13, p.10];
- *pregătirea ființei umane pentru a trăi diversitatea ca un fapt cotidian, a-l considera natural și, evident, a-l putea repera și explica;*
- *educarea atitudinii față de diversitate pentru a nu o percepe și trăi ca o amenințare sau un șoc, ci ca sursă de interes și dezvoltare;*
- *exersarea capacității de relaționare, reciproc avantajoasă, în cadrul diversității umane* [11, p. 22].

Competența interculturală este rezultatul unui proces de învățare. Ea tinde către obiectivul: lărgirea capacității de percepție pentru tot ceea ce este străin. Această capacitate presupune ca noi să fim capabili a ne interoga certitudinile proprii și a trăi insecuritatea ce rezultă din faptul că nu putem interpreta ceea ce este străin cu grilele de lectură prestabilite. Situațiile ambivalente angajează stări de insecuritate, pentru că nu putem răspunde stimulilor externi prin reacții obișnuite. E de dorit, ca, prin educație, să favorizăm astfel de deschideri și să le convertim în ceva fecund. Capacitatea de a-l accepta pe altul ca fiind altceva. În întâlnirea cu străinii sînt două moduri eronate de a reacționa: primul mod constă în a nega diferența și a refuza acomodarea cu altul; al doilea mod constă în a-l accepta pe altul, ca pe ceva negativ, a-l percepe cu dușmănie, temere sau agresivitate [10, p.73].

În contextul postmodern, competența interculturală se impune prin necesitate și actualitate pentru cetățeanul fiecărei țări în parte, dar și pentru cetățenii Europei, în general, de vreme ce procesul de mondializare și globalizare se află în plină expansiune. Conștienți, într-o măsură mai mare sau mai mică, de acest fenomen, copiii noștri urmează să fie îndrumați cu grijă, în vederea achiziționării de cunoștințe vaste și funcționale despre cultura națională și universală, în sensul cel mai larg al cuvântului, să încerce experiențe multiple de învățare formativă pentru dobândirea de abilități și, în același timp, să își poată forma atitudini corecte, deschidere și disponibilitate de comunicare și interacțiune civilizată cu orice om din altă țară, inclusiv cu cel de alături cu el, să poată coopera cu acesta pentru a soluționa diferite probleme comune.

Toate ariile curriculare actuale și cele viitoare din palmaresul curricular vor avea în vizor educația interculturală, cu avantajele și problemele inerente ce le impune, de aceea cadrele didactice de la toate treptele de școlaritate vor avea nevoie de pregătire continuă în domeniu, de sensibilizare și orientare adecvată.

Competența interculturală se formează prin toate dimensiunile educației, inclusiv prin intermediul noilor educații, care răspund în mod prompt la necesitățile lumii contemporane [7, p. 26]. Palierele disciplinare/curriculare pe care se realizează propriu-zis educația interculturală, având ca finalitate competența vizată, sînt variate, inclusiv educația lingvistică și literară, educația civică, educația religioasă, educația morală etc.

Avînd la bază educarea toleranței, de ordin cultural, etnic, lingvistic, social, confesional etc. educația interculturală se desfășoară pe tot parcursul vieții [4, p. 49].

Pentru a forma competențe interculturale este necesar ca mediul de învățare creat de profesor în timpul lecției să fie unul permisiv și încurajator, care lasă spațiu ca vocea elevului să se facă

auzită. Metodele de predare, cele mai adecvate pentru acest scop, sunt cele care au la bază munca în grup și învățarea prin cooperare.

Prezența următoarelor strategii de predare-învățare poate constitui un ingredient de bază al educației care promovează aprecierea diversității: dezbateră, mozaicul, brainstormingul, studiul de caz, jocul de rol, metoda proiectelor și învățarea în serviciul comunității.

Școlii îi revine rolul de a reflecta în curriculă caracteristicile postmodernității și ale globalizării, de a educa formatori și formabili, pentru a descoperi și a înțelege unitatea existențială a omenirii pe această planetă. După monismul și etnocentrismul școlii din perioada anterioară, educația interculturală reprezintă o adevărată „dinamizare” a curriculei, impunând o reconsiderare, o reinterpretare și o reformulare a scopurilor, conținuturilor, strategiilor și sistemelor sale de evaluare. Interculturalitatea în demersul educațional înseamnă, mai ales, a face ceva altfel. Acest altfel înseamnă o nouă deschidere paradigmatică a orizontului de gândire spre existența factuală a realității sociale. Pentru achiziția de cunoștințe și pentru dobândirea de deprinderi de tip practic sau intelectual este posibilă utilizarea paradigmatelor pedagogice tradiționale:

- *paradigma transmisiei*, ce pune în centru cunoștințele de acumulat și cunoștințele programelor, considerând că singurele referințe valabile sunt cunoștințele transmise de profesor, manualul și alte materiale auxiliare, dar în acest caz observăm că elevul este perceput ca un receptor pasiv.

- *paradigma condiționării* pune în centrul procesului didactic elevul și se focalizează pe obiective precise ce țin de achiziționarea de cunoștințe, priceperi și deprinderi. Observăm că în acest caz, elevii se simt importanți și coparticipativi pentru că li se conferă un rol activ în cadrul procesului didactic, ei fiind încurajați cu această ocazie să formuleze și unele reflecții personale.

Din perspectiva integrării europene, școala trebuie să-și propună ca scop asigurarea coerenței existențiale și a identității individului în condiții de eficiență socială și interculturală. Identitatea și alteritatea sunt inseparabile. Se impune ca indivizii să fie abilitați în a acționa prompt și eficace în diverse situații. Educația interculturală presupune, pe de-o parte asigurarea unei comunicări autentice cu sine și a lua cunoștință cu propria identitate culturală, iar pe de altă parte comunicarea cu un alter, individ sau grup, care permite construcția activă a identității de cetățean al Europei și al lumii [10, p. 65].

Educația interculturală nu presupune doar existența unor elevi aparținând mai multor etnii sau grupuri etno-culturale, ci o nouă metodologie ce caută să integreze în spațiul educațional unele principii precum: toleranța, egalitatea, complementaritatea valorilor, dar, mai ales, să exploateze specificul spiritual al valorilor locale atașându-le la valorile generale ale umanității.

Tînăra generație trebuie să fie educată în așa fel încît să suporte mutația și diversitatea culturală necesară atît pentru minoritari, cît și pentru majoritari. De altfel, demorcația clasică între minoritari și majoritari e tot mai dificil și periculos de realizat.

Perspectiva interculturală de concepere a educației, dacă este corect concepută, poate să conducă la atenuarea unor conflicte și chiar la eliminarea violenței în școală, prin formarea unor comportamente demne de democrația mileniului trei, într-o Europă unită, cum ar fi:

- *aptitudinea de a comunica (a asculta și a vorbi);*
- *cooperarea și instaurarea în cadrul unui grup școlar sau de joacă, precum și în cadrul grupurilor interetnice;*
- *respectul față de sine și toleranța față de opiniile diferite;*
- *atitudinea pozitivă față de persoane indiferent de cultură și de limbă;*

- *soluționarea pașnică și cu responsabilitatea problemelor interpersonale* [13, p. 35].

Educația este purtătoare, prin ea însăși, a unui etos eminentemente spiritual. Ea nu numai că facilitează individului accesul la zestrea culturală, dar se convertește în instanță culturală aparte. „*Educația este producătoare de cultură (și nu numai reproductivă)*” [4, p.10].

Abordarea interculturală în educație constituie o nouă manieră de concepere și implementare a curriculumurilor școlare și o nouă atitudine de relaționare între profesori, elevi și părinți. Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversității și diferențelor. Abordarea interculturală nu se reduce la o prezentare cumulativă a unor cunoștințe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect și de deschidere față de diversitate. Această atitudine se naște printr-o permanentă comunicare cu alții și printr-o decentrare atentă și optimă față de propriile norme culturale [8, p. 55]

În concluzie, menționăm că formarea competențelor interculturale la elevi necesită conceperea și desfășurarea unei serii coerente de evenimente educative, care să genereze învățarea de cunoștințe, formarea de abilități și atitudini, demonstrarea deschiderii, flexibilității, toleranței față de credințele, valorile, normele altora. În acest scop, condiția de bază a asigurării rezultatului rezidă în posedarea respectivelor dimensiuni de personalitate de către profesor, care trebuie să ghideze formarea personalității în corespondere cu exigențele societății.

Bibliografie

1. Cucuș, C., *Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Dubar, Cl., *Criza identităților. Interpretarea unei mutații*, Editura Știința, Chișinău, 2003.

3. *Educație interculturală în R. Moldova*, coordonator: Viorica Goraș-Postică, Editura ARC, Chișinău, 2003.
4. *Educație interculturală*, revista DIDACTICA PRO, nr. 4-5 (20-21), 2003, Chișinău, 2005.
5. *Educație pentru toleranță*, Revista DIDACTICA PRO, nr. 4 (26), 2004.
6. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
7. Reardon, B. A., *Toleranța – calea spre pace*, Editura ARC, Chișinău, 2004.
8. Rey, M., *De la o logică „mono” la logica de tip „inter”*. *Piste pentru o educație interculturală și solitară*, în: Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., *Educația interculturală: experiențe, politici, strategii*, Editura Polirom, Iași, 1999.
9. Silistraru, N., Golubițchi, S. *Educația interculturală. Suport de curs*, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 2013.
10. Andreescu, G., *Multiculturalism normativ*, în: *Perspective interculturale III, Program Măsuri de încredere al Consiliului Europei*, Institutul Intercultural Timișoara, 2000.
11. Antoanesei, L., *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*, Editura Polirom, Iași, 2002.
12. Băleanu, C., *Managementul îmbunătățirii continue*, Editura Expert, București, 1996.
13. Bîrlogeanu, L., Crișan, A., *Ghid de politici interculturale*, Editura Educația, 2000.
14. Goraș-Postică, Viorica (coord.), *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova*, Editura ARC, Chișinău, 2003.

FACULTATEA ISTORIE ȘI GEOGRAFIE

MUNTELE ATHOS – VESTIGIU RELIGIOS ȘI TURISTIC

MAXIM Vasile, dr., conf. univ.

Summary

Prezenta lucrare scoate în evidență unele aspecte ale evoluției în timp și spațiu a mediului monastic din Sfântul Munte Athos. Sunt elucidate unele mănăstiri și schituri ctitorite de către mireni, călugări și domnitori români. Se utilizează imagini obținute de către autor în baza efectuării unui pelerinaj în Republica Autonomă Monahică, în special la Sfânta Mănăstire Marea Lavră cu Schitul Românesc Prodromul.

This paper highlights some aspects of the evolution in time and space from Mount Athos monastic environment. There are elucidated some monasteries founded by lay people, monks and Romanian rulers. We use images obtained by author during the pilgrimage in the Autonomous Republic of monks, especially the Holy Monastery of Great Lavra with Romanian Skete Prodromos.

Muntele Athos este considerat un vestigiu religios unic pentru statele creștine ortodoxe, care devine atractiv pentru pelerini încă din epoca medievală, în exclusivitate pentru bărbați. Spațial-geografic este situat în nord-estul Greciei, în zona Macedoniei Centrale, în cadrul spațiului de Sud peninsular cu altitudinea de peste 2033 m. Lungimea peninsulei cu denumirea Chalchidice depășește 60 km, iar lățimea maximală atinge 8–12 km. Suprafața totală este de 360 km pătrați. Accesul se poate realiza odată cu obținerea vizei de ședere și doar prin intermediul mijloacelor maritime de transport de mici dimensiuni, de tip feribot, din partea de vest a portului Uranopolis sau de pe coasta de est, din portul Lerrisos.



Feribotul Sfânta Anna (arhivă personală)

Zona de nord terestră este protejată de un zid (imaginea de jos) cu sârmă ghimpată, unde sunt plasate panouri pe care sunt scrise „avaton-ul”, care reprezintă avertizările împotriva accesului femeilor în cadrul acestui spațiu.

În cadrul Sfântului Munte activează 20 de mănăstiri cu 12 schituri și o mulțime de chilii pentru călugări. Conform ultimului recensământ, pe teritoriul acestui spațiu se găsesc 1830 de călugări.



Mănăstirile sunt clasificate în două categorii – conservatoare, numite și cenobite, unde toate bunurile sunt utilizate ca proprietate comună, și mănăstiri idioritnice, considerate „liberale”, care acceptă și proprietatea personală asupra unor bunuri din cadrul lăcașurilor monastice. Din punct de vedere administrativ, Sfântul Munte are un statut de republică autonomă în cadrul Greciei, având edificii legislative și executive în capitala Kareia.



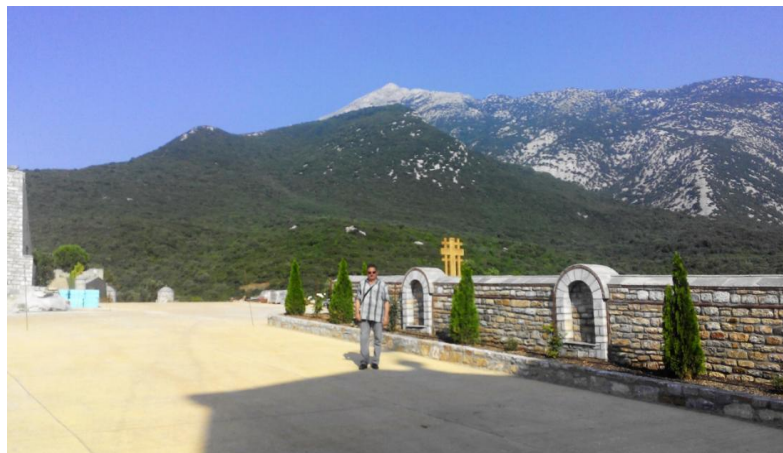
Peisaj monastic din cadrul capitalei Kareia

Muntele Athos este amintit încă în antichitate, în sec. VIII-VII î.e.n., de către Homer în *Iliada*. Creștinii valorifică acest teritoriu încă de la începutul prigonirilor în masă de către romani. Teritoriul servește drept refugiu pentru călugări, care s-au retras de pe întreg teritoriul bizantin, în vederea protejării icoanelor, în perioada anilor 726 – 843, când au fost interzise icoanele în lăcașele creștine. Din această perioadă Muntele Athos devine un loc de atragere a călugărilor și a mirenilor, care participă la edificarea așezărilor de cult religios.

Se spune că spațiul Sfântului munte a servit drept refugiu pentru Maica Domnului, în drum spre Insula Cipru, unde l-a vizitat pe episcopul Lazăr (cel înviat de Mântuitor).

În a doua jumătate a sec. X viața monahală este organizată de către Atanasie Atonitul, care impune reguli obligatorii pentru călugări prin post strict și rugăciuni, rânduite de către mănăstiri până în prezent. Sfântul Atanasie construiește prima mănăstire – Marea Lavră. În cadrul acestui spațiu, la începutul anului 1400 existau în jur de 40 de mănăstiri cu un efectiv de călugări care depășea cifra de peste 40 000. Incursiunile agresive ale cruciaților, piraților și musulmanilor își lasă amprenta negativă, prin sărăcirea, depopularea și reducerea drastică a lăcașelor sfinte.

Majoritatea mănăstirilor sunt susținute sub aspect financiar și material de către Țările Române. Spre exemplu, Mănăstirea Zografu, în 1509, a fost restaurată de către domnitorul MoldoVlahiei Ștefan al VI-lea. Ajutoare substanțiale au primit Mănăstirile Filoteu, Xenofon, Karakallou, Sfântul Pavel, Sfântul Grigorie etc.



**Sfântul Munte Athos privit de la intrarea în schitul românesc
*Prodromu***

Edificii românești din cadrul Sfântului Munte sunt considerate Schitul „Sfântul Ioan Botezătorul”, numit și Prodromu, care aparține Sfintei Mănăstiri a Marii Lavre, de asemenea Schitul „Sfântul Dumitru Valahu”, ce aparține de Mănăstirea Sfântul Pavel.



Biserica românească *Sfântul Ioan Botezătorul*

Bibliografie

1. Maxim, Vasile, Buga, Oleg, Impactul rețelelor și a mijloacelor de transport asupra dezvoltării turismului – aspecte generale, în: *Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani Materialele conferinței științifice internaționale, Chișinău, 28-29 septembrie, 2010, Vol. III - Probleme actuale ale Științelor biologice, chimice și geografice*, Chișinău 2010, p. 162-164.
2. Matei, H., Neguț, S., Nicolae, L., Radu, C., *Enciclopedia statelor lumii*, Ed. Meronia, București, 2000.
3. Miron, Viorel, *Turismul rural în Moldova*, Chișinău, 2002.
4. https://ro.wikipedia.org/wiki/Pagina_principal%C4%83
5. <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics>

STRATEGII DE DEZVOLTARE ȘI PROMOVARE A TURISMULUI ECOLOGIC ÎN ARIA PROTEJATĂ „PRUTUL DE JOS”

NASTAS Jeni, dr., conf. univ.

Summary

Lower Prut Scientific Reserve is a unique ecosystem of freshwater in the Prut and has an importance both national and international. It is a natural monument of great scientific value, cultural and historical. It is a very important means of green tourism. Therefore local communities, governments and national agencies and world politics plays an important role in the organization and development of tourism in structural and marketing.

Rezervația Științifică *Prutul de Jos* este amplasată în cursul inferior al râului Prut și are o suprafață de 1691 ha, dintre care circa 1/3 revine lacului Beleu. A fost creată la 23 aprilie 1991 pe baza lacului Beleu și a bălților care formează un ecosistem unic de apă dulce din lunca râului Prut, aflat la vest de s. Slobozia Mare. În ansamblu, ea formează un ecosistem unicat de importanță nu numai națională, dar și internațională, scopul fiind de a ocroti flora și fauna

lacului și a luncilor inundabile din jur. Lacul Belevu prezintă interes ca monument al naturii de o mare valoare științifică, culturală și estetică. În prezent nivelul apei în lacul Belevu, în mare măsură, depinde de nivelul apei din Dunăre și din râul Prut și variază în dependență de dinamica nivelurilor acestora [2, p. 16].

Ecosistemul acvatic al rezervației este apreciat ca una din cele mai importante zone umede din Republica Moldova, care, de rând cu statutul de rezervație științifică, are și statut de zonă umedă de însemnătate internațională, inclusă pe listele Ramsar [3, p. 42]. După proveniență este un relict al Dunării, ca și lacul Brateș de pe dreapta Prutului. După construirea digurilor în unele sectoare din partea superioară a lacului, rezervația s-a mărit atingând circa 1500 ha.

În prezent apa pătrunde în lacul Belevu prin două gârle și se scurge din lac prin una. Nivelul anual al apei variază, fiind determinat de viiturile de primăvară și de vară. De exemplu, în anul 1990 lacul Belevu a secat. În următorul an, ca rezultat al inundațiilor îndelungate (20 iulie – 10 septembrie), apele au acoperit nu doar împrejurările lacului, ci și aproape toată lunca din cursul inferior al Prutului, adâncimea lacului atingea cotele de 3-4 m. În al treilea an, adâncimea a fost medie, dându-ne posibilitatea să observăm primele etape de dezvoltare și restabilire a florei și vegetației lacului. Cercetările au cuprins: perioada de până la apariția situațiilor extreme (anul 1989), două situații extreme – secarea definitivă din anul 1990 și umplerea completă a lacului în urma viiturilor din anul 1991 și prima etapă în restabilirea florei și vegetației lacului Belevu (1992) [5, p. 292].

Dezvoltarea activității turistice în rezervația *Prutul de Jos* impune promovarea unui turism care să aducă venituri fără să afecteze negativ aria naturală. Aceasta va duce la creșterea respectului pentru valorile arealului, care să încorporeze zona în circuitul turistic al Republicii Moldova.

Pentru atingerea acestui obiectiv se propun mai multe acțiuni și direcții de dezvoltare:

Activitatea 1 – Creșterea conștiinței publice cu privire la practicarea ecoturismului. Informarea grupurilor, variate ca vârsta și profesie, ce domiciliază în apropierea rezervației, cu privire la rolul ecoturismului în dezvoltarea regiunii de sud a Republicii Moldovei (locuitorii satelor Văleni și Slobozia Mare).

Această acțiune se justifică prin faptul că, conștientizarea importanței dezvoltării ecoturismului este la fel de importantă ca și conservarea și promovarea resurselor ecoturistice, iar această formă de utilizare durabilă a resurselor va aduce localităților Văleni și Slobozia Mare importante beneficii.

Rezultate așteptate:

➤ populația din Văleni și Slobozia Mare va cunoaște și va aprecia resursele naturale și culturale existente pe teritoriul rezervației sau în apropiere;

➤ implicarea populației din Văleni și Slobozia Mare în inițiativele de voluntariat și în campaniile de conservare;

➤ reflectarea evenimentelor referitoare la dezvoltarea ecoturismului în mass-media din regiunea de sud a Republicii Moldova și, mai ales, a raionului Cahul;

➤ stabilirea și multiplicarea unui „pachet de bune practici” capabile să formeze o atitudine pozitivă în rândul populației din Văleni și Slobozia Mare cu scopul protejării resurselor ecoturistice din cadrul rezervației *Prutul de Jos*.

Acțiuni:

✓ dezvoltarea de programe de conștientizarea beneficiilor generate de practicarea ecoturismului pentru populația din Văleni și Slobozia Mare și a rolului acestei forme de turism în conservarea resurselor naturale;

✓ dezvoltarea de programe destinate copiilor din satele sus-menționate, prin intermediul cărora aceștia vor fi informați cu privire la obiectivele turistice din zonă și li se vor dezvolta aptitudini pentru protejarea naturii;

✓ integrarea unor teme referitoare la ecoturism, încă din ciclul primar și gimnazial de învățământ, din satele Văleni și Slobozia Mare;

✓ dezvoltarea și publicarea unor materiale educaționale;

✓ informarea mass-mediei din raionul Cahul cu privire la organizarea unor întâlniri periodice și realizarea unor materiale referitoare la dezvoltarea ecoturismului în zona rezervației *Prutul de Jos*;

✓ realizarea unor „tururi jurnalistice” în cadrul rezervației *Prutul de Jos* [1, p. 94].

Activitatea 2 - Dezvoltarea și întreținerea infrastructurii generale și a structurilor ecoturistice.

Se referă la planificarea și realizarea unor activități de sistematizare pentru a construi noi unități cu profil turistic și de a dezvolta infrastructura. Această activitate se justifică prin facilitarea accesului la obiectivele naturale și antropice de pe teritoriul rezervației *Prutul de Jos*, creșterea posibilităților de cazare și agrement, iar acest lucru este o primă condiție pentru atragerea turiștilor.

Rezultate așteptate:

➤ creșterea numărului de vizitatori.
➤ creșterea impactului atracțiilor turistice și diversificarea produselor ecoturistice oferite;

➤ îmbunătățirea accesului spre rezervația *Prutul de Jos*.

Acțiuni:

✓ realizarea unui sistem de centre de informare turistică în principalele puncte de acces în zona de sud a Republicii Moldova;

- ✓ crearea unui sistem inteligibil de indicatoare;
- ✓ realizarea unor panouri în punctele de intrare, cu harta zonei Cahul, pe care să fie conturată rezervația *Prutul de Jos*;
- ✓ construirea unei noi *pensiuni eco*, utilizând materialele locale și reflectând arhitectura tradițională;
- ✓ refacerea anumitor trasee turistice degradate, realizarea, acolo unde este nevoie, a unor bare de susținere, scări, podețe, puncte de belvedere etc.;
- ✓ modernizarea drumurilor naționale, raionale și comunale din imediata apropiere a rezervației *Prutul de Jos*;
- ✓ amenajarea unor platforme destinate săriturilor cu parapanta de pe dealurile Văleniului;
- ✓ stoparea extragerii petrolului de pe teritoriului rezervației *Prutul de Jos* [1, p. 86].

Activitatea 3 - Realizarea unei baze de date referitoare la resursele ecoturistice din rezervația Prutul de jos.

Se urmărește realizarea unei baze de date care să conțină informații despre toate resursele turistice și despre serviciile ecoturistice oferite în zona rezervației. Baza de date va conține informații up-date referitoare la resursele și serviciile turistice, va contribui la diversificarea și promovarea ofertei ecoturistice și va încuraja cooperarea între entități separate ce oferă servicii și produse ecoturistice.

Rezultate așteptate:

informațiile referitoare la atracțiile și serviciile oferite sunt cuprinzătoare, up-date și ușor disponibile potențialilor utilizatori. Informațiile sunt folosite atât pentru oferirea unui produs particular, cât și pentru a realiza contactul între ofertanți diferiți.

Acțiuni:

- ✓ proiectarea bazei de date și selectarea unui format optim și a unui mecanism de acces;

- ✓ colectarea informațiilor necesare;
- ✓ introducerea unui sistem de mentinere și de înnoire periodică a bazei de date;
- ✓ publicarea datelor;
- ✓ promovarea rezultatelor.

Succesul activităților ecoturistice la nivel operațional depinde de o serie de factori caracteristici naturii sale. Ecoturismul poate fi conturul subțire al unei pene, care deschide ușa spre turismul de masă și care deține orice instrument care poate fi folosit ca brand de cei care practică turismul, în general. Comunitățile locale, întreprinderile din sectorul privat, ONG-urile, autoritățile locale și ariile protejate, guvernele și agențiile internaționale au rolul de a se implica în politica de organizare și în dezvoltarea ecoturismului la nivel structural și în strategia de marketing [1, p. 126].

În concluzie, putem spune că în ultimele trei decenii ecoturismul s-a răspândit treptat, de la nivel academic până la afaceri în turism, precum și de la agenții de conservare a naturii până la promotorii turismului.

Bibliografie

1. Blumer, A., *Managementul vizitatorilor și dezvoltarea turismului în interiorul și în jurul ariilor protejate din Republica Moldova*, Chișinău, 2013.
2. Isac, A., *Legislația ecologică a Republicii Moldova*, Chișinău, 2001.
3. Jolondcovschi, A., Florea, S., *Turismul ecologic și rural*, Chișinău, 2001.
4. Nistoreanu, N., *Ecoturism și turism rural*, București, 2006.
5. Postolache, Gh., *Vegetația Republicii Moldova*, Chișinău, 1995.
6. <http://www.youtube.com/watch?v=vdAzcbaR5bg>

POTENȚIALUL TURISTIC AL SATULUI VĂLENI

PINTILII Ecaterina, cercet. științific stagiar

Summary

The tourism is one of the most dynamic sectors of the world economy steadily expanding knowledge generated by human need, recreation and physical and psychological recovery, in terms of a civilization ever more demanding and stressful pollutants. The village Valeni has tourist potential natural and man rich, varied and valuable, which gives attractiveness and competitiveness on the domestic tourism market. Natural tourism potential represented by the natural environment: relief, climate, hydrography, vegetation, fauna, protected areas, which can be entered and recovery in tourism activity. Anthropic tourism potential include the elements of culture, history, art and civilization, technical elements - economic and socio-demographic, which by their characteristics attract tourist flows. It can be grouped into: archaeological, historical monuments, museums, ethnography and folklore.

Turismul este una dintre cele mai dinamice ramuri ale economiei mondiale în continuă expansiune, generată de nevoia omului de cunoaștere, recreere și recuperare fizico-psihică, în condițiile unei civilizații tot mai solicitante, poluante și stresante [2, p. 5]. Potențialul turistic a fost definit de către Organizația Mondială a Turismului și alte organisme de profil din cadrul Comunității Europene ca fiind (la nivelul unei țări sau zone geografice), ansamblul componentelor naturale, culturale și socioeconomice care oferă posibilități de valorificare în plan turistic și dau o anumită funcționalitate teritoriului, având un rol esențial în dezvoltarea activităților de turism. Astfel, un anumit spațiu geografic prezintă interes din punct de vedere turistic în măsura în care oferă resurse turistice naturale sau antropice, resurse ce - în urma unor amenajări specifice – pot fi puse în valoare, intrând în circuitul turistic intern sau internațional. [1, p.14]

Potențialul turistic natural reprezintă totalitatea resurselor turistice pe care le oferă cadrul natural: relief, climă, hidrografie,

vegetație, faună, arii protejate, care pot fi introduse și valorificate în activitatea de turism. Natura are o implicare variată în turism, de la o participare simbolică, greu sesizabilă (de exemplu, în cadrul unui peisaj urban modern), la una complexă, precum sunt peisajele naturale mai puțin antropizate (teritoriile nepopulate, arii naturale protejate ș.a.) Cadrul natural oferă tuturor activităților turistice mediu pentru desfășurare. De asemenea, condițiile naturale determină apariția la turiști a motivațiilor de deplasare. [2, p. 6]

Satul Văleni dispune de un potențial turistic natural și antropic bogat, variat și valoros, ceea ce îi oferă atractivitate și competitivitate pe piața turistică internă.

Poziția geografică conferă satului un climat temperat, favorabil practicării turismului pe tot parcursul anului și un element definitoriu în structura sa peisagistică – *Colinele de Aur*. Totodată, asigurând funcția de tranzit turistic, satul Văleni este traversat de drumul internațional Chișinău-Galați și realizează legătura dintre Moldova, Ucraina și Uniunea Europeană prin România.

Relieful are un rol determinat în turism, prin potențialul de atractivitate ridicat și prin posibilitatea creării unei infrastructuri capabile să asigure valorificarea sa turistică. Satul Văleni este așezat pe Câmpia Moldovei de Sud. În partea de răsărit a satului pe o lungime de 5-6 km se întinde o salbă de coline ce atrage de departe atenția trecătorilor. Acest landsaft inedit, ce mărginește satul Văleni, a fost denumit acum câteva secole "*Colinele de Aur*", zise așa pentru culoarea gălbui-roșcată a argilei ieșite la suprafață. În Republica Moldova nu mai găsești o localitate înconjurată de atâtea râpi și coline care de care mai interesante [3]. Este o adevărată atracție pentru turiști și oferă multe puncte de *belvedere* asupra împrejurimilor.

Clima satului Văleni este de tip temperat-continental, cu influențe oceanice, cu temperaturi și precipitații moderate. Raportat la activitățile turistice, climatul se diferențiază astfel:

- un *climat estival*, favorabil pentru turism recreativ și activ (drumeții, escaladă, echitație, cicloturism, plimbări cu barca, pescuit, festivaluri dedicate sărbătorilor de vară, implicarea turiștilor în activități agricole – culesul viței de vie, pășunatul oilor);

- un *climat de iarnă*, favorabil practicării sporturilor de iarnă (escaladă pe gheață, săniuș) și practicării șezătorilor cu diverse tematici (Sfântul Andrei, Crăciunul).

Hidrografia satului Văleni sporește atractivitatea turistică și este reprezentată de ape subterane și ape de suprafață. *Apele subterane* se găsesc sub formă de ape freatice și de adâncime. Specialiștii din Republica Moldova au constatat că apele subterane sunt ape potabile de cea mai bună calitate. Rezerve mari de ape minerale s-au descoperit în zona râului Prut. *Apele de suprafață* sunt reprezentate prin iazuri în afara satului, dar cel mai important este lacul Belev, care este situat în sud-estul satului Văleni. Are o lungime de circa 6 km, o lățime de 5,5 km, adâncimea medie a apei fiind de trei metri. O porțiune a râului Prut (cursul inferior) curge de-a lungul localității Văleni și este al doilea râu după lungime (976 km) și suprafață (7990 km²) de pe teritoriul Republicii Moldova, după fluviul Nistru, fiind o importantă resursă turistică pentru că oferă posibilități de agrement prin înot sau pescuit.

Vegetația constituie altă sursă de atracție turistică și formează decorul turistic al satului Văleni. Dintre toate elementele componente ale vegetației, rolul cel mai important pentru recreere este deținut de pădurile de salcâm, stejar și frasin care înconjoară satul. Un deosebit aspect imprimă peisajului nuferii de pe oglinda Belevului, care sunt unici în Republica Moldova și sunt înscrși în Cartea Roșie. Aceștea

au devenit ei însuși obiective turistice. Sporește atractivitatea turistică vegetația acvatică de stuf și papură din bălțile Prutului.

Fauna propune oportunități deosebite pentru turismul cinegetic și piscicol. Este bine reprezentată în zonele de câmpie și în preajma bălților, unde trăiesc specii de animale de interes cinegetic: vulpea, lupul, iepurele, mistrețul, dihomele, nevăstuica. Apele recezi ale Prutului adăpostesc specii rare de pești: crap, somn, știucă, plătică, biban, raci. O condiție favorabilă pentru dezvoltarea ecoturismului sunt bălțile din lunca râului Prut și a lacului Belev, care servesc drept ecosisteme acvatice prielnice, rarissime, pentru popas în calea migrației multor păsări călătoare.

Ariile protejate se constituie în spații de practicare a ecoturismului, fiind supuse unor amenajări specifice și fluxuri de turiști în zone deosebit de fragile și de valoroase (unicate, rarități, endemisme), solicitând protecția pe termen lung.

Rezervația științifică *Prutul de Jos* a fost creată prin Hotărârea Guvernului din 23.04.1991 “*în scopul restabilirii, păstrării și studierii ecosistemului reprezentativ natural de lacuri și bălți și crearea condițiilor favorabile pentru reproducerea speciilor rare, a celor pe cale de dispariție și altor specii de animale și plante*” [4] și are o importanță deosebită pentru turismul profesional, de cercetare științifică și pentru cel de agrement sau instructiv-educativ.

Așadar, satul Văleni are condiții deosebite de relief, climă, vegetație, faună, peisaj, favorizând practicarea mai multor forme și tipuri de turism, iar aria naturală protejată este reprezentativă la nivel regional, național și european.

Potențialul turistic antropic cuprinde elementele de cultură, istorie, artă și civilizație, elementele tehnico-economice și socio-demografice, care prin caracteristicile lor, atrag fluxurile de turiști. Poate fi grupat în: vestigii arheologice, monumente istorice, muzee, elemente de etnografie și folclor.

Principalele atribute recreative ale obiectivelor de proveniență antropică sunt:

- vechimea obiectului;
- unicitatea;
- ineditul;
- dimensiunea;
- funcția.

Obiectivele turistice antropice cuprind două categorii de elemente:

1. Edificii și elemente de atracție turistică;
2. Activități umane cu funcții turistice.

Vestigiile arheologice cuprind trei tumuli, care se găsesc în diferite regiuni ale localității. Aceste vestigii arheologice prezintă interes pentru turismul științific sau pentru cei pasionați de arheologie.

Bisericile sunt cele mai răspândite edificii religioase, întâlnindu-se aproape în fiecare localitate. Ele atrag numeroși vizitatori prin grandoare, stil arhitectonic, decorațiile interioare și exterioare, încadrarea în peisajul local, valoarea istorico-culturală și forța spirituală. Biserica ortodoxă *Sf. Spiridon* din satul Văleni prezintă interes turistic pentru istoricul ei. Modesta construcție din centrul localității este un real centru cultural creștin, care adună tot satul în zilele de duminică și de sărbătoare.

Muzeele din satul Văleni sunt cele mai atractive din punct de vedere turistic. Ele adăpostesc colecții și exponate de valoare, funcționând în cadrul unor clădiri de interes istoric sau arhitectural. Unul din ele este *Muzeul pâinii*, fiind și unicul muzeu de pâine din țară. Acest muzeu bucură vizitatorii săi cu "exemplare" delicioase și, prin urmare, are un succes imens în rândul vizitatorilor. Covrigi, colaci mari și mici, porumbei din aluat – sunt doar o mică parte din aceste exponate a muzeului. În incinta Gimnaziului "*Ștefan cel*

Mare”, în anul de studii 2010-2011 a fost amenajat un muzeu în memoria poetului Gheorghe Vodă.

Busturi. În amintirea celui care ne-au slăvit țara prin istorie și cultură, în anul 2006 a fost instalat la Văleni bustul lui Ștefan cel Mare. Gimnaziul din localitate și strada centrala îi poarta numele marelui domnitor.

Monumente. În majoritatea satelor există câte un monument consacrat celui de-al Doilea Război Mondial. În satul Văleni acest monument reprezintă o placă înaltă de 4 metri, pe care sunt trecute numele celor căzuți în lupte.

Elemente de etnografie și folclor. Satul Văleni concentrează un fond etnografic bogat de elemente de arhitectură tradițională, port popular, muzică și dansuri, meșteșuguri (țesut, cojocărit, etc.).

Festivalurile artistice reprezintă activități care au caracter festiv și sunt organizate periodic, unde se demonstrează realizările în domeniul artistic. Ele atrag o anumită parte din vizitatorii ce practică turismul cultural. [2, p. 126] Pentru menținerea tradițiilor locale se organizează mai multe concursuri și festivaluri atât la nivel raional, cât și internațional. Festivalul folcloric internațional “*Duminica la Florii*” se desfășoară timp de trei zile, fiind organizat de Primăriile satelor Văleni, Cășlița-Prut și Giurgiulești și Secția Raională de Cultură Cahul, cu participarea reprezentanților din țările vecine. În a treia duminică a lunii mai este organizat Festivalul Etnofolcloric Internațional „*Dulce floare de salcâm*”, la care participă ansamblurile populare din satele de pe malul stâng și drept a râului Prut și reprezentanți din Ucraina.

Colective artistice activează în majoritatea localităților, aceasta demonstrând prezența și valorificarea tradițiilor populare. Cântecele și dansul popular în Văleni sunt promovate de ccolectivele folclorice “Vălenașii” și “Crăițele”.

Răspândit inegal în teritoriu, potențialul turistic al satului Văleni se diferențiază de cel al localităților învecinate, iar gradul de atractivitate turistică este ridicat. Astfel, pe fondul unor amenajări tehnice și turistice, resursele naturale și antropice sunt valorificate prin tipurile de turism practicate: turism cultural, agroturism, ecoturism, turism științific, turism de afaceri și evenimente, de agrement etc.

Bibliografie

1. Căndea, Melinda, *Patrimoniul turistic al României* (Note de curs), București, 2012.
2. Sochircă Vitalie, Bejan Iurie, *Resurse turistice*, Chișinău, 2011.
3. <http://www.youtube.com/watch?v=daw7VJJpNqs> (accesat la 07.03.2016)
4. Hotărârea Guvernului nr. 209 din 23.04.1991 "Cu privire la crearea rezervației de stat "Prutul de Jos"
<http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=300137> (accesat pe 11.03.2016)

EDUCAȚIA PĂRINȚILOR - O CALE DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A SITUAȚIEI ÎN FAMILIE

SAMOILENCO Valentina, lector

Summary

This article aims the need of parental education. Deep and fast changes in society have significant effects in the educational environment and also in the family. Parenting as society suffers changes, which determines both content and the sphere of influence. State and role of a parent have physical, social, cultural and economics competence (tasks). In the last years, this evolved rapidly under the influence of technological development and diversification of family, always adding new skills. Parents need a number (set) of sources as: knowledge, motivation, tangible or intangible resources, learning and communication opportunities with other parents and

professionals, practical skills and constructed relationship with the child, that you can give only training of parenting.

Modificările profunde și rapide din societate au efecte semnificative atât în mediul educațional, cât și în cel familial. Parentalitatea suferă modificări odată cu societatea, care îi determină atât conținutul, cât și sfera de influență. Statutul și rolul de părinte au atribuții de natură fizică, psihică, socială, culturală și economică. În ultimii ani, acestea au evoluat rapid sub influența dezvoltării tehnologice și a diversificării modelelor familiale și educaționale, adăugând mereu noi competențe.

Familia este o valoare care trebuie protejată pentru menținerea stabilității și coeziunii sociale, pentru promovarea unui mediu sănătos, atât de dezvoltare, cât și de educație a copilului [3, p. 366]. Este indiscutabil faptul că, creșterea și educarea copiilor revine în mare parte părinților. Educația, definită în termeni foarte generali, este un proces al cărui scop esențial este de a ușura o anumită modificare de comportament.

Părinții sunt primii profesori ai copilului, ei pun bazele educației lui în mediul familial. Una din funcțiile familiei este cea educativă. Realizarea acestei funcții ține de esența familiei și determină modul de existență a ei. Dezvoltarea armonioasă a personalității copilului depinde de climatul familial. Dacă copilul beneficiază de dragoste, de securitate, de experiențe noi, de apreciere și de stimă, de responsabilitate și autonomie, atunci acest copil va fi un viitor bun părinte – consideră Mia Kellmer Pringle [3, p. 15]. Împreună cu părinții, școala își are rolul ei bine definit, intervenind în dezvoltarea primară a copilului. În acest context, educarea părinților după principii științifice psihopedagogice devine o necesitate [2, p. 3].

Problema educației parentale este una destul de veche, ea a preocupat cercetători din diferite domenii, în diferite timpuri. Examinăm câteva date istorice referitoare la importanța educației părinților.

Prima carte cu sfaturi pentru părinți a apărut aproximativ pe la mijlocul sec. al XIV-lea. Această lucrare făcea referință la dezvoltarea limbajului copiilor. La începutul sec. al XVII-lea este tipărit primul manual de educație parentală. În lucrare se acordă o mare atenție comportamentelor adecvate în societate (bunele maniere), compilanța la reguli și asumarea de responsabilități [4, p. 15]. La sfârșitul aceluiași secol, Johann Heinrich Pestalozzi, prin lucrările sale, aduce o nouă viziune asupra copilului. În renumita sa lucrare „*Cum își crește Ghertruda copiii*”, Pestalozzi vorbește despre rolul fundamental al părinților pentru „hrana corpului și minții copiilor” [4, p. 39]. Ideile lui cu privire la bunătatea intrinsecă a copilului, capacitatea sa de a învăța din experiențele directe și abilitatea de autoreglare emoțională și comportamentală sunt actuale și în zilele noastre [4, p. 35].

În anul 1820 în Europa se publică primele reviste și broșuri recomandate părinților, se înființează primele reuniuni ale părinților și se organizează primele grupuri de instruire a mamelor, în special, a celor tinere.

În anii 20 ai sec. al XX-lea, în SUA educația parentală și programele destinate copiilor mici nu mai prezentau o noutate pentru nimeni. Practicile de îngrijire a copiilor puneau accente pe disciplinarea strictă a acestora, pe dezvoltarea unei bune sănătăți mintale, pe îmbunătățirea relațiilor dintre copii și ceilalți membri ai familiei, pe dezvoltarea anumitor trăsături de personalitate sau pe sfaturi practice destinate părinților pentru dezvoltarea situațiilor dificile de zi cu zi [6, p. 18]. Metodele de educație utilizate au inclus conferințe, participarea directă a părinților în activitățile școlare,

observația dirijată etc. Cei mai interesați au fost părinții ai căror copii nu ieșiseră încă din perioada preșcolărității. Marea majoritate a profesioniștilor din domeniu consideră că anii preșcolari sunt cei mai potriviți pentru implicarea părinților în programe de educație parentală [6, p. 25].

La începutul secolului al XXI-lea în multe state au fost adoptate Programe de Educație parentală pozitivă (SUA, Olanda, Suedia, România). Obiectivele Programelor de Educație parentală și suport familial sunt evaluate din perspectiva impactului asupra părinților și copiilor în egală măsură [6, p. 4]

Câteva din aceste obiective vizează:

- sprijinirea părinților în a conștientiza importanța uriașă pe care o au în dezvoltarea copiilor lor;
- sprijinirea părinților în consolidarea cunoștințelor cu privire la creșterea și dezvoltarea copiilor;
- sprijinirea părinților în a implementa practici eficiente de creștere a copiilor.
- reducerea stresului asociat cu exercitarea rolurilor parentale;
- reducerea dificultăților comportamentale ale copiilor [6, p. 25].

Educația parentală pozitivă presupune practici parentale care pot fi învățate și exersate de către părinți, de monitorizare a copilului, creștere a autonomiei, controlul comportamentelor, construirea unor așteptări realiste față de copil etc. În timp, aceste practici sunt asociate cu rezultate pozitive asupra dezvoltării, performanțelor școlare, stării de sănătate sau integrării sociale a copiilor. Unele din cele mai acceptabile sunt Programa „*Triplu P*” (Program parental de educație pozitivă) și „*Programa de educație parentală dezvoltată în paradigma modificării comportamentale și a învățării sociale*”.

Educația parentală pozitivă este acea formă de educație care pune accent, în primul rând, pe nevoile copilului. Ei ajung să se comporte într-un anumit fel din diverse motive, de aceasta este important să vedem ce stă în spatele unui anumit comportament. *„Mulți părinți, în momentul în care-și educă copiii, se gândesc la confortul lor, cum ar vrea ei să fie copilul și în mică măsură se gândesc că vor un copil sănătos, care să fie fericit, să poată face alegeri, să fie pe cont propriu, să-i fie lui bine”* – explică psihologul Diana Stănculeanu [7]. *„În momentul în care decid să educ copilul pentru el, nu pentru mine, aleg acele instrumente care să-i facă bine copilului și să răspundă nevoilor copilului, nu nevoilor mele. Asta ar însemna să fiu alături de el, să suport, să fiu calm, tolerant, să-i fiu alături mai ales când este în dificultate sau a greșit, pentru că atunci are cea mai mare nevoie de mine și exact atunci trebuie să-i fiu alături. Asta nu înseamnă că-l răsfăț, că-l alint, ci înseamnă că-l ajut să învețe acele lucruri care data viitoare îl vor ține mai departe de acea greșală, de acea dificultate, adaugă specialistă”* [7].

Acest program nu-și propune să substituie clasicile ședințe cu părinții, dar pe lângă acestea este bine să se lucreze și altfel cu părinții, pentru dezvoltarea colaborării școală – familie. Modelele de comportament care au cea mai mare influență în viața unui copil sunt, fără îndoială, părinții săi. Dacă aceștia își laudă copilul și dau dovadă de bunătate, respect, onestitate, prietenie, ospitalitate și generozitate în familie, copiii vor fi încurajați să adopte aceeași atitudine.

Pentru a învăța cum să facă față diverselor situații în viață, cei mici copiază comportamentul adulților, părinții fiind primele exemple în acest sens. Aceștia ar trebui să le spună tot timpul copiilor cât de mult îi iubesc și să le ofere sprijinul constant de care au nevoie pentru a deveni încrezători și fericiți. În același timp este important pentru un copil să nu fie sufocat de

afecțiune și să beneficieze de spațiul și independență necesare pentru a se maturiza. Trebuie să-i învățăm pe copii cum să trăiască în lumea de astăzi, ce cunoștințe le sunt necesare, în cine să aibă încredere, ce prieteni să-și aleagă, ce comportament să adopte în societate, cum să abordeze educația, religia și cum să-și crească proprii copii [7].

O lecție de bază pentru un părinte este să nu-i ofere niciodată unui copil care scâncește ceea ce își dorește; în caz contrar cel mic va învăța că scânceala este comportamentul necesar pentru a obține ce vrea. Este normal să-i spui unui copil ce să facă, dar și motivul pentru care îi ceri acest lucru. De multe ori cel mic dorește doar puțină atenție din partea părinților. După câteva minute în care v-ați jucat împreună, copilul va accepta bucuros să fie ascultător [2, p. 54].

Creșterea unui copil implică un aport considerabil de energie, efort și consecvență, condiții în care disciplina perfectă tot timpul rămâne doar un deziderat. Fiecare părinte ajunge la un moment dat să facă sau să spună lucruri pe care mai târziu le regretă. În acest caz cel mai bine este să-i ceri scuze copilului, să admiti că ai greșit și să-l asiguri de dragostea și sprijinul tău. Astfel îi vei oferi o importantă lecție de viață.

Un alt lucru esențial este stabilirea limitelor – cei mici trebuie să înțeleagă ce este așteptat de la ei. Disciplina îi învață care sunt comportamentele acceptate în societate și limitele impuse îi ajută să facă față lumii din afara cadrului familial.

Luând în considerație cele analizate, concluzionăm că părinții au nevoie de o serie de resurse în categoria cărora intră *cunoștințe* (legate de modalitățile de satisfacere a nevoilor copiilor, dezvoltarea potențialului copilului etc.), *motivație* (pentru a investi timp, energie, resurse), *resurse* materiale și nemateriale, *oportunități* de învățare și comunicare cu alți părinți și specialiști și, nu în ultimul rând, *deprinderi practice* de relaționare constructivă cu copilul, ce le pot da doar trainingurile cu părinții.

Bibliografie

1. Alecu, G., Badea, D., *Educația părinților. Strategii și programe*, București, 2003.
2. Ciohondaru, E., *Succesul relației dintre părinți și copii acasă și la școală*, București, 2004.
3. *DEX*, București, 1992.
4. Pestalozzi, J.H., *Cum își crește Gertruga copiii*, Chișinău, 1964.
5. Pringle, Mia Kellmer, *Nevoia copiilor*, Bucurști, 1975.
6. www.salvaticopiii.ro, Stănculeanu, Diana, *Incursiune în istoria educației parentale*.
7. www.childrights.md. Stănculeanu, Diana, *Programa „Triple P”*.

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA

ȚÎCU Lucia, lector superior

Summary

Education and ecological instruction is a priority of the national and world education and it requires visible efforts from the society. Taking into consideration the fact that family, the establishment of education, the society – are responsible for the instructive educational quality of the problem is necessary to receive a national program of ecological education, it will ensure the survival and future evolution of the human civilization.

Societatea în ansamblu și, mai ales, cei vizați din domeniul educației, conștientizează că astăzi, ca niciodată, este necesar de a elabora soluții eficiente și benefice pentru a rezolva, prin educație, dezacordul existent dintre *Om* și *Natură*. Astăzi omenirea se confruntă cu multiple probleme de ordin ecologic care ne pun în pericol propria existență, dar și cea a Naturii, în general: fenomenul de încălzire globală, poluarea de proporții a mediului, dispariția vertiginoasă a speciilor de organisme de pe Terra, inundațiile și

incendiile de proporții care devastează totul în jur și răpesc sute de mii de vieți omenești – acestea sunt doar unele exemple care ne demonstrează că Natura, din prieten, se poate transforma într-un dușman nemilos, în cazul în care societatea umană nu propune soluțiile de rigoare pentru a armoniza relația dintre *Om* și *Natură*. Și atunci ne întrebăm: „Care ar fi soluția cea mai eficientă, din punct de vedere economic și social, pentru rezolvarea problemelor de mediu ce vizează atât securitatea fiecărui stat în parte, cât și a tuturor națiunilor lumii?”

Ieșirea societății umane din situația ecologică critică se poate realiza prin: stabilirea unor relații noi în sistemul Om – societate – mediu, urmate de o dezvoltare ecologico – socioeconomică de lungă durată a tuturor țărilor, care, elaborată corect, ar prevedea micșorarea treptată a presiunii antropogene asupra mediului; folosirea rațională a resurselor naturale; conservarea biodiversității; schimbarea psihologiei umane individuale și sociale față de sine și natură; conștientizarea socială a pericolului (la nivel planetar) cauzat de nerespectarea securității ecologice.

Unul dintre factorii de bază ai schimbării psihologiei umane față de mediu reprezintă educația ecologică, principiile și direcțiile căreia, pe plan mondial, au fost elaborate de UNESCO și Conferința ONU „Mediul și dezvoltarea” (Rio de Janeiro, 1992).

Alăturându-se celor peste 100 de țări ce consideră prioritară dezvoltarea durabilă, Republica Moldova a elaborat „Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă – Moldova XXI” [6], care cuprinde obiectivele fundamentale în sfera capitalului natural, uman, al democratizării societății pentru perioada 2000-2020. În acest document educația este considerată prioritate națională, care urmărește atât pregătirea viitorilor specialiști, cât și a întregii populații, după principiile dezvoltării durabile zi de zi, în toate domeniile de activitate [6].

Ca component al educației, îndeosebi a celei morale, educația ecologică urmărește scopul – „formarea profilului moral al personalității și al componentului sociomoral al omului”.

Educația ecologică, după conținut, este complicată prin faptul că trebuie să fie adresată lumii interioare a personalității (emoțional-sensibile), relațiilor socio-culturale, în general. Scopul instruirii și educației ecologice este formarea unui nou tip de om cu gândire ecologică corectă, ce își apreciază just acțiunile sale în natură și mediu și este capabil să conviețuiască în armonie cu natura.

Instruirea și educația ecologică este un proces de o complexitate deosebită, neîntrerupt și se efectuează prin toate disciplinele de învățământ, la toate activitățile intra- și extrașcolare, urmărind scopurile: acumularea cunoștințelor despre mediu, formarea deprinderilor și convingerilor necesității protecției mediului, formarea culturii generale la fiecare individ, indiferent de caracterul activității profesionale. Deci, instruirea și educația ecologică sunt componente obligatorii ale familiei, ale instituțiilor de învățământ preuniversitar (preșcolar, școlar, gimnazial, liceal), universitar, postuniversitar și ale societății, care au drept scop dezvoltarea durabilă socioeconomică.

Instruirea și educația ecologică a generațiilor tinere se efectuează în corespundere cu obiectivele și conținuturile Curriculumului Național. Ea începe cu învățământul preșcolar. Învățământul preșcolar începe la vârsta de 2-5 ani, urmărind acumularea treptată și permanentă de către copii a cunoștințelor generale despre natură, diversitatea și interacțiunea diverselor componente ale ei.

La vârsta de 5-7 ani, copiii continuă acumularea, concretizarea, analiza și generalizarea cunoștințelor despre natura ce îl înconjoară, reușind să stabilească deja cele mai simple relații între diverse componente ale ei. Astfel, din observator, copilul se transformă treptat în „cercetător începător”, iar atitudinea lui față de

natură se formează nu prin susținerea adulților, dar ca rezultat al acumulării reale de cunoștințe. În așa mod, se pun bazele inițiale ale culturii ecologice.

Învățământul gimnazial reprezintă etapa de trecere de la școala primară la învățământul liceal sau învățământul mediu special. Acest fapt sporește responsabilitatea școlii în crearea unei culturi ecologice la tinerele generații. Planurile de învățământ gimnazial cuprind un șir de discipline școlare (geografia, biologia, fizica, chimia etc.), care, având ca obiect de studiu diverse componente ale naturii, sunt responsabile de instruirea și educația ecologică a tineretului studios.

Obiectivele învățământului gimnazial privind această problemă prevăd: formarea unei concepții științifice despre unitatea naturii și componentele ei – natura vie, natura nevie; cunoașterea și înțelegerea proceselor și însușirilor fundamentale ale naturii vii, precum și a relațiilor de tipul structură – funcție, organism – mediu, organism – organism; formarea unui comportament ecologic vizând grija și responsabilitatea fiecărui membru al societății umane față de natură, mediul natural, față de sine și semenii.

Instruirea și educația ecologică se realizează, de cele mai multe ori, în baza manualelor școlare. În continuare vom evidenția conținuturile din manualele de geografie, care contribuie nemijlocit la formarea conștiinței ecologice.

Studiul despre natură, componentele ei, mediul de existență și activitățile omului ca organism viu continuă în clasa a V-a, prin disciplină „Științe”. Problemele ecologice sunt abordate, îndeosebi, în modulele „Omul și natura”.

Manualul de Geografie pentru clasa a V-a, capitolul VIII „Ocrotirea Terrei”, în cele două teme – „Factorii degradării mediului înconjurător” [4, p. 119-122] și „Poluarea și protecția mediului înconjurător” [4, p. 123-126] – pe doar 6 pagini, încearcă să prezinte problemele mediului înconjurător, factorii, care contribuie la degradarea lui (naturali, antropici: dezvoltarea economiei, creșterea

numărului populației, urbanizarea, declanșarea războaielor). Tema a doua, după cum am menționat anterior, este consacrată poluării și protecției mediului: poluării aerului, protecția atmosferei, poluarea și protecția apei, poluarea și protecția solului. Tema se încheie cu o scurtă descriere a Cărtii Roșii, rezervațiilor naturale și zilelor mondiale de mediu, fără a da informații suficiente sau descrieri. Conținuturile confirmă că informații ecologice sunt, dar, cu părere de rău, exemplul de instruire și educație ecologică nu este.

Capitolul V al manualului pentru clasa a VIII-a „Geografia fizică a Republicii Moldova” – „Protecția naturii” [5, p. 105-126] – este consacrat problemelor și protecției mediului natural. Noțiunile de mediu natural, poluant se combină cu descrierea succintă a fenomenelor naturale de risc și poluării mediului. Separat, câte un aliniat, descrie degradarea lumii organice și degradarea solului. Compartimentele dedicate protecției mediului succint descriu procedurile de reducere a cantității de poluanți, măsurile de conservare a mediului natural, combaterea fenomenelor naturale de risc și reconstrucția ecologică. Legătura problemelor de mediu cu specificul țării începe în compartimentul dedicat ariilor naturale protejate, cu descrierea rezervațiilor științifice, naturale, peisagistice și monumentelor naturii.

Manualele de geografie sunt unice prin faptul că includ tematica mediului și dezvoltării durabile. Este foarte important că și noțiunile și descrierea principiilor dezvoltării durabile sunt descrise în manualul pentru clasa a VIII-a și, ulterior, dezvoltate în clasa a XII-a.

Manualul clasei a VIII-a se mai completează cu monitoringul mediului [5, p. 126], se enumeră convențiile internaționale de mediu, la care Republica Moldova este parte – Convenția privind protecția stratului de ozon (Viena, 1985); Convenția privind diversitatea biologică (Rio de Janeiro, 1992); Convenția-cadru a ONU cu privire la schimbarea climei (Rio de Janeiro, 1992), cu Protocolul de la

Kyoto (1997); Convenția privind cooperarea pentru protecția și utilizarea durabilă a fluviului Dunărea (Sofia, 1994) [5, p. 126].

Învățământul liceal asigură formarea corectă și deplină a noțiunilor despre natură, unitatea ei cu societatea umană, pe când protecția naturii și folosirea rațională a resurselor minerale și biologice este considerată parte componentă a culturii umane. Obiectivele învățământului liceal urmăresc formarea ansamblului de cunoștințe, capacități, atitudini ale unei personalități armonios dezvoltate, a omului responsabil de prezent și viitor, a omului care este parte integrată a naturii în care el însuși își are originea. În această situație, accentele educaționale ale învățământului liceal, ca ultimă etapă a învățământului școlar, se cer plasate pe formarea capacităților de a opera cu domeniile majore informaționale, pe capacitatea de a clasifica și stoca această informație după un algoritm prestabilit, de a formula concluzii logice de generalizare. La această etapă, instruirea ecologică se realizează integrat în cadrul disciplinelor de cultură generală: biologia, chimia, geografia, fizica etc.

Manualul pentru clasa a XII-a „Geografia Mediului” [1] poate servi ca model de manual în domeniul educației ecologice și utilizării raționale a resurselor naturale, având o descriere consecutivă a mediului geografic, tipologiile lui, domeniile de degradare a mediului și măsurile de protecție și problemele actuale în domeniu. Noțiunile de bază sunt combinate cu descrierea detaliată a materialului. Se introduce un număr mare de definiții sau informații, care nu sunt incluse sau descrise suficient la alte discipline implicate. Manualul include și descrierea stării mediului în Republica Moldova, problemele, legate de poluarea apei, aerului, degradării solului și biodiversității țării noastre. Se face o clară legătură între problemele mediului și dezvoltării umane, inclusiv problemelor demografice, malnutriției, eficienței energetice, hazardelor naturale, degradării spațiilor verzi și a solurilor.

Un rol deosebit în organizarea corectă a instruirii și educației ecologice a elevilor îl are competența cadrelor didactice atât în teoria și metodică educației ecologice, cât și în pregătirea teoretică de bază (în ceea ce privește cunoașterea naturii și a fenomenelor legate de ea) etc.

Cooperarea școlii cu sfera socială va permite a spori influența sociopedagogică asupra climatului educațional în școală, familie și societate; va asigura orientarea corectă a elevului în problemele ecologice legate de mediu; va familiariza elevul cu avantajele științei și tehnicii în soluționarea problemelor de mediu etc. Deci, rolul societății este, ca împreună cu școala și familia, să poarte responsabilitatea în formarea unei personalități capabile să activeze în diverse ramuri ale economiei naționale, asigurând, concomitent, protecția naturii și folosirea rațională a resurselor naturale. În acest plan, ca ajutor remarcabil în educația ecologică pot servi proiectele ecologice de învățare-cercetare.

Actualmente apare necesitatea de a recunoaște că instruirea și educația ecologică este un component de bază al învățământului de toate nivelurile, iar randamentul lui va depinde de elaborarea unui program complex unic de activitate educativă durabilă a individului, respectându-se principiile continuității, interdisciplinarității și integrității. Este timpul de a adopta un program unic național în domeniu, reglementând responsabilitatea fiecăreia din componente: familie – instituție de învățământ – societate.

Bibliografie

1. Codreanu, I., Roșcovan, S., *Geografia mediului. Manual pentru clasa a XII-a*, „Bonus Offices” SRL, Chișinău, 2013.
2. *Educația ecologică. Raport de cercetare*, Satu Mare, 2010.
3. Isac, A., Cantaragiu, Iu., *Promovarea educației ecologice și educației pentru dezvoltarea durabilă în Republica Moldova (în școli, gimnazii și licee). Raport de evaluare*. Chișinău, 2013.

4. Râmbu, N., Prunici, P., Calanda, Z., *Geografie. Manual pentru clasa a V-a*, Ed. Lumina, Chișinău, 2015.
5. Sochircă, N., Odoleanu, N., Boboc, N., Mihailescu, C., *Geografia fizică a Republicii Moldova. Manual pentru clasa a VIII-a*, Ed. Știința, Chișinău, 2013.
6. *Strategia Națională pentru dezvoltare durabilă – Moldova XXI*, Chișinău, 2000.

MODELE POSTMODERNISTE ÎN STUDIEREA CULTURII: REFERINȚE ISTORIOGRAFICE

LISNIC Angela, dr., conf. univ.

Summary

In this study examines the theoretical models for the study of cultural history. The reason for this investigation is determined by the reconceptualization of research in the study of culture which has occurred after 60 years of the twentieth century. The need for such reassessment is required by the connotations of new theoretical approaches applied. It is also review and methodological side, which appeared in the new definitions examined and treated in the field. The study is a review of those ideas and concepts that are required to be taken into account when studying the culture in general and cultural history in particular. Also highlights the correlation of theoretical models the concerned of teaching in educating the young generation on the system of values which is the basis of the existence of a sustainable society in the future.

În prezent suntem martori oculari a fenomenelor de criză în aspectul social și individual din societatea contemporană. Una din cauzele acestei crize este condiționată de criza culturală ce s-a constituit în mediul social, cultural și educațional. Această cauză duce, la rândul său, la criza sistemelor valorice a existenței umane. Situația creată nu este nouă pentru cercetătorii din domeniul studiilor socioumane, deoarece cercetările teoretice se periclitizează cu un șir de acte normative adoptate la sârșitul anilor 90 ai secolului XX. Printre ele putem menționa deciziile Consiliului Europei privind tratarea

istoriei în noile condiții ale realității [1] și Strategia 2020 [2]. Aceste acte normative pun problema predării istoriei cu noi conținuturi, conotații și interpretări. Dar pentru o înțelegere mai nuanțată a genezei problemei date este necesar de efectuat o retrospectivă istorică și istoriografică asupra subiectului, privind locul și modelele de studiere a istoriei în general și a culturii, în particular, în istoriografia din secolul al XX-lea.

Astfel problema studiilor culturale își are începuturile încă în secolul al XIX-lea și este legată de numele lui Ia. Burckhardt [3]. În monumentală sa lucrare istoricul ridică problema culturii Renașterii, problemă, care se va regăsi într-un șir de studii și cercetări pe tot parcursul secolului XX și în secolul al XXI-lea. Cercetători vizați în studiile culturale caută să contrapună concepției generale, istoriei politicii și dreptului, concepția cultural-istorică, prin care scot pe prim plan istoria culturii spirituale și materiale, istoria cotidianului, istoria artei. Această tendință se dezvoltă pe parcursul secolului XX, materializându-se în școli și curente distinctivă, care prin esența sa, caută să identifice specificul percepției și interpretării fenomenelor legate de cultură. Printre aceste nume, în acest șir de autori, îl putem numi pe M.Weber cu concepția lui privind „tipurile ideale” [4]. Prin acest nou concept, M.Weber desemnează instrumentul conceptual pentru a analiza acțiunile sociale, în care se pot crea categorii noi de definire a imaginilor mintale și care nu sunt reprezentări exacte ale realității, dar care, pentru nevoile cercetării, accentuează în mod deliberat anumite trăsături sociale. De fapt prin această formulare M.Weber caută să unifice raționalul și magicul în cultură. Concepția lui are o rezonanță cu metoda de cercetare culturologică lansată de către O.Spengler, [5]. Ideie că, cultura este un organism social o putem regăsi în renumita sa lucrare „Apusul Europei” în care Spengler dă o interpretare amplă a două noțiuni distinctivă „cultură” și „civilizație”. Prin aceste două noțiuni fundamentale se caută a

extinde aria cercetărilor socioculturale, dând noi paliere de examinare și de aplicare a noilor metode de studiere a culturii și a istoriei culturii. Printre acele noi metode se subscrie și metoda psihoanalitică lansată de către Z. Freud [6]. Mai exact, este vorba de teoria genezei culturale în care Freud descrie cele două noi noțiuni cu conotație culturologică „totemul și tabu-ul”. Teoria lui va duce la constituirea unei direcții distinctive în științele umaniste din secolul XX și anume, constituirea direcției atropologice în studiile legate de fenomenele culturologice. Noile concepte și metode au fost mai apoi dezvoltate de către cercetătorul B. Malinovski [7]. În studiile sale, B. Malinovski [8] lansează ideea că în cultură nu este nimic de prisos sau întâmplător, chiar și lucrurile care din punct de vedere a culturii materiale sau spirituale sunt absurde, totuși, ele îndeplinesc anumite funcții sociale, iar sarcina cercetătorilor constă în explicarea acelor sisteme și simboluri, prin aplicarea noilor metode de cercetare. Astfel în studiile culturologice contemporane se argumentează necesitatea aplicării a noi concepte și metode de cercetare asupra culturii ca subiect de cercetare științifică. Una din aceste metode propuse fiind metoda funcțională. Metodă dată tratează lucrurile trecute ca o egalitate între diferite fenomene și stări sociale existente în diferite tipuri de culturi. În așa mod, se poate evidenția noi modele de percepere și interpretare a culturii ca fenomen și proces social și istoric.

Dar schimbări cardinale în cercetarea culturii putem desemna cu cercetările întreprinse de istoricii „Școlii Analelor”. Exponenții acestei școli, în anii '60 a secolului trecut, introduc în circuitul științific noi definiții și categorii teoretice pentru desemnarea fenomenelor și proceselor ce au loc în timp istoric și care sunt indisolubil legate de cultură. Unul din reprezentanții acestei școli, F. Braudel [9, 10,11], introduce în studiile sale concepția de „istorie totală”, concepție în care aplică așa categorii noționale cum ar fi

„interpretarea cantitativă a faptului istoric”, iar timpului, în istorie, îi dă o nouă conotație, „long dureé”. Prin astfel de studii se reconceptualizează perceperea și interpretarea culturii ca subiect de cercetare științifică. Cotitura revoluționară în tratarea culturii ca subiect de cunoaștere științifică este legată de numele lui Claude Lévi-Strauss [12], care în studiile sale îl susține pe Ferdinand de Saussure, care este pionerul noii direcții în științele umaniste, ce este desemnata ca lingvistica structuralistă. În teoria sa, acest autor susține că în toate practicile culturale ale omenirii sunt unele și aceleași structuri. Analiza fundamentală a acestor structuri este îndreptată spre demonstrarea familiei ca unitate particulară socială și care se schimbă sub presiunea anumitor factori și condiții, iar înțelegerea lor este necesară de efectuat prin analiza structurilor ce include această unitate. Perceprerea și analiza acestora duce la concepte și idei spectaculoase lansate de către adepții structuralismului, una din care este combinarea materialului lingvistic în spațiul istoric și cultural. Studiile teoretice asupra problemei studiate se regăsesc în mai multe studii practice, fapt ce condiționează o revizuire nu numai a conceptelor, dar și a metodelor de studiere a lor, pentru a elabora instrumente practice de lucru cu acest material teoretic, dându-i o conotație pragmatică.

Retrospectiva întreprinsă în prezentul studiu permite să înaintăm următoarele teze:

- studierea culturii include în sine mai multe abordări transdisciplinare, fapt ce duce la apariția mai multor metode și modele de cercetare a culturii ca subiect de cercetare;

- în teoriile contemporane concepțiile teoretice privind cultura prezintă în sine o simbioză de aplicații ale sistemelor verbale și simbolice;

- conceptualizarea acestor modele condiționează o extindere a metodelor de cunoaștere și de interpretare a culturii nu numai în studii teoretice, dar și în studii aplicative.

- argumentarea teoretică a metodelor de cercetare a culturii sunt necesare pentru modelarea studiilor aplicative.

Aceste modele devin actuale în situația când cunoștințele din domeniul culturii constituie nu doar un element al cercetărilor clasice, ci sunt tot mai des utilizate în sistemele educaționale, pentru formarea competențelor pentru tînăra generație. Una din aceste competențe fiind competența de exprimare culturală, deoarece cunoștințele culturale includ **conștientizarea moștenirii culturale** la nivel local, național și european și a locului ei în lume. Iar aceasta, la rîndul său, înglobează cunoștințe de bază despre opere culturale majore, inclusiv cultura populară contemporană, în care este esențială înțelegerea diversității culturale și lingvistice din Europa și din alte regiuni ale lumii, **nevoia de a le păstra**, precum și **importanța factorilor estetici în viața de zi cu zi**. Necesitatea cunoașterii acestor modele condiționează o reconceptualizare a conținuturilor și a metodelor aplicate în activitatea didactică ca o condiție de formare a competenței culturale pentru tînăra generație, care își constituie propriul său viitor.

Bibliografie

1. Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006
2. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32008H0506(01))
3. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobată prin Hotărîrea Guvernului nr. 944 din 14 noiembrie 2014
4. <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=355494&lang=1>

5. Буркхардт, Я., Культура Италии в эпоху Возрождения: Опыт исследования / пер. с нем.— Интрада, М., 1996.
6. Вебер, М., Избранные произведения, пер. с нем., сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н., Давыдова, предисл. П.П., Гайденко, коммент. А.Ф., Филиппова, Прогресс, М., 1990.
7. Шпенглер, О., «Закат Европы», М., 1993.
8. Freud Z. *Totem și tabu, Moise și monoteismul, Angoasă în civilizație, Viitorul unei iluzii*, Editura Științifică, 1991.
9. Малиновский, Бронислав, Научная теория культуры, 2-е изд. испр., ОГИ (Объединенное Гуманитарное Издательство), М., 2005.
10. Малиновский, Б., Избранное: Динамика культуры / Пер.: И. Ж., Кожановская и др., М., 2004.
11. Braudel, F., *Structurile cotidianului; posibilul și imposibilul, Meridiane*, București, 1984.
12. Braudel, F., *Jocurile schimbului, Meridiane*, București, 1985.
13. Braudel, F., *Gramatica civilizațiilor, Meridiane*, București, 1994.
14. Леву-Стросс, К., Структурная антропология / *Anthropologie structurale* / Пер. с фр. В.В., Иванова, М., 2001.

PRIZONIERII MILITARI JAPONEZI ÎN RELAȚIILE SOVIETO (RUSO)-NIPONE

CULEA Stelian, lector superior

Summary

The article is devoted to one of the most difficult problems within Soviet (Russian)-Japanese relationships, the existence of Japanese military prisoners in the Soviet Union after the 2nd World War. There are analyzed such aspects as: the number of prisoners, the number of deaths, their repatriation and the current state of Russian-Japanese relationships with reference to former prisoners.

La Conferința de la Ialta din februarie 1945, cele trei mari Puteri Aliate au căzut de acord ca Uniunea Sovietică să nu mai reînnoiască pactul de neutralitate cu Japonia și să se implice în războiul din Pacific, după trei luni de la încheierea războiului în

Europa. Operațiunea Furtuna din august ori bătălia pentru Manciuria a început la 8 august 1945, când Uniunea Sovietică și Republica Populară Mongolă au invadat statul-marionetă Manciukuo, creat de imperiul japonez.

În rezultatul capitulării Japoniei la 15 august 1945, în prizonieratul sovietic au nimerit 639635 persoane. Din acest număr 62245 au fost eliberați în Manciuria, 15986 au decedat în spitalele din zona frontului, 12318 au fost transmiși Mongoliei. Restul prizonierilor, 549086 persoane, au fost aduși în Uniunea Sovietică în toamna anului 1945 [6].

E necesar de menționat că în diferite surse numărul prizonierilor diferă. Dar în majoritatea surselor se operează cu cifra de aproximativ 600 mii sau ceva mai mult de 600 mii prizonieri. Pe teritoriul Manciuriei, Koreei, Sahalinului de Sud și insulele Kurile trupele sovietice au luat în prizonierat aproximativ 600 mii de persoane, inclusiv 170 de generali și 26 mii de ofițeri [2, 5].

Comitetul de Stat pentru Apărare a U.R.S.S. a adoptat la 23 august 1945 Hotărârea nr. 9898-cc de escortare aproximativ a 500 mii de prizonieri militari japonezi pe teritoriul URSS [7]. În baza hotărârii menționate, aceste persoane au fost numite prizonieri militari. Însă partea japoneză nu-i consideră prizonieri militari, fiindcă cei care au fost luați prizonieri erau foarte puțini. Majoritatea, însă, benevol au depus armele și au început să fie amplasați în lagărele din zona frontului, începînd cu 16 august, adică după rescriptul împăratului din 15 august și ordinul comandamentului armatei Kwantung [6].

Prizonierii japonezi au fost dislocați în 30 de regiuni ale URSS: cei mai mulți – în ținuturile Habarovsk, Primorie, Altai și Krasnoiarsk, în regiunile Irkutsk, Cita, Amur, în RSS Buriatia; mai puțini - în Kazahstan și Uzbekistan; un număr mic – în Turkmenia, Gruzia, Ucraina și în unele regiuni europene ale Federației Ruse. Din

numărul total aproximativ jumătate au fost repartizați la cele mai dificile munci în Siberia și Orientul Depărtat [7].

În regiunile indicate prizonierii au fost repartizați conform următoarelor cifre:

În regiunile Irkutsk – 200 mii, Cita – 40 mii, în ținuturile Primorie – 75 mii, Habarobsk – 65 mii, Krasnoiarsk – 20 mii, Altai – 14 mii, în Kazahstan – 50 mii, Uzbekistan – 20 mii; în Bureatia – 16 mii [6].

Prizonierii au lucrat la construcția caselor de locuit și întreprinderilor industriale, a drumurilor, școlilor, spitalelor etc.

Referindu-ne la prizonierii japonezi, luați în prizonierat de către americani, chinezi și englezi, vom menționa că către anul 1946 toți au fost repatriați în țară. Aproximativ 600 din acești prizonieri au fost condamnați pentru crime comise față de prizonieri sau populația civilă pe teritoriile ocupate. Aproape 200 din cei judecați au fost condamnați la moarte în diferite țări [8].

Repatrierea prizonierilor Japonezi de către Uniunea Sovietică a durat însă o perioadă mai îndelungată. În 1946-18616 persoane; în 1947 – 166240 persoane; în 1948 – 175000 persoane; 1949 – 97000 persoane; 1950 – 1985 persoane.

În luna septembrie 1948 au fost eliberați toți coreenii, 2500 persoane care au făcut serviciul în armata Kwantung. [7].

La 18 octombrie 1956, cu o zi înainte de semnarea Declarației sovieto-nipone, în adresa lui N.S. Hrușciiov, N.A. Bulganin și A.I. Mikoian, a fost expediat documentul „Справка о количестве военнопленных бывшей японской армии взятых в плен советскими войсками в 1945 году”. În document este pentru prima dată indicată cifra prizonierilor fostei armate japoneze – 639776 persoane, inclusiv: 609448 japonezi, 30328 chinezi, coreeni, mongoli și alții. Până atunci aceste cifre nu au figurat în alte documente. În document se indica că din numărul prizonierilor, 163 erau generali, 26573 ofițeri, 582712 sub-ofițeri și soldați de rând. Totodată se fac și

precizări cu referire la numărul prizonierilor repatriați în perioada 1945-1950: 546752 japonezi, inclusiv 112 generali, 25728 ofițeri. Pentru prima dată este indicată și cifra japonezilor decedați – 61855, inclusiv 31 generali și 607 ofițeri. Până la această dată partea sovietică nu a prezentat informații despre numărul japonezilor decedați [9].

După semnarea Declarației sovieto-nipone din 19 octombrie 1956, la 23 decembrie 1956 au fost repatriați ultimele 1025 persoane din portul Nahodka [8, 9].

Din numărul celor decedați în timpul prizonieratului 80% au decedat în iarna 1945-1946 [7]. Pentru cei care au supraviețuit, reîntoarcerea acasă, după cum am indicat, a durat până la sfârșitul anului 1956. Prizonierii japonezi decedați au fost înmormântați pe teritoriul U.R.S.S. în 700 locuri [7, 8]. Inițial Uniunea Sovietică indică numai 26 cimitire ale prizonierilor japonezi, însă numai în regiunea Irkutsk au fost 81 de cimitire [10]. E clar că majoritatea cimitirelor s-au aflat într-o stare de paragină, nefiind îngrijite de nimeni. O parte a cimitirelor au dispărut în rezultatul amplasării pe acele locuri a obiectelor economice

Practic, după repatrierea definitivă a prizonierilor la sfârșitul anului 1956, conducerea sovietică a supus această chestiune unui tabu ideologic și în cadrul relațiilor bilaterale nu a mai fost discutată și soluționată. Pentru zeci de ani documentele despre prizonierii japonezi au fost secretizate și accesul la ele a fost interzis [3, p. 11].

Vom mai menționa că Uniunea Sovietică a folosit câțiva prizonieri japonezi în calitate de martori ai acuzației sovietice în timpul lucrărilor Tribunalului Militar Internațional pentru Orientul Depărtat [4].

Pentru Japonia însă problema prizonierilor militari, care s-au aflat în lagărele sovietice, devenea tot mai acută, îndeosebi în cercurile obștești, fiindcă foștii prizonieri și familiile celor decedați, neavând nici un document din perioada prizonieratului sovietic, nu

puteau primi compensații și indemnizații din partea guvernului japonez.

Foștii soldați ai armatei japoneze, care s-au întors din prizonierat din SUA, Anglia, Australia și din alte țări, primeau indemnizații, iar prizonierii lagărelor sovietice erau discriminați. Partea japoneză înaintează cerințe de a prezenta listele celor decedați și locurile unde au fost înmormântați. Aceste și alte întrebări au început să fie soluționate începînd cu a doua jumătate a anilor optzeci.

Cercetătorii japonezi și o parte a celor ruși consideră că față de acești prizonieri a fost comis un act de nedreptate, fiindcă, conform punctului 9 a Declarației de la Potsdam, forțelor militare japoneze, după ce urmau a fi dezarmate, trebuia să li se permită să se întoarcă în țară. Cu o așa tratare a punctului 9 a Declarației de la Potsdam nu sunt de acord alți cercetători ruși care consideră că au existat factori ce au făcut imposibilă transpunerea imediată în viață a Declarației cu privire la prizonierii japonezi. Printre acești factori sunt numiți lipsa încetării stării de război între URSS și Japonia și războiul rece, care a transformat Japonia într-un cap de pod al politicii SUA împotriva URSS [2, p. 74].

Abia după 1985 situația începe să se schimbe și tema prizonieratului devine subiect de cercetare a istoricilor ruși. La momentul actual, într-o măsură mai mare sau mai mică, au fost analizate aspectele ei de bază: numărul prizonierilor și al celor internați, amplasarea în lagăre, condițiile de viață și activitatea de muncă, cauzele mortalității înalte și locurile înmormîntării celor decedați [9].

În anul 1991, în timpul vizitei oficiale a președintelui URSS, Gorbaciov M.S. în Japonia, pentru prima dată, părții japoneze i-au fost transmise o parte a listelor celor decedați în număr de 37800 persoane iar rudele lor au căpătat posibilitatea să viziteze locurile unde au fost înmormîntați [3, p. 11]. Tot atunci părțile au semnat un

acord despre prizonierii japonezi care s-au aflat în lagărele sovietice. Acordul a pus începutul activității organelor obștești și structurilor de stat din ambele țări pentru realizarea lui. URSS și, ulterior, Rusia, pornind procesul de reabilitare a jertfelor represiunilor politice, au început să acorde atenție și dosarelor japonezilor care nelegitim au fost acuzați în timpul prizonieratului. În teritorii au început să fie aduse în ordine cimitirele unde au fost înmormîntați japonezii, împreună cu organizațiile japoneze se instalau memoriale și obeliscuri. După destrămarea URSS, în Rusia și alte republici ale fostei URSS, aceste activități umanitare continuă. La 26 martie 1992 a fost emisă o Dispoziție a guvernului Federației Ruse privind eliberarea adevărurilor despre activitatea de muncă prizonierilor și membrilor familiilor lor. Peste 40 mii japonezi au primit adevăruri oficiale despre aflarea lor în prizonieratul sovietic.

În octombrie 1993, în timpul vizitei oficiale în Japonia, B. Elțin, președintele Federației Ruse, și-a cerut scuze din numele poporului din Rusia pentru atitudinea antiumană față de prizonierii japonezi aplicată de către regimul stalinist.

În perioada primei vizite oficiale în Japonia a președintelui Federației Ruse, V.Putin, în septembrie 2000, părțile au convenit să continue colaborarea și Moscova și-a anunțat intenția de a transmite informații suplimentare despre prizonierii decedați în lagărele sovietice și locurile unde au fost înmormîntați **[3, p. 11]**.

În anul 2009 parlamentul japonez a adoptat legea despre plata compensațiilor foștilor prizonieri ai lagărelor sovietice, ceea ce a restabilit dreptatea istorică și juridică față de această categorie de cetățeni japonezi. Important este că și în relațiile dintre Rusia și Japonia această problemă dificilă, în mare măsură, a fost depășită .

Bibliografie

1. Катасонова, Е. Л., Последние пленники второй мировой войны: малоизвестные страницы российско-японских отношений. М., 2005.

2. Катасонова, Е. Л., В поисках исторической правды//Азия и Африка сегодня, nr. 5, 2012.
3. Катасонова, Е. Л., Российско-японские отношения: тернистый путь длиной в полвека//Азия и Африка сегодня, nr.11, 2006.
4. Руднев В., Иллеш, А., Японские военнопленные на стороне советского обвинения // Известия, 25.05.1993.
5. Тавровский, Ю., Судьба японских военнопленных. Пора сказать правду// Известия, 11.01.1991.
6. irkipedia.ru/content/yaponskie_voennoplennye_v_irkutskay_oblasti_1945_1956_gg (Accesat la 5.02.2016).
7. www.japantoday.ru/entsiklopediya_yaponii_ot_a_do_ya/voennoplennye_yaponskie_ussr.html (Accesat la 17.01.2014).
8. dic.academic.ru/dic.nst/enc.../Военнопленные (Accesat la 05.02.2016).
9. https://ru.wikipedia.org/...японские_военнопл... (Accesat la 02.02.2016).
10. ru_jp.org/kuznetsov02.html (Accesat la 18.01.2014).

PERSPECTIVELE FORMĂRII PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXTUL POLITICILOR EDUCAȚIONALE CONTEMPORANE

BODAREU-CERETEU Galina, lector superior

Summary

Education is one of the essential phenomena that characterize human society. Mankind has kept values created in the past and it has passed from one generation to another. In ancient writings have appeared oldest philosophical education. A special place in the educational system it has historical education. Trebuie school today to strengthen their importance in society. The economic crisis affects education. Depression in society, lack of security in the future should be a warning to all.

Educația este unul din fenomenele esențiale ce caracterizează societatea umană. Din cele mai vechi timpuri ale existenței sale

omenirea a ținut să-și păstreze valorile sale create și să le transmită de la o generație la alta. Orice societate însumează întreaga experiență precedentă și trasează căi pentru perspective pozitive pe viitor.

Viitorul omenirii se crează, indiscutabil, în prezent și depinde de capacitatea ei de a-și înainta valorile supreme, spre care să tindă fiecare om. În contextul istoric al timpului său, fiecare societate și-a creat un anumit sistem de valori umane, care au stat la baza conceptului educațional al epocii, în știința contemporană acesta fiind determinat ca o categorie principală a teoriei și practicii pedagogice, caracterizată prin dimensiunea socială, când stabilește congruența educației cu cerințele sociale; psihologică, dacă exprimă anumite caracteristici psihice ale persoanelor, și pedagogic, deoarece încearcă să determine omul în raport cu aspectele instructive-educative [7]. Astfel, sistemul educațional, fiind un element component al sistemului social, și aflându-se într-o reciprocitate directă și permanentă cu acesta, formează împreună idealul educațional, care exprimă în final unitatea dintre cerințele societății și educație sau necesitatea unui anumit tip de om pentru realizarea practică a acestor cerințe, pe de o parte, și satisfacerea reală a necesităților și a posibilităților indivizilor, pe de alta. Realizarea acestei sarcini și explică, probabil, esența evoluției societății.

Filozofia educației a fost întotdeauna imperativul dezvoltării societății. În baza analizelor comparativ-tipologice, realizate asupra aspectelor etnografice, originile acesteia pot fi atestate în epoca de până la apariția scrisului. Sistemul de viață comunitară din cadrul obștii au accentuat importanța legăturilor între generații. Antichitatea cunoaște cele mai vechi scrieri filozofice despre educație. Acestea au înaintat subiecte importante, asupra cărora au meditat mai mulți gânditori ai epocii. Prin conținutul său valoric, creațiile filosofilor antici reprezintă o moștenire inestimată, care a fost dezvoltată pe

parcurs de noi personalități ale timpului istoric. Definind educația ca „arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native pentru virtute ale acelor care dispun de ele”, Platon în unul din „Dialogurile” sale a elaborat concepția sistemică despre bine și despre frumos, considerate valori eterne pentru toată omenirea. Făcând referință la dialogul său „Republica”, trebuie să recunoaștem rolul lui în clasificarea valorilor, unde un loc aparte îi oferă înțelepciunii, iar miturile le consideră un reper în formarea personalității (după el, acestea transmit înțelepciune și valori). În acest context, menționăm și o altă idee importantă, ce derivă din cele analizate mai sus: necesitatea *motivării cunoștințelor*. De fapt, aceasta redă un imperativ pentru toate timpurile [9]. Aristotel în lucrarea sa „Politica” spunea că „educația trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, și nu particulare” [5]. Tot el a evidențiat două sensuri ale valorii economice: valoarea de schimb și valoarea de întrebuințare. Mai târziu Comenius în lucrarea „Didactica magna” a dezvoltat ideile despre educație, afirmând că la naștere natura înzestrează copilul cu „semințele științei, ale moralității și religiozității”, ele devenind un bun al fiecărui om numai prin educație.

Pe parcursul timpului conceptul filozofic despre educație a suferit modificări esențiale, racordându-se noilor provocări, care au generat și noi abordări. „Viitorul unei națiuni este hotărât de modul în care aceasta își pregătește tineretul”, afirma, încă din secolul al XVII-lea, marele umanist olandez Erasmus. Altfel spus, exponentul oricărei societăți este noua generație. Societatea modernă, dezvoltând ideile lui Thomas d'Aquino [4], a realizat doctrine progresive noi ale timpului, dezvoltate de către înaintașii săi. Morala și valorile educației, valențele educaționale au determinat paradigma modernă a filozofiei educației, susținută de Immanuel

Kant [1]. Totodată, și concepțiile pedagogice idealiste ale lui Hegel [6] au provocat noi direcții în gândirea filozofică despre educație.

Societatea contemporană impune o atenție mai mare asupra concepțiilor fenomenologiei și existențialismului (în special impactul existențialismului asupra educației, reflectate în primul rând de către M. Heidegger [10]), precum și asupra ideilor pozitivizmului logic al lui Russel [5] sau a celor pragmatice ale lui J. Dewey [5]. Gândirea filozofică analitică în educație a devenit însoțită de o abordare a limbajului pedagogic în contextul filozofiei educației. ”Cea mai mare parte a propozițiilor și problemelor formulate, scrie L.Wittgenstein, rezultă din faptul că noi nu înțelegem logica limbajului nostru”.

Educația secolului XXI presupune un sistem de acțiuni, prin care se elaborează perspectivele existenței societății în mileniul III, adică a ceea ce va urma în deceniile viitoare. Acesta este un reper pentru segmentul istoric temporal al începutului de secol și mileniu, în care ne aflăm. De calitatea conținutului educației va depinde caracterul evoluției omenirii în continuare. Secolul XXI este secolul dezvoltării științei și noilor tehnologii. Specificul condițiilor istorice ale lumii contemporane constă în aplicarea tehnologiilor avansate nu doar în economia mondială, dar și în relațiile încordate de concurență politică, care manifestă tot mai mult tendințe de extindere în afara Terei. În asemenea situație, când omenirea are experiența a două războaie mondiale și contradicții politice între marile puteri ce dețin arme nucleare performante, devine absolut argumentat aspectul axiologic al educației.

Un loc aparte în sistemul educațional îl are învățământul istoric, prin intermediul căruia se transmit valorile umane din patrimonial cultural material și spiritual al civilizației. Pentru Republica Moldova acesta a devenit una din prioritățile politicii educaționale contemporane. Învățământul istoric preuniversitar și

universitar continuă tradiția unui concept educațional, iar, la etapa actuală, el contribuie „...la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie europene și naționale, cu precădere în ceea ce privește calitățile viitorului cetățean democratic. Educația istorică are un rol deosebit în dezvoltarea deprinderilor și abilităților necesare pentru formarea cetățeanului participativ și responsabil. În acest context, istoria are menirea de a forma un cetățean democratic, care să fie înzestrat, pe parcursul școlarizării, cu un ansamblu de competențe funcționale ce îi vor permite să facă față cerințelor societății contemporane” [3].

Fiecare disciplina de învățământ, în funcție de conținutul ei, contribuie la formarea personalității elevului. Prin natura sa, istoria trezește și cultivă sentimente, creează stări raționale și afective. Istoriei îi revine un rol esențial în formarea personalității elevilor. Ea nu doar transmite un volum de cunoștințe în informarea elevilor despre consecutivitatea datelor sau a conținutul unor evenimente istorice ci are rolul important de a forma capacități de interpretare, înțelegere și acțiune. Istoria vizează atât latura *cognitivă* cât și cea *rational-afectivă* contribuind la dezvoltarea cunoștințelor din toate sferile existenței sociale. Istoria este un exemplu pentru prezent, este o știință de sinteză, componenta esențială a culturii generale, operează cu concepte, noțiuni specifice și din alte discipline, constituie fundament pentru cunoștințele dobândite la discipline ca: limba și literatura română, literatura universală [11]. Fiind o disciplină din aria curriculară Om și Societate, istoria, contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare; la educarea competențelor civice și de relaționare interpersonală. Totodată, prin mesajele sale de conținuturi informaționale, ea vine să educe în societate a sensibilității față de cultură și valori, iar deprinderile sistematice de căutare a răspunsurilor la întrebările care apar sau sânt provocate de profesor, duc la formarea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.

Tendențele de globalizare impun nu doar uniformizarea aspectului instructiv la nivel mondial, în cadrul sistemului de educație, în care tinerii să acumuleze cunoștințe și să-și formeze anumite abilități, dar și formarea, ca rezultat final al procesului instructiv-educativ, a anumitor valori morale umane înalte. Pe parcursul timpului școala a fost un centru de cultură important. În condițiile actuale, Școala trebuie să-și întărească rolul de catalizator în societate. Prin calitatea educațională, școala trebuie să reprezinte locul de păstrare și transmitere a valorilor identitare și a celor general-umane. Școala astăzi este pusă în situația de a răspunde provocărilor moderne, prin promovarea unor categorii de valori în rândul tinerilor. Educația este o acțiune specifică omului și, deaceia, educația începe odată cu omul. Deaceia, școala de azi trebuie să fie caracterizată drept un element superior al civilizației, bunăcuviința moravurilor. Sistemul educațional contemporan trebuie să contribuie la dezvoltarea premizelor care să ușureze interacțiunea tinerilor cu societatea contemporană complicată. Școala este veriga principală a sistemului educațional contemporan, unde se definește personalitatea omului. În cadrul concepției despre educația permanent se evidențiază rolul școlii în educarea familiei. Această latură a problemei educării generațiilor este și mai complicată. Cu regret, în condițiile actuale de criză contemporană, indiscutabil, sarcina respectivă devine mai complicată, întrucât ea exprimă o motivare diferită a acțiunilor, ceea ce duce la formarea unor valori diferențiate la populație. Acest fapt reprezintă un alt aspect al problemei pe care o abordăm, când se accentuează nu doar o incompatibilitate de caractere, dar și un nivel inferior de competențe instituționale.

Politica educațională contemporană se realizează în conformitate cu strategia de stat în raport cu obiectivele politice și economice externe. Comunitatea statelor membr ale Uniunii Europene se bazează pe voința de a crea o societate și un spațiu

economic bazat pe cunoaștere. Inteligența se formează într-un sistem educațional perfect. Lumea contemporană, prin diversitatea ei, are nevoie și de o inteligență emoțională, care ar sta la baza relațiilor de colaborare atât la nivel de colaborare externă, cât și a relațiilor de comunicare interpersonală. La etapa actuală sunt necesare politici publice care să permită educarea democrației, cunoașterea societății și formarea competenței profesionale cât mai înaltă.

Astfel, o corelație bună între cunoștințele, aptitudinile și valorile formate pot reprezenta, în ansamblul lor, personalitatea contemporană, care ar fi exponentul noului concept educațional. Consolidarea acestui concept poate fi asigurată de o educație a libertății și democrației, precum și a unui sistem de învățământ al Republicii Moldova încadrat în procesul reformei globale a învățământului. Este firesc să facem referință la lucrarea Nichifor Crainic „Puncte cardinale în haos”, în care autorul înceacă să descrie situația actuală din societate, când o lume cu o „neliniște a generației vechi” se vrea a fi înlocuită cu alta, în care „pulsul ei zvâcnește în venele tineretului” [1].

În acest context vom încerca să mai exemplificăm subiectul abordat și prin unele referințe la Legea educației permanente, care a fost înaintată în România și ideile căreia se conțin în Proiectele educaționale contemporane pentru Republica Moldova. Conform proiectului acestei Legi, finalitățile principale ale educației permanente vizează dezvoltarea plenară a persoanei și dezvoltarea sustenabilă a societății. Educația permanentă se centreează pe formarea și dezvoltarea competențelor-cheie, a competențelor specifice și a competențelor avansate, necesare într-o economie a cunoașterii și o societate democratică. *Proiectul lansat de UE „Educație și formare 2020”* [12] este un nou cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale. El prevede obiective strategice comune pentru statele membre, inclusiv un set de principii pentru atingerea acestor obiective, precum

și metode de lucru comune cu domenii prioritare pentru fiecare ciclu de lucru periodic. Acest cadru a fost creat pe baza realizărilor programului precedent de lucru „Educație și formare 2010” [13] „în scopul de a răspunde la provocările care sunt încă de actualitate în ceea ce privește crearea unei Europe bazate pe cunoaștere și transformarea învățării pe tot parcursul vieții într-o realitate pentru toți”. Acest proiect stabilește patru obiective strategice:

a) realizarea în practică a învățării pe tot parcursul vieții și a mobilității – sunt necesare progrese privind punerea în aplicare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții, dezvoltarea cadrelor naționale pentru calificări în legătură cu Cadrul european al calificărilor și stabilirea unor parcursuri educaționale mai flexibile. Se prevede extinderea mobilității și aplicarea Cărții europene a calității pentru mobilitate;

b) îmbunătățirea calității și a eficienței educației și formării – toți cetățenii trebuie să poată dobândi competențe-cheie,

c) promovarea echității, a coeziunii sociale și a cetățeniei active – educația și formarea ar trebui să permită tuturor cetățenilor să dobândească și să dezvolte abilități și competențe necesare pentru a permite ocuparea unui loc de muncă și continuarea învățării, cetățenia activă și dialogul intercultural.

d) Stimularea creativității și a inovării, inclusiv a spiritului întreprinzător, la toate nivelurile de educație și formare – promovarea dobândirii de către toți cetățenii a unor competențe transversale și garantarea bunei funcționări a triunghiului cunoașterii (educație-cercetare-inovare).

Potrivit strategiei „Educație 2020”, autoritățile Republicii Moldova își propun ca până în 2020 să asigure accesul la studii de calitate pentru toți copiii și tinerii.

Situația actuală de criză influențează, indiscutabil, și domeniul educației. De capacitatea găsirii soluției adecvate depinde cu adevărat soarta întregului sistem educațional mondial, dar și a celui

național. Fenomenului migrației sezoniere a forței de muncă, abandonul școlar înregistrează niveluri îngrijorătoare. Aceasta permite constatarea faptului, că *sistemul de educație se află în declin*. Starea decriză se argumentează și prin insuficiența fondurilor alocate pentru salarizarea profesorilor, pentru întreținerea și dotarea școlilor; grave și profunde inegalități de pregătire și de oportunități între cei care trăiesc în mediul rural și cel urban, între cei din familii dotate cu capital social și cei lipsiți de resurse economice. Deși educația este declarată o prioritate națională, totuși, ea nu este tratată ca cel mai important serviciu public asigurat de stat. Mulți dintre tinerii care termină școala generală obligatorie, nu reușesc ori nu au posibilitatea să-și continue studiile. Fără îndoială, acestea duc la o demoralizare a societății în general (tineri și părinți), iar uneori și la o schimbare a dominantei emoționale. Prin urmare, criza financiară și economică actuală poate constitui un nou izvor de conflicte sociale, interetnice, interreligioase sau internaționale.

Dacă ar putea fi abordată cu responsabilitate maximă, ea putea fi un moment favorabil pentru a promova înțelepciunea conviețuirii pașnice prin noi forme de comunicare și cooperare în a păstra și cultiva darul sfânt al vieții umane. Școala trebuie să fie preocupată să-i învețe pe tineri nu doar să învețe, ci și cum să-și consolideze anumite însușiri specifice umane, cum ar fi prietenia, omenia, solidaritatea, dragostea, ospitalitatea, compasiunea față de ceilalți etc.

Susținerea morală a tinerilor pentru viața în comun este o condiție pentru lipsa de interes a tinerilor față de școală, formarea competențelor metacognitive pentru învățare ajută la îndepărtarea stresului lor școlar, oferă șansele creării unui climat uman pozitiv. Mediul socio-cultural constituie fundalul axiologic al instruirii valorilor și formării convingerilor de către tânără generație. Studiile științifice din ultimii ani, în special, ale școlii psihologice franceze

ar trebui să devină un jalon în educarea tinerei generații. J. Piage în analizele sale despre dezvoltarea judecăților morale la copii, accentuează morală preconvențională, realismul moral și autonomia conștiinței morale. Astfel, morala în perspectivele educației trebuie să devină o prioritate majoră în formarea înțelegerii omului. Depresia, lipsa siguranței în viitor, care s-a cristalizat în ultimii ani în societatea noastră, trebuie să fie o alarmă pentru toți factorii de decizie, care au tangențe cu sistemul educațional din Republica Moldova. De gradul de înțelegere a societății depinde viitorul omenirii și chiar existența ei.

Bibliografie

1. Ceapraz, Ion, *Empiric și teoretic în cunoașterea științifică*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1987.
2. Crainic, Nichifor, *Puncte cardinale în haos*. București, 1996 și 1998.
3. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V – IX). Preliminarii.
4. Dancă, Wilhelm, *Logica filosofică. Aristotel și Toma de Aquino*, prefață de Alexander Baumgarten, Iași, 2002.
5. Jonathan, Barnes, *Aristotel*, București, 2006 .
6. Kuznetov, B.G., *Rațiune și ființare*, București, 1979.
7. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, București, 1996.
8. Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, București, 1965.
9. Platon, *Opere complete* (trad.: Cezar Papacostea, Marta Guțu, Constantin Noica, ed. îngrijită de Petru Creția, Constantin Noica, Cătălin Partenie, București, 2001.
10. *Timp și Ființă*, trad. de Dorin Tîlincă și Mircea Arman, Jurnalul Literar, București, 1995.
11. Metodica predării istoriei, III. ISTORIA CA OBIECT DE STUDIU, 3.1. Locul istoriei în școală, <https://www.google.ro/#q=metodica+predarii+istoriei>, vizitat la 10 ianuarie, 2016.

12. [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Moldova%20R/Moldova-R-Sectoral Education Strategy 2014-2020-rom.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Moldova%20R/Moldova-R-Sectoral_Education_Strategy_2014-2020-rom.pdf) ;
13. [http://www.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?reference=2011/0371\(COD\)&l=EN](http://www.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?reference=2011/0371(COD)&l=EN); STRATEGIE PRIVIND EDUCAȚIA ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ Perioada de programare 2014-2020 Draft iulie 2013;
14. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Comenius>.

**NOI LINII DEFENSIVE IDENTIFICATE ÎN FORTIFICAȚIA
GETICĂ DE LA BUTUCENI, RAIONUL ORHEI
MUNTEANU Octavian, dr., conf. univ.**

Résumé

Les recherches archéologiques dans la fortification gétique du Butuceni, ils ont repris en 2013, dans le cadre de fouilles préventives lors de l'installation de la conduite d'eau pour les habitants du village Butuceni. Les résultats ont permis d'identifier un système défensif de la période gétique et un certain nombre de structures de la même période. L'analyse des vestiges a réussi à nous offrir une série de réponses aux questions concernant l'habitat du V-III avant Jésus-Christ, mais il apporte aussi de nouvelles questions dont les réponses pouvaient être obtenues qu'à la suite d'une nouvelle intervention dans le sol. Parmi les questions-clés de la recherche préventive faite en 2013, il doit révéler ceux qui sont liés aux éléments constitutifs du système de défense, respectivement les techniques utilisées pour son construction, et la délimitation de la trajectoire du système de défense identifié à la lumière des constatations faites. Pour répondre à ces questions, dans l'été 2014, ils ont été retracés trois sections, la présentation du quelle a déterminé le contenu du texte. Résumant la situation présentée, nous constatons que dans la zone étudiée, ils ont trouvé des traces attribuables aux arrangements défensives, dans la construction de lequel ont été utilisé la pierre, le bois et la terre et qui est un segment du système défensif qui a été trouvé dans la section au cours de la campagne 2013. Ainsi, on peut parler d'une palissade complexe qui se compose de trois lignes: la ligne intérieure du site est composée

principalement d'éléments en pierre, tandis que le segment intermédiaire et extérieur est constitué d'une série de poteaux en bois renforcé par des pierres.

Cercetările din spațiul fortificației getice Butuceni au fost reluate în anul 2013 cu ocazia amenajărilor pentru instalarea conductei de alimentare cu apă a locuitorilor din satul Butuceni¹. Deși situl de pe promontoriul Butuceni este destul de bine cunoscut [8, p. 24-29; 4, p. 27, 41; 1; 5, p. 62; 6; 7, p. 88-101.], descoperirile au mai scos la lumina zilei urmele unui sistem defensiv din perioada getică și un șir de structuri din aceeași perioadă [2, p. 55-66]. Analiza vestigiilor a reușit să ofere un șir de răspunsuri la întrebările privind locuirea spațiului în secolele V-III a. Chr, dar a și adus în prim plan întrebări noi, răspunsurile la care puteau fi obținute doar în rezultatul unor intervenții suplimentare în sol. Printre întrebările-cheie desprinse în rezultatul cercetărilor preventive din anul 2013, de le menționat pe cele care vizează elementele constitutive ale fortificației, respectiv tehnicile utilizate pentru edificarea acesteia, dar și delimitarea traiectoriei sistemului defensiv identificat în lumina descoperirilor realizate. În căutarea răspunsurilor la aceste întrebări, în anul 2014 au fost trasate alte trei secțiuni².

Secțiunea nr. II, cu lungimea de 9 m și lățimea de 2 m, orientată pe axa sud-nord, a fost trasată paralel cu secțiunea nr. I,

¹ Cercetările au fost organizate de către Agenția Națională Arheologică, în cooperare cu Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” și Rezervația cultural-naturală „Orheiul Vechi”, fiind desfășurate în conformitate cu prevederile contractului nr. 199 din 30 aprilie 2013 cu privire la realizarea investigațiilor arheologice preventive și de supraveghere pe teritoriul Rezervației culturale „Orheiul Vechi” în cadrul proiectului „Aprovizionarea cu apă potabilă a localităților comunei Trebujeni”, finanțat de către fundația SKAT, filiala Republica Moldova.

² Textul reprezintă o variantă rezumativă a materialelor publicate în anul 2015 [3, p. 33-42]

respectiv paralel cu drumul de intrare în satul Butuceni, la distanța de 10 m mai spre vest de secțiunea nr. I. În rezultatul investigațiilor arheologice au fost identificate și cercetate urmele sistemului defensiv care avea la bază structuri din piatră, lemn și pământ. În primul rând, atenționăm asupra descoperirii aglomerației de pietre pe aceeași linie cu aglomerațiile de pietre din secțiunea nr. I. (2013). Aglomerațiile de pietre au început să fie delimitate pornind de la stratul II, la nivelul stratului III cantitatea de pietre sporind și se extinzându-se. La nivelul stratului IV, cantitatea de pietre se redusese, rămânând a fi observate aglomerații de piatră care formau 3 linii paralele la adâncimea de 0,75 m. Analizând situația prezentată, considerăm că vestigiile depistate în spațiul cercetat reprezintă o continuare a sistemului defensiv identificat în cadrul cercetărilor din anul 2013. Aglomerațiile de piatră descoperite în urma investigațiilor, vin să confirme supozițiile înaintate anterior privind utilizarea acestui material pentru edificarea construcției defensive [2, p. 55-66].

Cercetările din secțiunea nr. III au urmărit aceleași obiective pe care le-a avut și investigația din secțiunea nr. II, or fiind vorba de verificarea observațiilor și concluziilor emise anterior privind elementele constitutive ale construcției defensive. Secțiunea a fost trasată pe axa sud-nord, paralel cu secțiunile I și II, la distanța de 6 m mai spre vest de secțiunea nr. II. În rezultatul investigațiilor arheologice, în special a stratigrafiei orizontale și verticale, au fost identificate și cercetate urmele aceluiași sistem defensiv care aveau la bază structuri din piatră, lemn și pământ asemănătoare celor descoperite în secțiunea nr. II.

Spre deosebire de secțiunile nr. II și III, secțiunea nr. V a fost trasată la o distanță mai mare de primele trei, dar și în direcție opusă de secțiunea nr. I – spre est, pe partea cealaltă a drumului de acces în satul Butuceni. Trasarea secțiunii în acel spațiu a fost determinată, dincolo de necesitatea verificării elementelor constitutive ale

fortificației, și de necesitatea urmării traiectoriei sistemului defensiv în direcția estică. Respectiv, cercetările din secțiunea nr. V au avut menirea să verifice dacă elementele constitutive ale construcției defensive, care a fost identificată și studiată în cadrul cercetărilor din anul 2013, are conexiune cu porțiunea defensivă conservată în partea estică a drumului sau există și o altă linie defensivă paralelă cu cea care deja a fost studiată în anul 2013.

Aici este cazul să ne amintim, că urcând drumul ce duce din stația de autobuse în vârful promontoriului, pe partea stîngă, se observă cu ochiul neînarmat urmele unei porțiuni de fortificație bine conservată ce se prezintă sub forma unui val cu șanț adiacent. Pînă la momentul cercetărilor din anul 2013 se considera că accesul dinspre partea vestică a promontoriului era barat cu un sistem defensiv rectiliniu, care începea anume din acel punct vizibil actualmente, urmînd traiectoria spre vest pînă spre albia rîului Răut. Descoperirile din anul 2013 i-a determinat pe mai mulți cercetători să considere că acestea erau parte componentă a aceleiași construcții din care făcea parte și porțiunea conservată a fortificației.

Observațiile noastre au fost de natură să pună la îndoială aceste aserțiuni. Din punctul nostru de vedere, prelungirea liniei defensive pe care am identificat-o în anul 2013 și pe care am cercetat-o suplimentar în anul 2014 prin S II, SIII și S V, ar fi trebuit să urmeze o altă traiectorie decît cea sugerată de urmele fortificației conservate. În viziunea noastră, linia imaginară pe care am proiectat-o, ar fi trebuit să treacă mai la sud de porțiunea de fortificație conservată, dincolo de drumul actual ce duce spre promontoriu. Aceste raționamente au fost determinate și de faptul că pe linia imaginară ce lega porțiunea conservată a fortificației cu albia rîului, a fost identificat un spațiu care ipotetic ar putea fi asociat cu prelungirea liniei defensive ce pornea din vârful promontoriului. Identificarea respectivului loc s-a datorat informațiilor venite de la locatarii din satul Butuceni, care afirmă, că înaintea lucrărilor de

amenajare a podului de beton peste râul Răut, putea fi văzut clar cum intrarea în sat era barată de un val înalt precedat de șanț, care fiind distrus a păstrat aceste două puncte – unul vizibil pentru toată lumea în vârful promontoriului, iar al doilea – amplasat spre malul râului, acoperit actualmente de o fișie forestieră de protecție.

De aceea, pentru a lămuri lucrurile, noua secțiune de cercetare a fost trasată aproape paralel cu secțiunile nr. I, II și III, fiind orientată pe axa sud-nord, respectiv paralel cu drumul de intrare în satul Butuceni, la distanța de 40 m. Din punctul nostru de vedere, o astfel de amplasare a secțiunii trebuia să surprindă locul prin care trecea construcția defensivă, în cazul în care supoziția noastră ar fi fost corectă, răspunzând, pe de o parte la întrebările apărute și eliminând dubiile create, iar pe de alta – aducând informație suplimentară asupra tehnicilor de construcție utilizate. Secțiunea trasată avea lungimea de 20 m și lățimea de 2 m, însumând o suprafață de cercetare de 40 m. p. În rezultatul investigațiilor arheologice au fost identificate și cercetate urmele sistemului defensiv care aveau la bază structuri din piatră, lemn și pământ. Ca și în cazurile celorlalte 3 secțiuni deja cercetate, și secțiunea nr. V a oferit tabloul unor aglomerații de pietre, care se aseamănă cu cele cercetate anterior. Aglomerația de pietre a început să fie delimitată începând cu stratul I. La nivelul stratului II cantitatea de pietre sporise, iar la nivelul stratului III, cantitatea de pietre a fost cea mai mare, formând câteva linii paralele la intersecția carourilor A7 – A9, la adâncimea de circa 0,5 m..

Analizând situația prezentată, considerăm că în spațiul cercetat, au fost depistate urmele unei amenajări defensive la edificarea căreia a fost folosită piatra și care reprezintă un segment din ceea ce s-a descoperit în secțiunile nr. I, nr. II și nr. III. După toate, fortificația reprezenta o palisadă complexă formată din 3 paramente. Un parament de piatră era amplasat la extrema de sud (posibil cu utilizarea lemnului, fapt sugerat de prezența lipiturii de lut arse și a

fragmentelor de cărbune de lemn), după care urmau două rânduri de elemente de fortificare realizate din lemn (pari îngropați, fortificați cu piatră). Avînd în vedere, în special, observațiile din anul trecut, care au arătat prezența unei importante cantități de piatră în umplutura șanțului din față, emplectonul acestei construcții, se pare, era constituit preponderent din piatră, pe alocuri legată cu pămînt.

Concluzii. În baza informațiilor de care dispunem la moment, se desprinde ideea existenței în partea de vest a promontoriului Butuceni a două linii defensive care sunt orientate pe axa est-vest. Prima linie defensivă este cea care în partea de est pornește de la segmentul conservat în vîrfurile promontoriului și continuă spre vest, spre rămășițele valului din fișia forestieră. Între aceste două repere nu a mai rămas nici urmă vizibilă de fortificație după intervențiile masive în sol ce au fost întreprinse odată cu amenajarea podului. Neîntîlnind cercetată deocamdată, analiza vizuală a fortificației nu poate oferi multe informații. Ceea ce poate fi afirmat fără echivoc, este caracterul viguros al sistemului defensiv, fără ca acesta să fie atribuit cu certitudine perioadei getice sau oricărei alteia din această perioadă;

A doua linie defensivă este cea cercetată în anii 2013 și 2014. La nivelul actual de călcare ea este slab vizibilă, fiind posibilă delimitarea doar a valului, șanțul fiind afectat de intervențiile în sol din perioada construcției podului de beton. Traectoria acestei linii defensive poate fi urmărită dinspre malul Răutului prin grădinile locuitorilor din Butuceni (este adevărat că de la o distanță destul de importantă de albia râului) pînă la drumul de acces în sat (drumul și parcare auto au tăiat din sistemul defensiv), dar și dincolo de acesta – spre interiorul promontoriului. De remarcat, că observațiile mai atente ce au fost făcute după cercetările din secțiunea nr. V, au oferit posibilitatea urmăririi structurii defensive mai înspre est, ea mergînd paralel cu valul vizibil din vîrfurile promontoriului cam pînă în dreptul acestuia, după care face curba spre sud, iar la scurtă distanță de

curbură dispăre de la nivelul actual de călcare. Imediat după parcare poate fi urmărit doar valul, căci, după toate observațiile, șanțul antic se afla pe locul actualului drum ce urcă în vârful promontoriului spre intrarea în mănăstirea rupestră. Aproximativ în dreptul părții conservate a fortificației de pe malul promontoriului, acolo unde începe curbarea spre sud, foarte vag, dar, totuși, sesizabil, poate fi desprins și conturul șanțului.

Cercetările efectuate în anii 2013-2014, au oferit informație relativ suficientă pentru a ne forma o imagine clară cu privire la tehnicile utilizate pentru ridicarea sistemului defensiv cercetat, despre particularitățile căruia s-a vorbit mai sus. Problema ce ține de traiectoria sistemului defensiv cercetat, privit prin prisma noilor descoperiri și observații, nu ne mai permite să acceptăm vechile viziuni privind caracterul rectiliniu al acesteia. Schimbarea traiectoriei fortificației spre sud, în partea superioară a promontoriului, ne face să admitem că includerea părții vestice a fortificației Butuceni în tipul de promontoriu barat nu mai este la fel de actuală. Este de admis, cel puțin la această etapă a cercetării, că în partea vestică ar fi putut fi ridicat un sistem defensiv semicircular sau circular. Evident, afirmații tranșante în acest sens vor putea fi făcute doar după noi investigații de teren.

Bibliografie

1. Arnăuț, T., *Vestigii ale sec. VII-III a. Chr. în spațiul de la răsărit de Carpați*, Chișinău, 2003.
2. Munteanu, O., Iarmulschi, V., Popovici, S., Preliminarii privind cercetările arheologice din anul 2013 de la Butuceni, r-nul Orhei, în *Arheologia preventivă în Republica Moldova*, vol. I-nr. 1-2, 2014, p. 55-66.
3. Munteanu, O., Moraru, S., Vetrilă, M., Cercetările arheologice din anul 2014 în situl fortificat de la Butuceni, raionul Orhei. In: *Arheologie preventivă*, 2015, vol. II, 33-42.
4. Niculiță, I., Teodor, S., Zanoci, A., *Butuceni. Monografie arheologică*, București, 2002.

5. Postică, Gh., Boboc, N., Chirica, L., Buzilă, V., Lazu, Șt., Corcimari, N., Zubcov, N., *Peisajul cultural Orheiul Vechi*, Chișinău, 2010.
6. Zancoci, A., *Fortificațiile geto-dacice din spațiul extracarpatic în sec. VI-III a. Chr.*, București, 1998.
7. Никулицэ, И., *Северные фракийцы в VI-I в до н.е.*, Кишинев 1987.
8. Смирнов, Г., *Археологические исследования Старого Орхеля*, КСИА, 56, 1954, 26-34.

ASPECTE DIN ISTORIA FEMEII: VĂDUVA ÎN SOCIETATEA MEDIEVALĂ ROMÂNEASCĂ

CHICU Silvia, dr., conf. univ.

Summary

The subject of the present study is the status of the widows in the medieval society. In the Romanian Principalities widows were considered to be both the women whose husband had died and the divorced. From the moment of the divorce or the death of the husband, the widow obtained a status of independence in relation with the man.

The new status brought her all the obligations of the “head of the family” in addition to the ones she already had: starting with managing the property up to defending her honor and the honor of the family. The widow was subject to all the adversities that existed in the patriarchal society. Most of the times, the widows went from a state of comfortable dependence to an independence marked by worries, responsibilities and poverty.

Istoria femeii este un domeniu actual de cercetare în istoriografia românească. Cercetarea istoriei femeii permite să identificăm perioada și mijloacele cu care ELE au urcat în istorie scara demnității [1, p. 13]. Funcțiile femeilor erau următoarele: procrearea, gospodăria, transmiterea valorilor comunității, adică – educația [4, p. 8]. Femeia de-a lungul vieții era percepută prin prisma

a celor trei ipostaze posibile: fecioară, soție și văduvă. Aceste fațete ale femeii sunt universale, atât în timp cât și în spațiu, însă cu unele particularități.

Pe lângă calitatea de fiică, soție și mamă, femeia ajungea mai devreme sau mai târziu într-o altă categorie, cea a văduvelor. În studiul de față ne propunem să analizăm, doar, o secvență din istoria femeii în spațiul românesc în epoca medievală - cea a văduvei. Analiza statutului văduvelor presupune o tratare distinctă nu doar pentru că ele erau destul de numeroase, dar totodată și pentru că aveau un statut aparte.

Văduvia aducea schimbări majore în viața unei femei. Inițial, se cere o precizare, privind cuvântul cheie - lexemul *văduv(ă)*. Conform *Dicționarului universal al limbii române*, noțiunea de *văduv/văduvă*, semnifică statutul care reiese după despărțirea soțului (sau soției) de-facto sau de-jure, prin moarte sau despărțenie [6, p. 746]. La fel *Dicționarul etimologico-semantic al limbii române* [5, p. 885], explică noțiunea de văduvă, prin „femeia care a rămas fără bărbat: prin deces sau despărțenie”. Mai târziu *Dicționarul limbii române moderne* [2, p. 919] explică noțiunea de *văduv(ă)*, prin „oamenii care și-au pierdut soția sau soțul, prin deces, și nu s-au căsătorit”. Observăm că în epoca mai veche era mai extins sensul noțiunii. Femeia a cărui bărbat dispărea în diverse circumstanțe intra în rândul văduvelor.

Din punct de vedere juridic, situația femeilor se schimbă odată ce acestea rămâneau văduve. Fără soț femeia devenea capul familiei, tutela copii minori, iar dacă era văduvă de domn asigura regența fiului minor. De asemenea văduva administra averea, se prezenta în instanță pentru pricini legate de proprietăți, ducea la îndeplinire acțiuni începute și nefinalizate de soțul defunct. Această libertate era însă de multe ori îngrădită fie de hotărâri juridice, fie de norme și conveniențe, fie chiar și prin hotărâri testamentare. Ele sunt de fapt indicații lăsate prin testament de către soți prin care li se interzicea

soțiilor să se recăsătorească. Libertatea văduvelor era îngrădită de clauzele referitoare la recăsătorire, de exemplu: interzicerea recăsătoriei până la încheierea anului de doliu. *Îndreptarea Legii* nota că „mujerii căreia-i va muri bărbatul, aceea nu e volnică să ia alt bărbat până nu va trece jalea de un an” [3, p. 264]. Rezultă deci că libertatea văduvei putea fi îngrădită, prin pierderea unei părți din avere, în cazul recăsătoririi. Explicația cea mai plauzibilă ar putea fi tocmai încercarea de a împiedica înstrăinarea averii soțului defunct. Unele văduve își trăiau văduvia ca o eliberare, dar încărcată cu dificultăți. De aceea călugăria uneori era unica soluție. Biserica nu era împotriva căsătoriei, dar le folosea drept modele pentru promovarea renunțării și abstenenței [4, p. 11].

Văduvia era o etapă în viața unor femei, fie că era o perioadă de tranziție – până la o nouă căsătorie – fie că era o stare ce se menținea până la moarte. Indiferent cât dura aceasta perioadă, femeia văduvă își schimba radical modul de viață. Se schimba de asemenea și modul în care ea era privită de către comunitate. În această ipostază femeia se bucura de avantajul de a se fi eliberat de sub tutela bărbatului, în schimb, trebuia să facă față unor provocări noi, cea mai reprezentativă și totodată și cea mai dificil de îndeplinit era aceea a asumării conducerii familiei. Era, o schimbare radicală a statutului ei, astfel dintr-un personaj umil, reprezentat în comunitate de soț, ea se vedea încărcată cu nenumărate responsabilități față de familie, stat, biserică și pusă în situația de a pleda în fața autorităților, care erau reprezentate de bărbați [7, p. 79].

Asumarea acestor noi responsabilități, puneau văduva de multe ori în situații fără ieșire. Conducerea și administrarea tuturor problemelor unei familii era cu atât mai dificilă cu cât femeia – în calitatea sa de soție – nu s- a ocupat de administrarea proprietății, fiind reprezentată de soț. Acum – ca văduvă – ea trebuia să gestioneze probleme care depășeau implicit sfera privatului. Dintr-o

persoană subordonată în familie, care era reprezentată de soț, devenea cap de familie, având sarcina de a apăra interesele familiei.

Așadar, după decesul soțului, văduva trebuia: să poarte haine cernite; să se ocupe de înmormântarea soțului defunct, de pomeni și apoi pomenirea lui periodică conform calendarului creștin; să administreze gospodăria; să gestioneze problema succesiunilor, aceasta era cu atât mai complicată cu cât la succesiune veneau și rudele defunctului – nu doar soția și copiii; să vegheze la integritatea averii rămase, uneori intrând în dificultate cu rudele soțului (socri, copii vitregi, cumnați), fiind nevoie de porunci drastice ale Domnului; să apere gospodăria de creditor; să se ocupe de educația și căsătoria copiilor; să crească și educe copii în conformitate cu învățăturile religioase asupra cărora căpăta putere, precum soțul o avusese asupra ei.

Uneori problema succesiunii putea să aducă membrii unei familii chiar și în fața instanțelor judecătorești, în cazul în care, defunctul nu preîntâmpina astfel de probleme prin întocmirea unui testament. În legătură directă cu averea defunctului văduva trebuia să aibă în vedere și achitarea eventualelor datorii pe care acesta le făcuse pe parcursul vieții. Toți exercitau presiuni asupra văduvei pentru ca aceasta să onoreze obligațiile soțului răposat. Datoriile soțului puteau fi atât de mari încât creditorii nu erau dispuși să respecte nici zestrea văduvei care era garantată de lege, fiind considerată singura ei sursă de venituri menită să-i asigure traiul [7, p. 75].

Viața văduvelor erau dominate de dificultăți. Ele erau purtate în judecăți gonite de pe proprietăți moștenite, dacă soții nu le așezase temeinic ca stăpânitoare de avere. „Dușmanii” văduvelor au fost mulți și inventivi. Printre ei îi găsim pe Domnii care aveau pretenția de a confiscă averile boierilor acuzați de hiclenie, iar bunurile să treacă pe seama domniei „trecerea bucatelor pe seama domnului” [4, p. 275]. Prin hotărâri de judecată văduvele au simțit duritatea puterii

domnești. Uneori clericii din lăcașele de cult care primise daruri generoase, își extindeau pretențiile și asupra altor proprietăți și asupra altor proprietăți asupra cărora nu au nici un drept [4, 270]. Țăranii liberi din satele învecinate intrau în conflict cu văduva. Rumânii și vecinii de pe propriile moșii fugeau, fiind nevoite să-i caute. Uneori și viața și integritatea fizică era pusă în pericol, văduvele, fiind violate în timp de pace, sau de război când femeile „erau rușinate”, fapt atestat în izvoare

În absența soțului-supraveghetor/protector femeii-văduve îi erau aduse învinuiri, nefiind sprijinite familial/moral. Astfel văduvele erau abordabile din punct de vedere al interesului sexual, în deosebi cele tinere „în vârsta patimilor”. Vulnerabilitatea femeii sporea, căci se considera că „femeia prin natura ei cade mai lesne în păcat”. Văduvele erau privite ca virtuale destrăbălate, fiind suspectate de întreținerea relațiilor sexuale nelegitime din care apăreau „feciori de vădană”. În situația în care se aflau, evocarea sărăciei era îndreptățirea pentru practicarea prostituției.

În final, putem conchide că în societatea medievală românească în rândul văduvelor erau plasate, atât femeile a căror soț decedase, cât și cele divorțate. Din momentul divorțului sau decesului soțului văduva obținea un statut de independență în raport cu un bărbat. Noul statut îi aducea toate obligațiile unui „cap de familie”, suplimentar la cele pe care le avea: de la administrarea proprietății la apărarea onoarei personale și a familiei. Văduva era amenințată de toate vicisitudinile existente într-o societate patriarhală. De foarte multe ori văduvele treceau dintr-o stare de „dependență” confortabilă într-o stare de independență marcată de griji, responsabilități și sărăcie.

Bibliografie

1. Bock, Gizela, Femeia în istoria Europei. Din evul mediu până în zilele noastre, Iași, 2002.
2. Dicționarul limbii române moderne, București, 1958.

3. Îndreptarea Legii, Ed. Acad. RPR, București, 1961.
4. Mazilu, Dan Horia, Văduvele sau despre istorie la feminin, Iași, 2008.
5. Răzmeriță, Alexandru, Dicționarul etimologico-semantic al limbii române, Craiova, 1924.
6. Săineanu, Lazăr, Dicționarului universal al limbii române, Craiova, 1914.
7. Solcan, Șarolta, Văduva – Cap de familie în societatea medievală din Țările Române, în: Om și societate. Studii de istoria populației României. Omagiu profesorului N. Bocșan, Coord. Bolovan, Sorina P., Bolovan, Ioan, Pădureanu, C., Cluj-Napoca, 2007.

GENEZA CONFLICTULUI ROMÂNNO-SOVIETIC ȘI IMPACTUL ACESTUIA ASUPRA RESCRIERII ISTORIEI ÎN ROMÂNIA

BURLACU Valentin, dr., conf. univ.

Summary

After Stalin's death, the new Soviet leader N. S. Khrushchev in its policy of liberalization, internally, allowed non-Russian peoples of the peripheries of empire, 'return to roots', encouraging cultural heritage obviously to a certain limit and observing the precepts of Marxist-Leninist theory. Relative liberalization of political life, inaugurated by Soviet leader proved both, internally and externally, to counter productive Soviet communist regime because endanger the stability and unity of the Soviet Union. The course, autonomous "promoted by the leadership PCR and the beginning distancing Romania by the Soviet Union were the main causes of disputes Soviet-Romanian outbreak in historiographical issues.

După moartea lui Stalin, noul lider sovietic N. S. Hrușciiov, în politica sa de liberalizare, în plan intern, a permis popoarelor neruse de la periferiile imperiului să revină la „rădăcini”, încurajându-se valorificarea moștenirii culturale, evident, până la o anumită limită și respectând preceptele teoriei marxist-leniniste. De asemenea, în plan

extern, „dezghețul” liderului sovietic a favorizat, mai ales după Congresul al XX-lea al PCUS, o deschidere fără precedent în toată istoria RSSM față de valorile naționale autentice, sub acestea înțelegându-se limba, literatura și cultura românească, iar pe fondul cultivării relațiilor cu „țările democrației populare” și o strânsă apropiere culturală, o colaborare științifică promițătoare, o bună cooperare și în alte domenii între cele două maluri ale Prutului, între RSS Moldovenească și România Populară” [2, p. 179].

Relativa liberalizare a vieții politice, inaugurată de N. Hrușciov, s-a dovedit, atât, în plan intern, cât și în plan extern, contraproductivă pentru regimul comunist sovietic, deoarece periclită stabilitatea și unitatea Uniunii Sovietice. Politica de liberalizare a avut un impact și asupra relațiilor bilaterale sovieto-române. Început imediat după retragerea trupelor sovietice (1958) și amplificat odată cu implicarea în disputa chino-sovietică de la începutul anilor '60 cursul României spre distanțare de Uniunea Sovietică (fără, însă, abandonarea modelului originar) și promovarea unei politici independente pe plan internațional s-a accentuat la mijlocul deceniului respectiv.

Cele două evenimente care au avut loc în PMR la începutul anilor '60 – Congresul al III-lea (20-28 iunie 1960) și Plenara CC a Partidului (30 noiembrie – 5 decembrie 1961) – au accentuat atașamentul liderilor români față de interesele naționale, au devenit un element-cheie al strategiei partidului de a câștiga atât intelectualitatea, cât și masele [6, p. 207].

La începutul anilor '60, sovieticii au obiectat la programul de industrializare lansat de conducerea românească, deoarece el era în contradicție cu planurile lui Hrușciov de restructurare a CAER-ului, „în sensul transformării lui într-o organizație de planificare supranațională și de diviziune a muncii prestabilită între membrii CAER”. Astfel, în 1962, au ieșit la suprafață „deosebirile de păreri” între conducerea de la Moscova și cea de la București în chestiunea

adâncirii cooperării în cadrul CAER. Propunerile sovietice privind formarea unui „organ unic, suprastatal, de planificare” și a unor structuri transnaționale pe ramuri, avansate la conferința CAER de la Moscova, din 6-7 iunie 1962, „au fost receptate de partea română ca niște atacuri la adresa suveranității naționale, mai ales că exista experiența nu prea îndepărtată a sovromurilor” [2, p. 226].

În acest context, anul 1964 a reprezentat un moment de cotitură în ceea ce privește relațiile sovieto-române sub toate aspectele.

După acțiunile de derusificare, inițiate de liderul comuniștilor români Gheorghe Gheorghiu-Dej, care a semnat în plan istoriografic înlăturarea promotorilor propagandei pro-sovietice, a „politrucilor” Leonte Răutu și adjunctului său, Mihai Roller, această politică a mai inclus închiderea instituțiilor culturale sovieto-române, revenirea la denumirile românești ale multor orașe, străzi, instituții etc., anterior rusificate, rescrierea istoriei în spirit național, renunțarea la slavism și lozinca „fratelui mai mare”, retragerea consilierilor sovietici, anul 1964 este semnificativ prin faptul că va cunoaște și o primă abordare a problemei apartenenței Basarabiei într-un context oficial (conform relatărilor lui Hrușciiov în memoriile sale) [5, p. 196].

În 1963-1964 diferențele de opinie cu privire la dezvoltarea economică au degenerat într-un conflict politic mai amplu. Pentru a face presiuni indirecte asupra conducerii românești, liderii moscoviți au lansat „planul Valev”, care prevedea o integrare economică regională interstatală pentru Dunărea de Jos și ar fi condus la despărțirea unor largi porțiuni ale teritoriului României și Bulgariei de restul economiilor respective.

În cazul primei țări, reacția a fost imediată și violentă. Conducerea română a apreciat acest proiect ca un atentat asupra integrității teritoriale a țării, „o tentativă sovietică de dezmembrare mascată a României și de subordonare a țării față de „marele frate

sovietic”. Vulnerabilitatea Uniunii Sovietice ca urmare a fiasco-ului înregistrat în 1962 în Cuba, instabilitatea conducerii de la Kremlin și incapacitatea ei de a readuce China pe linie au dat României o șansă de a-și lărgi autonomia, conducerea românească atrăgându-și în același timp și sprijinul populației pentru politica sa. În acest context internațional favorabil, la 22 aprilie 1964, (de ziua nașterii fondatorului partidului bolșevic – V. I. Lenin – n.n.) CC al PMR adoptă o declarație, cunoscută în epocă drept „Declarația de independență”.

În acest document de mare importanță, conducerea românească își arăta îngrijorarea în legătură cu neînțelegerile sovieto-chineze care aduseseră mișcarea comunistă internațională în pragul scindării, se pronunța pentru continuarea aplicării principiului coexistenței pașnice cu țările capitaliste, dar fără a renunța la lupta ideologică. Pornind de la încercările de mediere ale PMR în conflictul sovieto-chinez, Declarația condamna amestecul în treburile interne, atentatul la integritatea teritorială și suveranitatea națională a României. Documentul anunța refuzul partidului de a subordona nevoile naționale unui corp planificator supranațional în care alții ar fi dictat forma economiei țării [7, p. 84]. În „Declarație”, astfel, s-a afirmat independența partidelor comuniste și muncitorești în formularea unei politici proprii și, în consecința, dreptul României ca stat suveran de a decide în toate problemele-economice, sociale, politice. Prin acest document comuniștii români s-au detașat de conceptul sovietic al internaționalismului socialist, subliniind și insistând totodată asupra necesității respectării principiilor independenței și suveranității naționale, integrității teritoriale, egalității depline, neamestecului în afacerile interne ale altor state și partide și cooperării bazate pe ajutor și avantaj reciproc [5, p. 196].

După cum recunoaște în memoriile sale Paul Niculescu-Mizil, unul din liderii de epocă ai PCR, apoi: „adevărul în chestiunea Basarabiei nu se putea rosti în condițiile de atunci, pentru că ar fi

antrenat inevitabil o dispută cu o mare putere care ar fi acuzat imediat România de intenția de revizuire a granițelor statornicite. Pentru promotorii liniei naționale, prioritară era nevoia de delimitare de tezele eronate adoptate în trecut, când partidul era o anexă a Kominternului, repudierea și corectarea mistificărilor admise. În problema Basarabiei, s-a considerat că cea mai potrivită metodă din punct de vedere tactic „ar fi aceea de a găsi argumente în interiorul sistemului” și ele au fost găsite la cei doi clasici ai învățaturii marxiste – Marx și Engels. Pentru oponenții sovietici, contracararea clasicilor marxism-leninismului nu se anunța o operă deloc agreabilă și nici facilă [2, p. 250].

Pentru a-i atribui demersului argumente incontestabile, la scurt timp după „Declarația de independență”, în decembrie 1964, Academia Română a publicat, în redacția acad. A. Oțetea și S. Schwann, un volum de manuscrise inedite, conținând notele de lectură ale lui Karl Marx cu privire la istoria Valahiei și Moldovei, care fuseseră aparent de curând descoperite la Institutul Internațional pentru Istorie Socială din Amsterdam, intitulat, „Însemnări despre români”.

Editorii volumului nu fac comentarii, dar lasă pe Marx, cunoscut pentru antirusismul lui, să prezinte întreaga problematică a relațiilor româno-ruse în modul cel mai defavorabil cu putință marelui frate eliberator. Notele, deși nu erau decât fraze scurte pe care Marx le scrisese în grabă pentru a le dezvolta ulterior, editorii au încercat să acrediteze, în introducere, ideea că manuscrisele reprezentau „veritabile mărturii de gândire marxistă”, scopul politic al acestei mișcări fiind bine determinat. În ele se exprima simpatia pentru ideea națională a românilor și adevărul istoric despre Basarabia, apreciau Rusia ca o putere imperialistă și reacționară, denunțau exploatarea Principatelor Dunărene, menționau diversele planuri de anexare totală sau parțială a acestora, specificau nedreptățile și actul ilegal din 1812 al anexării Basarabiei.

Fondatorul teoriei comuniste apăra activitățile antiruse ale României în secolul al XIX-lea și drepturile ei de suveranitate – în mod repetat încălcate de Rusia, arăta despre reprimarea revoluției pașoptiste de către ruși și despre antirusismul generației care luptaseră pentru crearea statului național român modern [3, p. 52].

Mai mult, Marx prezenta două argumente concludente în favoarea pretenției românești asupra Basarabiei, arătând: „Tratatul de la 1812. Sublima Poartă cedează Basarabia. Turcia nu are nici o putere să cedeze ceea ce nu-i aparține; fiindcă niciodată Poarta otomană nu a fost suverana țărilor române”. Al doilea argument oferit de Marx era și mai complicat, considerând că locuitorii Basarabiei erau români și nu moldoveni. La sfârșitul unuia din manuscrise, Marx furniza și o cifră a românilor ce trăiau în Basarabia, estimați la 896.000, afirmație repetată în prefața semnată de cei doi editori.

Evenimentul istoriografic nu a fost întâmplător, desfășurându-se ca o consecință a noilor raporturi româno-sovietice [7, p. 85]. De asemenea, în seria de opere complete Marx – Engels a fost publicat, în volumul 22, apărut în 1965, un articol al lui Engels din 1890 intitulat „Politica externă a țarismului rus”, vehement împotriva expansionismului acestui imperiu [5, p. 196]. Aceste lucrări îi solidarizau, implicit, pe Marx și Engels de partea Bucureștiului, și în ceea ce privește anexarea Basarabiei în 1940 de către Uniunea Sovietică.

La nivelul conducerii de vârf a României socialiste, problema Basarabiei a fost abordată de liderul de partid Dej în ședința Biroului Politic al CC al PMR, din 23 iunie 1964, când a făcut o serie de comentarii în legătură cu sugestia lui Hrușciov de a organiza un plebiscit în acest teritoriu, avansată din proprie inițiativă la întâlnirea cu delegația română la Pițunda [5, p. 237], din luna martie 1964. Așa cum mai recunoaște în memoriile sale Niculescu-Mizil, publicarea lucrărilor teoreticienilor „socialismului științific” a permis conducerii

române: „de a ridica problema adevărului istoric cu privire la teritoriul național, în primul rând, la Basarabia” exclusiv „prin prisma istoriei, a adevărului istoric”, neavând pretenții politice, mai ales, teritoriale, dar cu convingerea că „dreptul la cunoașterea adevărului istoric nu poate fi răpit nimănui” [5, p. 251].

Un an mai târziu, (iulie 1965), la Congresul al IX-lea al PCR., succesorul lui Dej, Nicolae Ceaușescu a adâncit acest proces. De asemenea, într-un discurs la același congres, el cita o scrisoare din 1888 a lui Friedrich Engels către un ziar socialist român din Londra, în care Engels critica anexarea Basarabiei de către Rusia, „suferințele” suportate de poporul român de pe urma Regulamentului Organic, „înăbușirea” răscoalei de la 1848, „năvălirea” fără număr în România; punctul central al citatului era „unitatea națională” a românilor, lăudată de Engels, dar subtextul era antirusesc [7, p. 97].

„Declarația de independență”, precum și cele câteva lucrări ale clasicilor marxism-leninismului publicate au avut un impact ireversibil nu numai în rescrierea istoriei în România, dar și asupra relațiilor sovieto-române în general. Apariția lucrărilor respective marca „un punct de cotitură, o schimbare hotărâtoare în tactica românilor”. Conducerea de la București arăta că a decis să înceapă „bătălia pentru tratarea corectă, pe baza adevărului istoric, a problemei schimbărilor teritoriale între România (Principatele Române) și Uniunea Sovietică (Rusia țaristă).

Miturile istorice de până atunci au fost, în mare parte, abandonate. Noua concepție istorică, reorientată diametral opusă cu cea din perioada precedentă, se baza pe antislavism și pe diminuarea rolului Rusiei și URSS în istoria românilor [1, p. 8].

Cursul „autonom” promovat de conducerea PCR și începutul distanțării României de Uniunea Sovietică au constituit cauzele principale ale declanșării disputelor sovieto-române în probleme de ordin istoriografic. Abordarea tot mai tranșantă de către partea română a „problemei basarabene” este calificată de sovietici drept

„pretenții teritoriale”. Deoarece ele periclitau stabilitatea și unitatea statului sovietic, regimul comunist înăsprește controlul ideologic asupra tuturor sferelor vieții sociale.

Bibliografie

1. Boia, L., Mituri istorice românești, Editura Universității București, 1995.
2. Cojocaru, Gh. E., Dezghețul lui Hrușciov și problema Basarabiei, Ed. Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2014.
3. Georgescu, V., Politică și istorie. Cazul comuniștilor români. 1944-1977, Ediția a 2-a, Editura Humanitas, București, 2008.
4. Karl Marx, Însemnări despre români: manuscrise inedite, ed. A. Oțetea și A. Schwan, Academia R.P. R., București, 1964.
5. Ploeanu, Emil, Ideologia și adevărul istoric în istoriografia românească. Unele considerații, Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici di Moldova, Revistă de istorie, nr. 8, Chișinău, 2008.
6. Tismăneanu, V., Stalinism pentru eternitate, Editura Polirom, Iași, 2005.
7. Verdery, Kateryne, Compromis și rezistență. Cultura română sub Ceaușescu, Ed. Humanitas, București, 1994.

RELAȚIILE ȚĂRII MOLDOVEI CU CENTRELE ORTODOXE DIN STRĂINĂTATE ÎN PERIOADA DOMNIEI LUI MIRON BARNOVSCHI – MOVILĂ (1627-1629)

BOLDUMA Viorel, lector superior

Summary

The reign of Miron Barnovschi-Movilă (1627-1629), went on during a difficult period of history of Principality of Moldavia, on the political plan and on the religious one.

The cultural church relationships with the neighboring states have a specific importance for the ruler in this period. In this context, the relations of Principality of Moldavia are registered with diverse orthodox centers of Polish Kingdom, especially with the

Orthodox Fraternity from Lvov, the Muscovite Russia and Athonite monasteries.

Therefore, these relations are materialized by: the subvention and the finishing of the construction of the Church of Assumption of Mother of God from Lvov; the trial of buying the icons from Russia, required for some churches of the country; the subvention and the dedication of some Moldavian monasteries to Athonite monasteries.

Prima treime a secolului al XVII-lea este una din cele mai complexe perioade din istoria Țării Moldovei, atât pe plan politic, cât și religios.

Analizată din perspectiva politicului, importanța Țării Moldovei crește, aceasta devenind un punct strategic de prim interes. Puterile Europei Centrale intensifică concurența pentru influența în Moldova.

Interesul deosebit manifestat de lumea central-europeană pentru Moldova, țară cuprinsă în aria spiritualității bizantine, se explică și prin posibilitățile optime pe care le oferea contactul între ortodoxie și catolicism și apoi între Reformă și Ortodoxie [14, p. 197 – 198]. După bătălia de la Mohacs, Reforma religioasă a făcut semnificative progrese, mai ales în Moldova, acolo unde comunitățile de rit roman erau mai numeroase și mai bine organizate, iar domnia s-a arătat în general tolerantă. Propaganda lutherană nu s-a limitat la populația catolică, ci și-a extins acțiunea de convertire la ortodocși [12, p. 52 – 53].

Totodată, se intensifică presiunea otomană asupra Țării Moldovei. Practic, după anul 1538, oficial Moldova nu avea dreptul să întrețină relații politice cu străinătatea, ci doar prin intermediul Porții [9, p. 541]. Acest moment nu a știrbit cu nimic situația bisericii ortodoxe și politica confesională promovată de domnitori pe plan intern și, în special, pe cel extern.

O importanță aparte o au relațiile bisericești culturale cu statele vecine. În acest context se înscriu legăturile Țării Moldovei cu

diverse centre din Regatul Polon, în special cu Frăția Ortodoxă din Lvov, Rusia Moscovită, precum și mănăstirile athonite.

Eforturi de a proteja comunitatea ortodoxă din Lvov au fost depuse și până la sfârșitul sec. XVI. S-au evidențiat mai ales Elena și Petru Rareș (1527-1538; 1541-1546), care, pe când se aflau în pribegie, au susținut comunitatea ruteană, pe lângă regele Sigismund I al Regatului Polon (1506-1539), înființând în 1539 Episcopia Ortodoxă de la Lvov – cu un episcop rutean, Macarie Tuezarpski – a doua episcopie după cea de la Halici, cunoscută încă din 1370. Regele polon își motiva decizia prin dorința de a întrerupe legăturile între rutenii ortodocși și ortodoxia din Moldova, pentru ca „preoții ortodocși din Podolia și Rusia să nu mai fie obligați pe viitor să se ducă în Moldova și în alte țări străine pentru a fi hirotonisiți și pentru treburile lor religioase” [8, p. 300].

Menționăm că politica de protejare a ortodoxiei de peste hotare depindea de un șir de factori, și anume: religiozitatea domnitorilor, politica lor confesională, programul lor de protejare a ortodoxismului, situația economică a țării.

Primul domn al Moldovei care a stabilit raporturi cu Frăția Ortodoxă din Lvov a fost Alexandru Lăpușeanu (1552 – 1561; 1564 – 1568).

Efortul de sprijinire a ortodoxiei în grele înfruntări ale creștinismului oriental, pe de o parte, cu autoritatea otomană, și, pe de alta, cu Contrareforma și ofensiva Reformei s-a materializat, în perioada domniei lui Petru Șchiopu (1574 – 1591), care a intervenit pe lângă regele Poloniei, Sigismund al III-lea, pentru a nu pune piedici la reconstrucția bisericii arse și pentru a-i apăra de cei care ar dori să-i împiedice [8, p. 315 – 316].

Cu rugămintea de a susține Frăția Ortodoxă din Lvov s-a adresat, către domnia Moldovei, însuși Patriarhul Ieremia al Constantinopolului. În noiembrie 1589 înaltul prelat îi cerea lui Petru Șchiopu să dea tot sprijinul Stavropighiei din Lvov. Această

rugămintele este repetată în anul următor (1590), ea fiind adresată atât lui Petru Șchiopu, domn al Moldovei, cât și lui Mihnea al II-lea, domnul Țării Românești. Dar nici unul din ei nu a răspuns la apelul Patriarhului, fiindcă la scurt timp ambii fură siliți să-și părăsească tronul [15, p. 25, 33]. Tot din Adresarea Patriarhului către ajutorul Frăției din Lvov, aflată sub jurisdicția sa, reiese că Țările Române erau considerate ca singurele apărătoare ale ortodoxismului în regiune.

„Biserica moldovenească” din Lvov cunoaște o a doua viață în timpul domniei Movileștilor. Urcându-se pe tron, Movileștii doreau să pună începutul unei noi dinastii domnești, precum a fost cea a Mușatinilor. De aceea, ei încercau să demonstreze prin acțiunile lor că sunt demni de predecesorii săi. Drept argument poate servi obținerea promisiunii regelui Sigismund al Poloniei potrivit căreia domnia Moldovei este acordată pe viață Movileștilor (25 august 1597) [4, p. 68]. Iar prin tratatul turco-polon din 23 iulie/4 august 1598 Ieremia Movilă a obținut de la sultan confirmarea domniei ereditare: „el să fie voievodul vilaietului Moldovei în tot timpul vieții sale și voievodatul său să nu fie dat altcuiva, iar când va muri să fie acordat fiului său” [13, p. 143].

După urcarea pe tron a lui Ieremia Vodă (1595) sunt reluate ajutoarele către Frăția Ortodoxă din Lvov. Pe parcursul domniei, Ieremia Movilă a acordat mai multe ajutoare materiale acesteia.

După moartea lui Ieremia Movilă (iunie 1606), continuatori ai operei sale au fost urmașii săi: Simion Movilă, fiul lui Ieremia – Constantin Movilă. Un aport substanțial la continuarea construcției 1-a adus Elisabeta, văduva lui Ieremia Movilă.

La un an după obținerea tronului, Radu Mihnea, în mai 1617, trimite 100 de zloți pentru zidirea acestei biserici.

Frăția Ortodoxă din Lvov n-a putut primi ajutorul convenit pentru terminarea construcției bisericii până la urcarea în scaun a lui Miron Barnovschi-Movilă (1627 – 1629), care reia tradiția ajutorării

ortodocșilor din Lvov. Miron Costin slăvește truda domnului Miron Barnovschi scriind: „Mănăstiri și biserici, câte au facutu, așa în scurtă vreme, nici unul domn n-au făcut... Și au istovit și biserica acea mare în Lvov, în târgul unde este chipul lui scris” [3, p. 178]. Abia urcat pe tron, el se grăbește să scrie ortodocșilor din Lvov că „după pilda înaintașilor noștri din neamul nostru, Ieremia și Simion Movilă, o va lua sub protecția lui. La cererea Domnului Stavropighia trimite la Iași pe solul ei Luchian Vasilevici, ca să ia înțelegere cu dânsul. Dar din lipsa banilor, le oferă venitul ce urma să obțină din vânzarea silitrei la Sniatyn. Din banii proveniți de pe urma acestei vânzări, să le plătească lucrătorilor bisericii” [8, p. 536].

Ne aflăm tocmai în preajma negocierilor de pace dintre Polonia și Turcia, realizată prin mijlocirea lui Barnovski, care se găsea în vara acestui an la Celakov. Abia la 15 octombrie se întoarce iarăși în scaunul Țării [11, p. 1091].

Cu toate că era sărăcită nu numai din cauza exploatării interne, ci și din pricina multor prădăciuni tătărești, Barnovski caută să-i ajute pe lioveni, oferindu-le un sprijin în natură. În acest scop, le scria să trimită un om a lor în Moldova. În mai 1627, Frăția trimite la Iași pe Luchian Vasilevici, care a ridicat de la Moghilău, ducând cu el la Lvov, 11 butoaie, conținând 325 de pietre și 9 funți de silitră. Din vânzarea silitrei, suma încasată pentru biserică a fost de 4.736,12 zloți [17, p. 15].

Exact după un an, domnul trimite la Lvov, prin evreul Solomon, suma de 2000 de zloți. Miron Barnovski înțelege să continue, în această privință, tradiția Movileștilor. El a hotărât, ca și înaintașii săi, să ajute biserica, până la terminare. De aceea, în martie 1629, domnul Moldovei trimite Frăției din Lvov, prin Teodor Cămărașul, 300 de zloți. Tot în acea vreme, un oarecare „văr Dimitrie” a adus, și el, pentru biserica stavropighiei 150 de taleri aur, adică 300 de zloți. Însă evenimentele politice erau deocamdată nefavorabile. Turcii cereau bani și domnul moldovean n-avea de

unde să le dea, fiindcă vistieria țării era goală. Barnovski a fost acuzat de înțelegere cu polonii și la începutul lui iulie 1629 a fost mazilit [11, p. 1093].

În registrul de socoteli ale Frăției se menționează cu indignare scoaterea din scaun a Domnului protector de către „necredinciosul Țar turcesc” și prin răutatea și viclenia unor greci și lăcomia lor nesăturată și diabolică, întocmai ca a Busurmanilor. Din cauza lor „binefăcătorul bisericii noastre” a fost nevoit să plece din Moldova la Ustia, în anul 1629, luna iulie” [11, p. 1094]. Frăția din Lvov, aflând probabil că Barnovski se găsea la Hotin, a trimis acolo pe un om de încredere, Ordzeshonschi, pentru a-i solicita un ajutor bănesc. În ziua de 21 iulie, domnul răspunde liovenilor că o hotărât să termine zidirea bisericii cu mijloacele lui bănești, însă, deocamdată nu-și va putea ține făgăduiala, fiindcă „țara s-a tulburat puțin” [5, p. 122], [8, p. 586 – 587].

Într-adevăr, pentru câțva timp, promisiunea domnului a rămas neîmplinită. În anii următori s-au perindat pe tronul Moldovei alți domnitori, pentru care nu există nici o dovadă că ar fi ajutat, într-un fel sau altul, Frăția din Lvov. Miron Barnovski, refugiat la Ustie, împreună cu mama lui Elisabeta, – unde cumpăraseră moșiile lui Ieremia Movilă de la fiicele acestuia, Ana și Maria – continuă totuși să se intereseze de mersul lucrărilor de la Lvov. Astfel, la 16 ianuarie 1630, fostul domn al Moldovei, a mai trimis la Lvov 10 bucați de argint prin solul său de încredere Teodor Cămărașu [17, p. 16]. La începutul anului 1631, biserica fiind terminată, a avut loc slujba de sfințire, de către viitorul mitropolit al Moldovei, Varlaam, asistat de episcopul Lvovului, Eremia Tisarovski, care s-a desfășurat după un ceremonial pompos, ca o afirmare a ortodoxiei în fața propagandei catolicismului și protestantismului. Membrii Frăției îi considerau drept ctitori ai bisericii pe Regele Poloniei Sigismund III, Țarul Feodor Ivanovici, domnii Moldovei, frații Ieremia și Simion Movilă,

Miron Barnovschi-Movilă fiind sărbătorit ca „săvârșitor al bisericii” [18, p. 245 – 246].

De asemenea, Miron Barnovschi a avut raporturi și cu viitorul Mitropolit al Kievului, Petru Movilă, și Rusia.

Astfel, la un an după instalarea sa ca arhimandrit-stareț la Lavra Pecerska de lângă Kiev, la sfârșitul lui 1628, Petru Movilă a primit solia lui Miron Barnovschi, domnul Moldovei (1626 – 1629), în drum spre țarul Moscovei, în frunte cu arhimandritul Varlaam, medelnicerul Pavel - Ștefan Ursache și alții, dându-i și o scrisoare de întărire. Solia a fost primită de țar, la 8 martie 1629. Solia trebuia să achiziționeze icoane rusești pentru mănăstirea Dragomirna, ce se construia lângă Suceava, pentru Biserica Sf. Treime de pe lângă mănăstire, și, de asemenea, pentru bisericile Adormirea Maicii Domnului și Sf. Gheorghe din Iași. Dorința domnilor de a împodobi bisericile Moldovenești cu icoane rusești nu era întâmplătoare. Arta meșterilor – pictori de icoane rusești era recunoscută peste granițele Rusiei, inclusiv și Țările Române. În mesajul către țarul Mihail Feodorovici, Miron Barnovschi scria „...am văzut cum credința ortodoxă peste tot este împodobită cu icoane minunate din împărăția ta și că tu dai ajutor și apărare tuturor bisericilor lui Dumnezeu. Tot pentru aceasta am râvnit și am trimis la împărăția ta iubită de Dumnezeu, ca să ne trimiți icoane cinstite și frumoase; îndeplinește-ne, dară, râvna și dorința...” [11, p. 272].

Varlaam a obținut majoritatea icoanelor necesare pentru împodobirea noilor biserici moldovenești. Dar câteva au fost comandate meșterilor moscoviți. Printre ele, erau două icoane, una înfățișându-i pe Sf. Mucenici Gheorghe și Ioan cel Nou, cealaltă, pe Sf. Mucenici Procopie și Miercurie, la executarea cărora au apărut câteva greutăți. După cât se pare, aceste greutăți se datorau faptului că în Rusia erau mai puțin cunoscuți anumiți sfinți foarte venerați în Moldova, cum ar fi, de exemplu, Ioan cel Nou. Despre acest lucru ne

vorbește faptul că, în februarie 1636, Vasile vodă Lupu i-a cerut țarului rus să-i trimită, prin solii moldoveni, icoanele comandate de Miron Barnovschi. Mihail Fiodorovici i-a refuzat, pretextând că „nu sunt lucrate cum trebuie...” [10, p. 327 – 328].

Devenind mitropolit al Sucevei, Varlaam, fostul sol al lui Miron Barnovschi, a trimis în 1636 la Moscova prin omul său, Paladie Ponovit, descrierea vieții Sf. Ioan cel Nou și o icoană a acestuia. Astfel, considera, probabil să ajute pictorilor ruși la zugrăvirea subiectelor legate de cultul protectorului Moldovei. Este foarte posibil că această inițiativă a contribuit la terminarea icoanelor pentru bisericile moldovenești. În mesajul din 29 decembrie 1636, Vasile Lupu îi mulțumea țarului Mihail Fiodorovici pentru icoanele pictate de zugrăvi ruși [16, p. 565].

În atenția domnitorului s-au aflat și mănăstirile athonite. Sfântul Munte devine în această perioadă un simbol care reprezenta unitatea ortodoxiei. Pe măsură ce Muntele Athos câștigă în autonomie și, mai ales după căderea Constantinopolului, este important ca simbol al libertății de credință ortodoxă și de menținere a tradiției bizantine. Este perioada când principiile care nu erau încadrați în administrația otomană, sprijină foarte mult reconstrucția la Sfântul Munte [2, p. 35].

După unele date, primul dintre domnitorii Țării Moldovei care a stabilit legături cu Mănăstirile athonite a fost Alexandru cel Bun, care, printr-o carte domnească de la 26 mai 1442, se obligă să vină cu ajutoare și daruri anuale în folosul Mănăstirii Zograf [6, p. 311 – 312], [1, p. 218].

Pe parcursul sec. XV – prima treime a sec. XVII, domnitorii Țării Moldovei au continuat aproape permanent să acorde sprijin material mănăstirii athonite. Sunt atestate, documentar, ajutoare din partea domnitorilor moldoveni: Ștefan cel Mare și Sfânt, Petru Rareș, Alexandru Lăpușneanu, Petru Șchiopu, Movileștilor etc.

În timpul domniei sale a fost închinată la Zograf mănăstirea din Vaslui, ctitoria lui Ștefan cel Mare cu hramul Sfântul Gheorghe. Această mănăstire a fost numită în documentele de mai târziu Zograf, după mănăstirea la care a fost închinată. La 30 iulie acest domnitor a închinat mănăstirea Adormirea sau Precista de lângă Vaslui, aceleași mănăstiri Zograf unde a fost închinată mănăstirea precedentă. Este cunoscută copia unei circulare din 2 iunie 1648 de la Patriarhul din Constantinopol Ioanachie ((întâia oară, 1646 – 1648), pentru drepturile acordate metocului Sfântul Nicolae de la Ismail, ce ținea de mănăstirea athonită Caracalu. Prin sigilionul din 2 iunie 1648 Patriarhul Ioanachie a ridicat această mănăstire la rangul de stavropighie [7, p. 159].

Astfel, din cele expuse putem sublinia că domnia lui Miron Barnovschi-Movilă (1627 – 1629) s-a desfășurat într-o perioadă complicată din istoria Țării Moldovei, atât pe plan politic, cât și religios.

O importanță aparte pentru domnitor, în această perioadă, o au relațiile bisericești culturale cu statele vecine. În acest context se înscriu legăturile Țării Moldovei cu diverse centre ortodoxe din Regatul Polon, în special cu Frăția Ortodoxă din Lvov, Rusia Moscovită, precum și mănăstirile athonite.

Prin urmare, aceste legături s-au materializat prin: subvenționarea și finisarea construcției Bisericii Adormirea Maicii Domnului din Lvov; încercarea de procurare a icoanelor din Rusia, necesare unor biserici din țară; subvenționarea și închinarea unor mănăstiri moldovenești, mănăstirilor athonite.

Bibliografie

1. Bodogae, T., Ajutoare românești la mănăstirile din Sfântul Munte Athos, Sibiu, 1940.
2. Crăciun, M., Protestantism și ortodoxie în Moldova (sec.XIV-XV), Cluj, 1996.
3. Costin, M., Letopisețul Țării Moldovei, Chișinău, 1991.

4. Gorovei, Șt., Movileștii, în: Magazin istoric, nr. 6, București, 1973.
5. Golimaș, A., Un domnitor – o epocă. Vremea lui Miron Barnovshi-Movilă, Voievod al Moldovei. București, 1980.
6. Documenta Romaniae Historica. A. Moldova, vol. I, București, 1975.
7. Documente privind istoria României. A: Moldova. Veacul XVI, vol IV (1591-1600), București, 1952.
8. Hurmuzaki, E., Documente privitoare la istoria românilor, suplim. II vol., II. București, 1893.
9. Istoria Românilor, vol. IV, București, 2002.
10. Исторические связи народов СССР и Румынии в XV-XVII веках, том I, Москва, 1965.
11. Ionescu-Nișcov, T., Din istoria relațiilor moldo-ucrainene în prima jumătate a sec. XVII, în: Biserica Ortodoxă, nr. 11 – 12, București, 1965.
12. Maleon, B. P., Ortodoxii români în fața „clericului viator” (sfârșitul sec. XVI – prima jumătate a sec. XVII), în: Anuarul Institutului de Istorie „A. Xenopol”, V- XXXVIII, Iași, 2001.
13. Mehmed, M., Documente turcești privind istoria României, vol. I, București, 1976.
14. Teodor, M., Continuitatea Reformei, în: Moldova medievală, în: Anuarul Institutului de Istorie „A. Xenopol”, V-XXVIII, Iași, 1999.
15. Папков, А., Братство: очерк истории западных братств, Сергеева-Лавра, 1900.
16. Semenova, L. E., Relațiile bisericești din Moldova și Muntenia cu biserica rusă în secolul XVII, în: Anuarul Institutului de Istorie „A. Xenopol”, V-XXXI, Iași 1994.
17. Юбилейное издание в память 300-летия основание Львовского Ставропигиального Братство, Львов, 1886.
18. Зубрицький, D., Хроніка Міста Львова, Львов, 2002.

ROLUL SI IMPORTANTA MASS-MEDIA IN REALIZAREA SI GARANTAREA DREPTULUI LA INFORMAȚIE

GHERMAN Alexei, lector superior

Summary

Research material highlights the real dimensions of media in a democratic society and the role and importance in the realization of the right to information. The media as an institution that gathers, selects, shows and differentiates information - facilitates access to human reality. Thus, the main function is the information that is developed in close accordance with respect for the right to information and freedom of expression.

O societate modernă și dezvoltată este una informată. Afirmția pare să rezume semnificația profundă a vieții sociale: numai prin informare este posibilă căutarea și găsirea răspunsurilor adecvate la multiple probleme cu care se confruntă astăzi realitatea, imprimând sentimentul incertitudinii asupra viitorului.

Provocările timpului implică însă confruntări acerbe dintre părțile care se plasează în ipostaze adverse: lupta politică, competitivitatea economică, concurența ideilor, incertitudinea juridică – toate acestea generează o stare încordată în societate.

Scopul studiului constă în cercetarea problemei, garantării dreptului la informație cu accentul special pus pe dezvăluirea potențialului mass-media la realizarea dreptului la informație în societate.

Ipoteza cercetării constă în admiterea faptului că mass-media dispune de un potențial nelimitat în medierea procesului de informare a cetățeanului.

Intr-o societate democratică, structurile mass-media au ca principal și primordial obiectiv – cunoașterea adevărului și informarea corectă și independentă a populației.

Aceasta independență clasează mass-media alături de cele trei puteri în stat, legislativă, executivă și judecătorească, fiind considerată cea de-a „patra putere”.

Mass-media a devenit în lumea modernă un fel de centru gravitațional în raport cu care se poziționează toate celelalte segmente ale societăți [2, p. 8].

Într-un stat democratic ele au rolul de a informa, comenta și critica, fiind considerate „centrul vital al vieții publice” [2, p. 66].

Constituția Republicii Moldova garantează oricărei persoane libertatea conștiinței, gândirii și creației, precum și libertatea de a-și exprima în public opiniile și opțiunile sale politice, spirituale, confesionale etc. [1, art. 31, 32, 33]. Or, libertatea de exprimare nu poate fi realizată fără garantarea dreptului la informație, considerat de actele internaționale cu privire la drepturile omului ca o componentă esențială a libertății de exprimare.

Dreptul persoanei de a avea acces la orice informație de interes public nu poate fi îngrădit. Autoritățile publice sînt obligate să asigure informarea corectă a cetățenilor asupra treburilor publice și asupra problemelor de interes personal [1, art. 34 alin. (1)-alin. (2)]. Statul garantează fiecărui om dreptul la accesul liber și la răspîndirea informațiilor veridice privitoare la starea mediului natural, la condițiile de viață și de muncă, la calitatea produselor alimentare și a obiectelor de uz casnic. Tăinuirea sau falsificarea informațiilor despre factorii ce sînt în detrimentul sănătății oamenilor se interzice prin lege.

Legea Supremă a Republicii Moldova garantează dreptul la opinie și la exprimare și în mod indirect, prin articolele 4 și 8, conform cărora dispozițiile constituționale privind drepturile și libertățile omului se interpretează și se aplică în concordanță cu Declarația Universală a Drepturilor Omului, cu pactele și celelalte tratate la care Republica Moldova este parte [1, art. 4, art. 8].

În cazurile în care dispozițiile constituționale și internaționale privind dreptul la opinie și informație sînt îngrădite prin legi sau oricare alte acte normative interne, acestea pot fi contestate la Curtea Constituțională. Așa s-a întîmplat cu Legea nr. 83–XIV pentru

modificarea Legii cu privire la Guvern [3], care stipula că nu toate hotărârile Guvernului se publică în Monitorul Oficial al Republicii Moldova.

Efectuînd controlul constituționalității acestei prevederi, Curtea Constituțională a declarat-o neconstituțională, astfel apărînd dreptul legitim al cetățenilor la informație.

Libertatea de exprimare permite cetățenilor de a participa la viața politică, socială și culturală, de a-și manifesta public gândurile, opiniile, opțiunile confesionale etc. Dar această libertate de exprimare nu poate fi absolută (o libertate absolută se transformă în contrariul său), determinînd încadrarea ei în anumite coordonate juridice. Aceste coordonate trebuie să fie expres prevăzute prin lege și să ocrotească valorile politice, economice, sociale și umane. Sub acest aspect, Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice, prin art. 19 alin. 3, statuează că exercițiul libertății de exprimare comportă îndatoriri și responsabilități speciale și că aceasta poate fi supusă anumitor restricții care trebuie să fie expres stabilite prin lege.

Într-o asemenea viziune juridică, dispozițiile constituționale interzic formularea enunțurilor care prejudiciază demnitatea, onoarea, viața privată a persoanei și dreptul său la propria imagine; defăimează țara și națiunea, conțin îndemnul la război de agresiune, la ură națională, rasială, de clasă sau religioasă; incită la discriminare, la separatism teritorial sau la violență publică; la manifestări obscene, contrare bunelor moravuri.

Dreptul la informație este preluat în Constituție din instrumentele juridice internaționale în acest domeniu. Fiind un drept fundamental, el presupune dezvoltarea spirituală a omului, exercitarea libertăților prevăzute de Constituție, în special libertatea gândirii, opiniei, confesională și de creație, implică posibilitatea de a putea recepționa date și informații privind viața socială, politică, economică, științifică și culturală. Conținutul dreptului la informație

este complex, dimensiunile sale fiind în continuă evoluție. Textul constituțional dă expresie juridică accesului persoanei la orice informație de interes public. Dreptul la informație cuprinde dreptul persoanei de a fi informată prompt, corect și clar asupra măsurilor preconizate și, mai ales, asupra deciziilor luate de autoritățile publice; accesul liber la sursele de informație politică, științifică și tehnică, socială, culturală, sportivă etc.; posibilitatea de a recepționa personal și nestingherit emisiunile radiofonice și televizate; obligativitatea autorităților publice de a reglementa și a crea condițiile necesare pentru difuzarea liberă și amplă a informației de orice natură [5].

Republica Moldova este parte la mai multe tratate internaționale privind protecția drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. În anul 1993 ea a aderat la Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice (PIDCP), care conține dispoziții privind libertatea de exprimare și dreptul la informație. Astfel, Republica Moldova și-a asumat obligația de a respecta și a asigura tuturor persoanelor drepturile prevăzute de PIDCP.

Orice îngrădire a libertății de exprimare trebuie să fie determinată de motive serioase pe care urmează a le înainta autoritatea publică. Restrângerea libertății de exprimare trebuie să fie necesară într-o societate democratică și în acest scop guvernul este obligat să demonstreze că informația în cauză amenință în mod grav un interes legitim ce ține de siguranța publică; restricția respectivă este inevitabilă și compatibilă cu principiile democratice.

Așadar, orice restrângere a exercitării libertății de exprimare trebuie să fie proporțională scopului propus, neapărat legitim. O restrângere pentru a cărei justificare se invocă motive de securitate națională nu este legală, dacă adevăratul său scop sau efect demonstrabil este de a proteja guvernul de o situație stânjenitoare, de dezvăluirea unor infracțiuni sau unor informații referitoare la

funcționarea instituțiilor publice sau de a servi o anumită ideologie. Restriingerile libertății de exprimare sau informare, inclusiv cele pentru motive de securitate națională, în nici un caz nu pot comporta discriminarea bazată pe rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinii politice sau de orice altă natură, origine națională sau socială, avere, naștere sau orice alt motiv.

De menționat, că prevederile art. 10 al Convenției Europene „nu împiedică statele să supună societățile de radiodifuziune, de cinematografie sau de televiziune unui regim de autorizare”. Aceasta nu înseamnă că guvernele le pot monopoliza. Dimpotrivă, ele au datoria de a le transforma în instituții cu adevărat publice, creînd condiții reale pentru extinderea pluralismului și libertății de exprimare.

Republica Moldova a aderat, de asemenea, la un șir de alte acte internaționale, care conțin dispoziții relevante privind libertatea de exprimare, inclusiv:

Declarația Universală a Drepturilor Omului (Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova nr. 217-XII din 28.07.90) [6];

Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale (Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova nr. 217-XII din 28.07.90, în vigoare pentru Republica Moldova din 26 aprilie 1993) [6];

Actul final al Conferinței pentru securitate și cooperare în Europa (Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova nr. 707 din 10.09.91) [7];

Documentul final al Reuniunii de la Viena a reprezentanților statelor participante la C.S.C.E. (Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova nr.707-XII din 10.09.91) [7];

Documentul Reuniunii de la Copenhaga a Conferinței pentru dimensiunea umana (Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova nr.707-XII din 10.09.91) [7];

de asemenea, Carta pentru libertatea mass-media din cadrul Pactului de Stabilitate pentru Europa de Sud-Est.

Un rol important în perfecționarea legislației naționale revine Recomandărilor Consiliului Europei, inclusiv privind:

- măsurile de promovare a pluralismului mijloacelor de informare în masă;
- măsurile de promovare a transparenței mijloacelor de informare în masă;
- dreptul jurnaliștilor de a nu-și dezvălui sursele de informare;
- independența și funcțiile autorităților privind reglementarea sectorului radiodifuziunii;
- mijloacele de informare în masă și promovarea unei culturi a toleranței [4].

În general, nu trebuie să se considere că mass-media activează într-o zonă de expresie permisă și definită de stat; ea este un domeniu absolut liber, supus doar unor restricții expres stabilite de lege.

În afară de unele reglementări limitative prevăzute de lege, activitatea statului cu privire la mijloacele de informare în masă se va reduce la crearea și menținerea unui mediu favorabil schimbului de informații, opinii și idei între mass-media și public. Statul nu trebuie să intervină în relația stabilită între mass-media și public și nu trebuie să identifice mass-media cu un furnizor de informații oficiale.

Deoarece nu este o instituție a statului, presa nu are obligația directă de a garanta dreptul persoanei de a avea acces la informația oficială și nicidecum nu trebuie egalată cu statul în această privință. Fiind supusă, după cum am menționat, doar unor restricții, excepții precise, necesare într-o societate democratică și permise de dreptul internațional, mass-media are menirea de a difuza informații și idei de orice fel, inclusiv care șochează sau tulbură și care pot fi considerate de mulți, inclusiv de guvern, parțiale, inexacte sau chiar false.

Organizațiile internaționale de prestigiu și asociațiile jurnalistice din majoritatea țărilor cu tradiție democratică optează pentru eliminarea drastică a reglementărilor juridice ale statului în domeniul mass-media scrise și pentru abrogarea legilor presei, acolo unde acestea există.

În Republica Moldova Legea presei [4] a fost adoptată cu mari dificultăți, suscitând discuții controversate și obiecții principiale ale organizațiilor non-guvernamentale locale și ale experților Consiliului European. Ulterior legea a fost modificată prin alte 8 legi. Numeroasele amendamente la acest act normativ, elaborat fără un concept clar, fără a se ține cont de experiența internațională, demonstrează imperfecțiunea și inutilitatea acestuia din perspectiva opțiunii pentru o presă liberă.

Legea nu reglementează independența publicațiilor periodice, ci doar descrie în mod rutinar schema de organizare a activității acestora și conține prevederi care, contrar aparențelor, pun în pericol principiile libertății presei și pluralismului de opinii.

Obiectivele legii privind accesul la informație [5] constituie crearea cadrului normativ general al accesului la informațiile oficiale; eficientizarea procesului de informare a populației și a controlului cetățenilor asupra activității autorităților publice și a instituțiilor publice; stimularea formării opiniilor și participării active a populației la procesul de luare a deciziilor în spirit democratic. Legea definește termenul „informația oficială”. Acestea sînt toate informațiile aflate în posesia și la dispoziția furnizorilor de informații, care au fost elaborate, selectate, prelucrate, sistematizate și/sau adoptate de organe ori persoane oficiale sau puse la dispoziția lor în condițiile legii de către alți subiecți de drept. Important e că legea se referă atît la informația provenind de la instituțiile publice, cît și la cea prezentată acestora, lărgind aria de reglementare. Un principiu fundamental al legislației privind accesul la informație este

că toată informația, sub orice formă, deținută de o instituție publică din orice motiv, trebuie dată publicității.

Conform legii, exercitarea dreptului de acces la informație poate fi supusă doar restricțiilor reglementate prin lege organică și care corespund necesităților respectării drepturilor și reputației altei persoane, protecției securității naționale, ordinii publice, ocrotirii sănătății sau protecției moralei societății [5, art.7(2)].

Compartimentul privind accesul la informația cu caracter personal [5, art. 8] statuează protejarea vieții private, apărarea drepturilor persoanei și a obligațiilor furnizorului. Astfel, furnizorul de informații poate să divulge orice informații cu caracter personal și care vor fi solicitate doar în cazurile când persoana la care se referă consimte divulgarea lor, când informația solicitată, în integritatea sa, a fost pusă la dispoziția publicului (publicată în conformitate cu legislația în vigoare), anterior datei solicitării.

Furnizorii de informații, pe lângă faptul că trebuie să realizeze un șir de măsuri care să garanteze liberul acces la informațiile oficiale (asigurarea unui spațiu amenajat pentru documentare, numirea și instruirea funcționarilor responsabili pentru efectuarea procedurilor de furnizare a informațiilor oficiale, elaborarea unor regulamente cu privire la drepturile și obligațiile funcționarilor, asigurarea accesului efectiv la registre), au obligația de a publica sau de a face în alt mod general și direct accesibile informațiile ce conțin descrierea structurii instituției și adresa acesteia; funcțiile, direcțiile și formele de activitate ale instituției; subdiviziunile și competențele lor; deciziile finale asupra principalelor probleme examinate.

Legea cere obligativitatea difuzării de urgență pentru publicul larg a informației care i-a devenit cunoscută furnizorului în cadrul propriei activități dacă aceasta poate preîntîmpina sau diminua pericolul pentru viața și sănătatea oamenilor, producerea unor prejudicii de orice natură, poate opri răspîndirea informației

neveridice sau diminua consecințele negative ale răspîndirii acesteia, comportă o deosebită importanță socială.

Experiența altor țări demonstrează că o lege progresistă privind accesul la informație poate fi subminată de un serviciu public recalitrant, care conține secretul ca un apanaj inalienabil. Același lucru se întîmplă și la noi, implementarea Legii privind accesul la informație decurgînd extrem de anevoios, în pofida eforturilor depuse de organizațiile neguvernamentale pentru urgentarea acestui proces. Firește, sînt necesare acțiuni promoționale, atît la nivel de serviciu public, cît și la nivel general, pentru a explica limitele acceptabile ale libertății de informare, precum și pentru a atenționa funcționarii publici asupra necesității respectării și executării legii [5].

În pofida unui cadru juridic de reglementare a activității mass-mediei, în bună parte, conform principiilor democratice de edificare a societății, implementarea lui are loc cu mari deficiențe, semnalate pe tot parcursul istoriei noi atît de experți și instituții naționale, cît și de experți și organisme internaționale.

La cîțiva ani de la adoptarea în R. Moldova a Legii accesului la informație, prima de acest gen în spațiul ex-sovietic, autorii lucrării „Mass-media și oficialitățile: între legături primejdioase și normalitate” afirmă cu bună dreptate că dreptul publicului de a fi informat nu este suficient. El trebuie să fie exercitat. În realitate, însă, ”nimeni sau aproape nimeni, în afara sectorului nonguvernamental, nu este preocupat de promovarea, popularizarea și implementarea acestei legi.”

În virtutea lipsei unei tradiții istorice de activitate în limitele unui cadru legal clar, proximitatea temporală față de fostul sistem politic, fac ca tributul plătit reflexelor ideologice și birocratice să fie mai mare decît miza care se pune pe valorizarea principiilor democratice [8, p. 11].

În prezent, situația mass-media din țară este caracterizată prin faptul că nici presa scrisă și nici cea electronică nu sînt cu adevărat libere și independente. Cauza principală a acestei stări deplorabile este nivelul extrem de redus al dezvoltării economice care face presa dependentă de oricine poate s-o subvenționeze. Radioul și Televiziunea Națională încă nu au devenit cu adevărat instituții publice.

Bibliografie

1. Constituția Republicii Moldova din 29.07.1994. În Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 18.08.1994n, r. 1.
2. Coman, Mihai, Introducere în sistemul mass media, Polirom, București, 1999.
3. **LEGEA** Nr. 83 din 08.07.1998 pentru modificarea Legii cu privire la Guvern Nr.83-XIV din 08.07.98.
4. Legea presei a Republicii Moldova. Nr.243-XIII din 26 octombrie 1994. În Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 12.01.1995, nr. 2/12.
5. Legea Republicii Moldova privind accesul la informație. Nr. 982 – XIV din 11.05.2000. În Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 27.08.2000, nr. 88-90.
6. Declarația Universală a Drepturilor Omului (Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova nr. 217-XII din 28.07.90)
7. Hotărîrea Parlamentului Republicii Moldova nr.707-XII din 10.09.91
8. <http://medierea.ro/articol20060916.php>

DINAMICA POPULAȚIEI SLOBOZIEI BOLOHANULUI (1835-1850)

CHICUȘ Nicolae, dr., prof. univ.

Summary

In the article, one of the key problems concerning the villages' history, the population dynamics evolution of Slobozia Bolohanului

is examined. The article is based on rich factual material, that is kept in the National Archive of the Republic of Moldova, in the funds - 134, where the censuses materials are concentrated and 211 - church records for evidence of marriages, births and deaths. The chronological limit includes the period since 1835 till 1850, years when the censuses were held.

Satul Bolohan, din raionul Orhei, aflat la doar la 5 kilometri de centrul raional, își are, evident, propria istorie ca orice localitate, fiind atestat în sursele scrise de două ori, ambele în cazul când erau stabilite hotarele moșiilor vecine. Or, atestarea scrisă avea loc în cazul când localitatea era dăruită, cumpărată, vândută sau devenea obiectul unui litigiu. Localitățile care făceau parte din domeniul domnesc practic nu au fost înregistrate în documente. Excepție făceau cazurile în care domnia autoriza un lăcaș sfânt să colonizeze o parte din domeniul domnesc, creând în acest scop: – „...o așezare sătească nouă sau repopulată, scutită de dări și slujbe pe un anumit timp...”, numită în documentele timpului Slobozie.³

Când Bolohanii au devenit proprietate a Mănăstirii Neamț deocamdată nu se știe, cert este că în timpul organizării, de către administrația rusă, a recensământului din 1835, localitatea este atestată ca moșie a respectivului lăcaș.

Acest eveniment va constitui și limita de jos a cercetării noastre, care va finaliza cu cea de-a 9-a catagrafie rusă organizată în anul 1850.

Că localitatea era numită Slobozia Bolohanului ne-o demonstrează și cărțile bisericești de înregistrare a celor născuți, căsătorii și decedați. Cărțile bisericești și catagrafiile din 1835 și 1850 servindu-ne ca bază pentru studiul temei anunțate. La momentul catagrafiei din 1835 în Slobozia Bolohanului locuiau 117

³ Instituții feudale din Țările Române. Dicționar. București, Editura Academiei RSR., 1988, p.444.

persoane, (anexa 1) care constituiau 28 de familii complete (soț, soție), doi văduvi și cinci celibatari. Din totalul de 117 – 54 erau copii, care alcătuiau 46, 2% din totalul populației înscrise conform recensământului în localitate. Din cele 28 de familii complete, una avea 7 copii, o altă familie - 6 copii, două – câte 4 copii, două - câte 3 copii, opt a câte 2 copii, și 4 - câte un copil. În total, aveau copii 20 de familii. 8 familii erau fără copii.

Analiza acestor date ne demonstrează că 20 de familii sau 71,4 % din totalul lor erau familii tinere (fără copii, 1-2 copii), care în mediu aveau câte un copil. Celelalte 8 familii sau 28,6 % din totalul lor, erau familii cu mulți copii (de la 3 până la 7 copii), în care erau 37 de copii sau 68,5 % din totalul copiilor, respectiv, media fiind câte 4,6 copii la familie. Așadar majoritatea sunt familii tinere. Dacă mai adăugăm aici și cinci celibatari, s-ar părea că totalul populației ar fi trebuit să fie în creștere. Dar rezultatele catagrafiei din 1850 ne demonstrează contrariul. Conform acestui recensământ, în localitate erau 101 locuitori (vezi anexa nr. 2), care constituiau 25 de familii și 8 celibatari. Din totalul de 101 - 48 erau copii, care alcătuiau 47, 5 % din totalul populației înscrise în localitate conform catagrafiei din 1850, ceea ce demonstrează o creștere a cotei părți a copiilor din totalul locuitorilor cu 2,8 % față de anul 1835, respectiv, însemnând o întinerire a satului, în contextul când numărul populației este în descreștere.

Acești 48 de copii proveneau din familii cu: 7 copii – una; 4 copii – patru; trei copii – două; 2 copii – șapte; 1 copil – 5. În total copii aveau 19 familii, 6 familii erau fără copii.

Analiza datelor din Anexa 2 ne demonstrează că 18 familii, respectiv 72 % erau familii tinere (fără copii sau 1-2 copii), care în mediu aveau puțin mai mult decât un copil (1,05).

Așadar, dacă în 1850 numărul familiilor tinere este în descreștere față de 1835, atunci cota parte a acestora a avut o mică creștere (0,8%), respectiv și numărul mediu al copiilor în familiile

tinere a crescut cu 0,5 %. Celelalte 7 familii, respectiv 28 % din totalul lor, erau familii cu mulți copii (de la trei până la șapte), care aveau 29 copii, care constituiau 60,4 % din numărul de copii, media fiind de câte 4,1 copii la familie. Și aici se produce o diminuare procentuală cu 0,5 copii per familie în comparație cu 1835.

Constatăm că pe parcursul acestor 15 ani s-a produs schimbarea statutului localității. Dacă la 1835 proprietarul pământului pe care locuiau bolohănenii era mănăstirea Neamț, atunci, către 1850, proprietar al moșiei devine moșierul de cetățenie rusă Andrei Spiridonovici Pavlio⁴, timpul, locul și condițiile tranzacției nefiind cunoscute. Cert este că noul stăpân a influențat radical componența numerică a populației.

Din cele 23 de nume de familii existente în localitate în 1835, în 1850 sunt lipsă printre locuitorii Bolohanului 6 nume de familie. Trei capi de familie au decedat: Ger... Ostap Vasile - în 1839, la vârsta de 74 de ani; Raț Sofronii Semen – în 1846, la vârsta de 61 de ani și Capustin Osip Vasile - în 1841, la vârsta de 41 ani.

Cât privește familia lui Cebotari Vasile Sîdor și soția Varvara, care în 1835 nu aveau copii, către 1850 sunt plecați din localitatea, probabil în localitățile de origine a soțului sau soției. Alte două familii trec în categoria de văduvi: Ciorîi Ivan Mihail - în urma decesului soției Ana și Bogomaz Andrei Matvei, în urma decesului soției Eudochia și, posibil, a fiicei.

În acest interval de timp alți cinci capi de familie devin văduvi, în urma decesului soțiilor, dar care na-u fost înscrise în categoria celor decedați în catagrafia din 1850. În custodia bărbaților au rămas 16 copii. Cea mai complicată situație era în familia lui Melnic Nichifor Dănilă, rămas, după decesul soției Irina, cu 7 copii (5 băieți și 2 fete), trei dintre care vor ajunge la vârsta majoratului, ulterior se vor căsători, urmașii a doi din ei locuind până în prezent în localitatea menționată.

⁴ ANRM, fondul 134, inventarul 2 d. 258(II), p.313.

Despre dinamica populației localității ne vorbesc și datele cu privire la nașteri și decese. Pe parcursul acestui timp în Bolohani, după datele recensământului din 1850, s-au născut 30 de copii (vezi anexa 3), dintre care 17 băieți și 13 fete. Cei mai mulți copii s-au născut în anii 1841-1845 – 14 la număr sau 46,7 %, urmată de anii 1836-1840 cu 10 copii sau 33,3 %, restul 20 % sau născut între anii 1846-1850. Important este ca acest raport se păstrează și în cazul studiului separat după gen– băieți și fete: numărul de fete și băieți în primele două intervale este egal (câte cinci în primul interval și câte șapte în al doilea). Cu excepția anilor 1846-50, când se nasc cinci băieți și numai o fetiță.

În acest context menționăm că pentru a determina care este sporul natural al populației este necesară și examinarea problemei mortalității în localitatea cercetată.

Pe parcursul acestor ani în familiile locuitorilor Sloboziei Bolohanului au decedat 23 de persoane (anexa 4). În comparație cu natalitatea curba mortalității este constantă și în gradație ascendentă pe parcursul acestor ani, de la 4 decedați în anii 1836-1840, la 9 – în 1841-1845 – și 10 – în anii 1846-1850. În limita materialelor de arhivă disponibile este foarte greu de stabilit cauzele mortalității, de aceea vom cerceta fenomenul dat numai după vârstă. Din cele 23 de decese 11 respectiv 47,8 %, revin vârstei de 31-50 (respectiv, 6 de 31-40 și cinci de 41-50), urmată de vârsta de 61-70 – 4 decese sau 17,4 %. 78,3 % din decese sunt concentrate în categoria de vârstă de la 31 la 80 ani.

Dacă ne bazăm numai pe aceste date, atunci concluzia principală este că în perioada respectivă în localitate s-a înregistrat un spor natural al populației.

Veridicitatea acestei concluzii, însă, este pusă la îndoială de faptul că numeric populația Sloboziei Bolohanului, în perioada respectivă, în pofida acestui spor natural, a fost în scădere.

Cauza principală a acestei situații ar fi legate, posibil, de faptul că recensămintele respective (1850) n-au scos de la evidență mortalitatea în rândul femeilor, altfel cum poate fi explicat faptul că în lista celor decedați sunt indicate persoane doar de genul masculin. Ținând cont de aceasta și „admițând” că decese au avut loc și în rândul femeilor ar fi o explicație plauzibilă de ce dinamica populației localității a fost în scădere.

Anexa nr. 1

Locuitorii Sloboziei Bolohanului (în baza recensământului din 1835)

Nr.	Numele, prenumele, patronimicul	Soția	Copii		Total
			Băieți	Fete	
1.	Boldișor Stepan Matvei	Vasilca	1	1	4
2.	Bogomaz Andrei Matvei	Eudochia	-	1	3
3.	Capustin Oleg Vasile	Marfa	-	1	3
4.	Cebotari Vasile Sidor	Varvara	-	-	2
5.	Ceornîi Ivan Mihail	Ana	-	-	2
6.	Cliuțan Timofei Grigore	Axenia	3	1	6
7.	Costiuc Nicolai Grigore	Maria	-	2	4

8.	Costiuc Gavril Semen	Vasilca	1	1	4
9.	Galafir Ivan Ereimei	Nastasia	-	2	4
10.	Galafir Petru Ereimei	Iustina	1	-	3
11.	Ger..... Ostap Vasile	Ana	-	-	2
12.	Ghidulean Alexei Tănase	Sofia	1	-	3
13.	Godoroja Ignat Ivan	Anna	-	-	2
14.	Goncear Nicolai Matvei	Vasilca	5	1	8
15.	Melnic Nichita Dănilă	Maria	-	2	4
16.	Melnic Ostap Dănilă	Elena	1	1	4
17.	Melnic Nicifor Dănilă	Irina	5	2	9
18.	Moruz Vasile Toader	Maria	1	3	6
19.	Neamțu Mihai Grigore	Zinovia	1	1	4
20.	Radețchi Semen Procop	Evdochia	1	1	4
21.	Raț Sofronii Semeon	Axenia	-	1	3
22.	Răilean Anton Roman	Tatiana	-	-	2
23.	Rusnac Procop Ostap	Parascovia	-	-	2
24.	Rusnac Vasile Sidor	Nastasia	2	3	7
25.	Stratulat Ivan Iacov	Todora	-	-	2
26.	Stupac Iacov Ivan	Ioana	-	-	2
27.	Vieru Enache Dumitru	Parascovia	2	1	5
28.	Zagorodnii Ivan Sidor	Axenia	3	-	5
29.	Văduvi: 1. Lunga Ignat Ivan	-	-	-	1
30.	2. Pu.....Anton Grigore	-	1	-	2
31.	Celibatari: 1. Burlac Nichifor Chiril	-	-	-	-
32.	2. Burlac Alexei Grigore	-	-	-	-
33.	3. Vieru Vasile Dumitru	-	-	-	-
34.	4. Vieru Ivan Dumitru	-	-	-	-
35.	5. Solonari Todor Val...	-	-	-	-
Tot al	35	28	29	25	117

Sursa: ANRM, Fondul 134, inventarul 2, dosarul nr. 83 (I), pp 138, 139^{verso}.

Anexa nr. 2

Locuitorii Sloboziei Bolohanului (în baza recensământului din 1850)

Nr.	Numele, prenumele, patronimicul	Soția	Copii		Total
			Băieți	Fete	
36.	Boldișor Nicolai Stepan	Maria Alexandru	-	-	2
37.	Cebotari Vasile Sidor	Ecaterina Andrei	-	-	2
38.	Cliuțan Timofei Grigore	-	2	-	3
39.	Cliuțan Vasile Timofei	Sofronia Egor	-	-	2
40.	Costiuc Nicolai Grigore	Maria Ion	2	-	4
41.	Costiuc Gavril Semion	Vasilca Grigore	2	2	6
42.	Galatfir Vasile Petru	Iustina Nazar	-	-	2
43.	Ghidulean Grigore Alexei	Ana Ivan	-	1	3
44.	Lunga Ignat Ivan	Eftemia Moisei	-	1	3
45.	Melnic Nichita Danila	Maria Stepan	1	1	4
46.	Melnic Anton Stepan	-		1	2
47.	Melnic Nichifor Dănilă	-	5	2	8
48.	Melnic Dumitru Nichifor	Maria Zahar	-	-	2
49.	Moruz Ivan Vasile	-		3	4
50.	Neamțu Mihail Grigore	Zinovia Semeon	2	2	6
51.	Radețchi Nicolai Semion	Iustina Grigore	1	-	3
52.	Railean Anton Roman	Tatiana Ivan	-	1	3
53.	Rusnac Procop Ostap	Parascovia Andrian	2	2	6
54.	Rusnac Vasile Sidor	Nastasia Filip	3	1	6
55.	Rusnac Toader Vasile	Ana Ivan	-	2	4

56.	Rusnac Alexei Ostap	Maria Ivan	-	-	2
57.	Stratulat Ivan Iacob	Feodora Feodor	1	1	4
58.	Stupac Iacov Ivan	Ioana Alexei	-	2	4
59.	Vieru Gheorghe Enache	-	1	2	4
60.	Zagorodnii Nichita Ivan	Ioana Semeon	2	-	4
61.	Celibatari Bogomaz Andrei Matvei	-	-	-	1
62.	Ceornii Ivan Mihail	-	-	-	1
63.	Ceornii Ivan Lupu	-	-	-	1
64.	Costiuc Ivan Semion	-	-	-	1
65.	Goncear Grigore Mihail	-	-	-	1
66.	Goncear Mihail Nicolae	-	-	-	1
67.	Zagorodnii Semen Ivan	-	-	-	1
68.	Zagorodnii Nazar Ivan	-	-	-	1
Tot al	33	20	24	24	101

Sursa: ANRM, Fondul 134, inventarul 2, dosarul nr. 258 (II), pp. 313-319 verso.

Anexa nr. 3

Lista celor născuți în familiile locuitorilor Sloboziei Bolohanului în perioada 1835-1850

Nr.	Numele, prenumele, patronimicul	Vîrsta la momentului recensămîntului din 1850 (ani)	Anul nașterii
1.	Costiuc Vasile Nicolae	6	1844
2.	Costiuc Nichita Gavril	14	1836
3.	Costiuc Irina Gavril	6	1844
4.	Costiuc Nicolai Gavril	3	1847

5.	Ghidulean Parascovia Grigore	1	1849
6.	Lunga Ecaterina Ignat	15	1835
7.	Melnic Luca Nichita	3 luni	1850
8.	Melnic Nichita Nichifor	14	1836
9.	Melnic Pelaghea Nichifor	10	1840
10.	Melnic Leon Nichifor	8	1842
11.	Neamțu Ivan Mihail	12	1838
12.	Neamțu Toader Mihail	7	1843
13.	Neamțu Maria Mihail	9	1841
14.	Radetchi Petru Nicolae	1	1849
15.	Rusnac Pantelimon Procop	14	1836
16.	Rusnac Ioana Pricop	11	1839
17.	Rusnac Maria Procop	8	1842
18.	Rusnac Nhichita Procop	5	1845
19.	Rusnac Anton Vasile	10	1840
20.	Rusnac Dumitru Vasile	6	1844
21.	Rusnac Maria Toader	9	1841
22.	Rusnac Eudochia Toader	7	1843
23.	Stratulat Vasile Ivan	5	1845
24.	Stratulat Parascovia Ivan	7	1843
25.	Stupac Evdochia Iacob	11	1839
26.	Stupac Maria Iacob	7	1843
27.	Vieru Manuil Enache	3	1847
28.	Vieru Ioana Enache	10	1840
29.	Zagorodnii Pantelei Nichita	5	1845
30.	Zagorodnii Ivan Nichita	3	1847

Sursa: ANRM, Fondul 134, inventarul 2, dosarul 258 (II), pp. 314^{verso}-317^{verso}

Anexa nr. 4

Lista bărbaților decedați în familiile locuitorilor Sloboziei Bolohanului în perioada 1835-1850

Nr.	Numele, prenumele, patronimicul	Anul decesului	Vârsta la momentul decesului
1.	Boldișor Stepan Matvei	1841	66
2.	Capustin Osip Vasile	1841	41
3.	Galatîr Ioan Ereimei	1845	40
4.	Galatîr Petru Ereimei	1846	36
5.	Ghidulean Alexei Tănase	1841	62

6.	Ger.....Ostap Vasile	1839	74
7.	Godoroja Ignat Ivan	1840	45
8.	Gon Cear Nicolai Matvei	1838	53
9.	Gon Cear Alexandr Nicolae	1839	17
10.	Gon Cear Vasile Nicolae	1842	19
11.	Gon Cear Ivan Nicolae	1849	17
12.	Moruz Vasile Toader	1846	41
13.	Melnic Ostap Danila	1846	40
14.	Neamțu Grigore	1841	96
15.	Neamțu Mihail Grigore ...	1847	32
16.	Slepoi Toader Vasile	1849	44
17.	Vieru Ioan Dumitru	1844	31
18.	Vieru Vasile Dumitru	1845	31
19.	Vieru Enache Dumitru	1850	45
20.	Vieru Vasile Enache	1843	9
21.	Radetchi Semeon Procop	1850	75
22.	Raț Safronii Semen	1846	61
23.	Zagorodnii Ivan Sidor	1849	64

Sursa: Fondul 134, inventarul 2, dosarul 258 (II), pp.314^{verso} -

319^{verso}

CATEDRA ȘTIINȚE FILOSOFICE ȘI ECONOMICE

FACTORII ESENȚIALI DE DIMINUARE A COMPETITIVITĂȚII TINERILOR PE PIAȚA MUNCII

SAVIȚCHI Corina, lector

Summary

This article analyzed the main factors behind the low competitiveness of young people on the labor market in the current

educational system. Among them: lack of motivation, system failures formative - vocational, job instability on the first of these persons, the pressure of psychological factors and financial restrictions imposed by place of residence and the influence of the environment. These factors can be remedied through legislation on the formation of competitive qualities of individuals in educational institutions and the development of inter-related "university partnership - employer".

Creșterea rolului tineretului în societățile postmoderne a adus în atenția sociologiei problematica acestei categorii sociale. Pe piața forței de muncă, tineretul reprezintă cel mai vulnerabil grup de persoane, iar atitudinea față de el necesită o tratare specială. În domeniul „relațiilor de muncă”, tineretul este acea clasă socială care se caracterizează printr-un potențial economic și creativ deosebit. Însă, în ciuda mobilității, flexibilității, dinamismului și scopului bine determinat, ei posedă competitivitate scăzută, lipsă de experiență profesională și de viață, ceea ce îl face să eșueze în fața unui interviu de angajare pentru o funcție sau alta.

Este dovedit faptul că una din condițiile necesare ale competitivității oricărei țări este existența unei piețe a forței de muncă eficiente, care dispune de capital uman, potențialul profesional al căruia trebuie să corespundă cerințelor economiei de piață. Și cu cât este mai mare competitivitatea personalului pe piața forței de muncă, cu atât este mai înaltă competitivitatea întreprinderii, ramurii, țării.

Conform teoriei competitivității, ea este definită în competitivitate curentă și strategică. Competitivitatea curentă se determină din potențialul existent al angajatului calificat. Aceasta este competitivitatea individuală a lucrătorului concret, pe o piață concretă, în condiții concrete de timp și spațiu. În literatura de specialitate sunt determinate particularitățile competitivității angajaților:

- dinamism în procesul de muncă;
- corespunde standardelor profesionale;
- familiarizat cu economia de piață;
- perfecționează regulat nivelul de educație;
- se adaptează rapid transformărilor din societate;
- dispune de necesități, valori, perspective;
- concurează cu ceilalți semenii pe piața muncii [2, p. 11].

În țara noastră formarea unei forțe de muncă este unul din obiectivele prioritare ale autorităților publice. Nici o strategie de dezvoltare economică nu va asigura competitivitatea țării dacă nu vor fi concomitent dezvoltate și implementate programe de formare profesională a tinerii generații bine organizate și structurate. Michael Porter afirmă „competitivitatea statului nu trebuie definită drept o categorie la nivel macroeconomic, realizată prin intermediul politicii monetare și fiscale, ci ca o productivitate, prin utilizarea eficientă a forței de muncă a capitalului uman” [3, p. 78]. Autorii ruși, Bogdanova E., Milyaeva L., Markelov O. consideră competitivitatea pieței forței de muncă drept un tip specific de competitivitate comercială, care este determinat de valoarea mărfurilor vândute [2, p. 11].

DEX-ul definește termenul „competitivitate” drept caracteristică a unui produs sau a unei întreprinderi de a face față concurenței unor produse sau întreprinderi similare pe o anumită piață. Însă, pentru a explica noțiunea „competitivitatea angajatului” trebuie să înțelegem, pentru început, categoria economică „piața forței de muncă”. În literatura de specialitate piața forței de muncă este prezentată ca fiind un spațiu economic, unde se confruntă cererea cu oferta forței de muncă, se negociază angajarea lucrătorilor, mărimea salariului, condițiile de muncă [1, p. 119].

Cercetătorul rus, Хохлова И.И., propune următoarea definiție a conceptului de competitivitate a angajaților: competitivitatea

„reprezintă un ansamblu de trăsături psihologice, de personalitate și profesionale ale lucrătorului ce îl deosebesc de ceilalți participanți la procesul de muncă (concurenți), într-un anumit domeniu și într-o anumită perioadă de timp, dar necesare și solicitate de angajator” [5].

Nivelul redus al competitivității tinerilor specialiști pe piața muncii se datorează unui șir de factori care se bazează pe *lipsa motivației și a deficiențelor sistemului formativ – vocațional* din țara noastră. Pentru început este vorba de discordanțele sistemului de formare a tinerilor profesioniști cu cerințele crescânde ale angajatorilor. Motivele de refuz în angajare sunt legate de lipsa abilităților practice, a experienței de muncă sau chiar a locurilor de lucru în detrimentul cărora sunt promovate alte specializări și profiluri. Necătând la aceasta, în ultimii ani autoritățile au completat Clasificatorul Ocupațiilor cu noi profesii și meserii necesare și solicitate pe piața muncii din Republica Moldova. Pe de altă parte, un nivel ridicat de pregătire teoretică, un exces de ambiții profesionale și puțină înțelegere a realității înconjurătoare impune solicitări exagerate din partea tinerilor specialiști. Situația incertă de pe piața muncii le induce o nesiguranță asupra mărimii retribuției și condițiilor de lucru comparativ cu așteptările acestora, incluzându-i în categoria persoanelor mai puțin atractive pentru majoritatea angajatorilor. Pe lângă aceasta, locurile de muncă care oferă formare „de la zero” sunt mai competitive, câștigă mai mult teren, comparativ cu pregătirea teoretică dobândită pe parcursul studiilor într-un domeniu sau altul de activitate la instituțiile de învățământ specializate. Astfel, este binevenită aprobarea de către Guvern a unei hotărâri ce prevede deducerea cheltuielilor suportate de angajator în cadrul instruirii la locul de muncă, pentru transport și organizarea alimentației.

Trebuie de menționat și alți factori care contribuie la reducerea competitivității tinerilor specialiști cum ar fi:

- *înlesniri suplimentare prevăzute de legislația muncii pentru angajatori privind încadrarea cadrelor tinere în câmpul muncii;*
- *instabilitatea la primul loc de muncă a acestor persoane.*

Prima categorie de factori include restricțiile privind orele de lucru pentru persoanele cu vârsta cuprinsă sub 18 ani, necesitatea unui concediu în timpul sesiunii pentru studenții-angajați sau crearea unui program de lucru flexibil care i-ar permite îmbinarea studiilor cu munca, lucru mai puțin acceptat de către angajator.

A doua categorie se referă la posibilitatea eliberării de la locul de muncă în cazul serviciului militar pentru bărbați sau necesitatea de a oferi concediu de maternitate pe termen lung pentru angajații de sex feminin.

Savanții Саенко Л.А. și Затеєв Т.Г. [4, p.123] menționează faptul că proaspeții absolvenți ai instituțiilor de învățământ care ajung pe piața muncii în căutarea primului loc de muncă se caracterizează printr-un *nivel redus de responsabilitate și atitudine* ceea ce duce la *lipsă de inițiativă*, care este foarte importantă pentru mulți dintre patroni. O contribuție aparte îi revine *absenței interesului personal în profesia aleasă și de creativitatea profesională a tinerilor specialiști*. De aceea, alegerea viitoarei profesii de către absolvenții gimnaziilor, liceelor se petrece sub *presiunea unor factori de ordin psihologic și financiar*, în condițiile unei *personalități cu un caracter și interese în curs de formare*, a unor *restricții impuse de locul de reședință*, precum și *influența mediului înconjurător*. Nu este surprinzător faptul că selectarea instituției de învățământ unde își vor continua studiile pentru profesia dorită se face la *îndemnul părinților, rudelor sau prietenilor*. De aceea, de multe ori, aceasta duce la *perceperea inutilă și pasivă a procesului de instruire și reticență în a dobândi abilități practice* într-un mod independent și în afara timpului pentru studii. Prin urmare, situația respectivă conduce la pierderea anumitor

poziții pe piața muncii, deoarece inițiativa personală și profesională, varietatea abilităților practice, aptitudini de lider, creativitate extinsă și gândire flexibilă în rezolvarea problemelor non-standard vorbesc despre un lucrător sigur, încrezut în sine, cu calificare înaltă, corespunzătoare și experiență necesară.

Un alt factor ce mărturisește despre competitivitatea redusă a tinerilor pe piața muncii este și *incapacitatea acestora de a întreține un interviu de angajare și de a elabora CV-ul. Absența deprinderilor practice* în domeniul de activitate ales, îl fac pe solicitant să determine cu dificultate valoarea reală a aptitudinilor sale. Un muncitor cu experiență este capabil să producă impresie pozitivă asupra angajatorului prin faptul că, cunoaște ce presupune disciplina muncii, comportament corespunzător și cultură corporativă și, chiar dacă din punct de vedere practic, acestea depind de calitățile personale ale salariatului, atunci din perspectivă teoretică – acceptarea unui angajat cu experiență semnifică mai puține probleme pentru angajator. Însă, dacă funcția solicitată necesită formarea și dezvoltarea unor abilități deosebite, atunci prezența experienței inspiră o oarecare încredere întreprinzătorului în alegerea unei candidaturi concrete.

Astfel, putem concluziona că acești factori ce influențează competitivitatea tinerilor specialiști pe piața forței de muncă pot fi remediați prin intermediul unor acte normative cu privire la formarea calităților competitive ale persoanelor în cadrul instituțiilor de învățământ. La soluționarea acestui deziderat poate contribui și dezvoltarea interrelațională a „parteneriatul universitate - angajator”. În acest caz, impactul negativ al acestor factori va fi redus și compensat de potențialul intelectual și creativ al tineretului ca grup social.

Bibliografie

1. Grosu, Mihail, Economie politică (fundamente de teorie economică), Chișinău, 2001.
2. Movilă, Irina, Conceptul competitivității strategice a capitalului uman în condițiile dezvoltării regionale//Materialele Conferinței Științifico-Practice Internaționale „Competitivitatea capitalului uman pe piața muncii în condițiile dezvoltării regionale și a integrării europene din 22-23 mai, 2013”, Bălți.
3. Портер, М., Международная конкуренция. / Под ред. В.Д. Щетинина, Москва, 1993.
4. Саенко, Л.А., Затеев, Т.Г., Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации// Дискуссия, Москва, N. 5 (46), 2014.
5. Хохлова, И.И., Классификация факторов конкурентоспособности работника,
[URL:http://old.creativeconomy.ru](http://old.creativeconomy.ru).

TEORIA UNIVERSALIILOR LA PIERRE ABÉLARD

BUZINSCHI Elena, dr., conf. univ.

Summary

The key issue in the medieval tradition is the so- called quarrel of universals or dispute nominalism realism, which refers to the relation that exists between individual objects and universals. One of the most original and revelatory theories of universals of the entire Middle Ages, belongs to Peter Abelard, who starts from the demonstration that universals are not things (res). He formulated several theories on the status of universals: a) essence does not preclude the existence; b) universals as indifferentiae do not make sense; c) universal is not a "collection"; d) universals as individual essences are contradictory. Thus, Peter Abelard 's theory about the status of universals it can be at the same time nominalistic and realistic.

Una dintre cele mai importante probleme ale tradiției medievale este așa-numita *ceartă a universaliilor* sau *disputa nominalism realism*, care se referă la problema naturii conceptelor

generale, și anume, la raportul care există între obiectele individuale și universalii. Problema nu este doar una medievală. Ea fusese discutată pe larg încă din antichitate, unde o „*ceartă*” analogă se produce între transcendența ideilor platoniciene și imanența formelor aristotelice. Și totuși, secolul al XII-lea cunoaște fascinante dezvoltări proprii ale acesteia.

În Evul mediu problema universaliiilor ia naștere din cunoscutul pasaj dedicat naturii universalului din „*Isagoge*” al lui Porfir. Aici, Porfir se întreabă: ideile generale există real, în afara obiectelor individuale la care se referă și în afara minții noastre care le gândește sau aceste idei sunt un produs intelectual neexistând ca atare decât în mintea noastră? Cf.: „Despre genuri și specii voi evita să caut dacă există în ele însele ori există numai ca pure noțiuni ale intelectului, sau dacă au o existență corporală, sau încorporală și dacă au o existență separată de simțuri sau numai în lucrurile sensibile, este o enigmă foarte profundă care ar necesita o altă cercetare mai întinsă decât aceasta” [4, p. 204]. Pornind de la Porfir, scolastica medievală se implică în soluționarea problemei naturii universalului.

Una dintre cele mai originale, dar și cele mai revelatoare teorii a universaliiilor din întregul Ev Mediu, aparține lui Pierre Abélard, despre care știm că se naște în anul 1079, în localitatea Le Pallet, în provincia Bretagne. Renunță la moștenirea sa (inclusiv la posibilitatea de a deveni cavaler) în favoarea studierii logicii și filosofiei. Se presupune că în această primă perioadă a educației sale se familiarizează cu scrierile lui Cicero, Horațiu, Iuvenal, Ovidiu, Suetoniu, Lucan, Seneca și Virgiliu. Tot acum își ia numele de Abélard, derivat, probabil, din latinescul *bajulus* – „tutore” sau de la francezul *abeille* – „albină”.

În anul 1095 Abélard își face studiile împreună cu Roscelin din Compiègne la Loches, lângă Tours, iar între anii 1104-1109 cu

maestrul său, Guillaume de Champeaux, la Paris. În lucrarea autobiografică „*Historia calamitatum*”, Abélard menționează că disputele sale cu Guillaume de Champeaux despre universalii au avut loc anume în această perioadă [1, pag. 9].

Modul de participare a lui Abélard în marea *dispută asupra universaliiilor* este mai degrabă unul polemic, deoarece argumentele formulate de el, erau, în primul rând, menite a respinge pozițiile altora, decât a le întregi pe ale sale, opunându-se în egală măsură nominalismului lui Roscelin și realismului lui Guillaume de Champeaux.

În *Logica „ingredientibus”* sau „Glosa «de la Milano»” (1120), Abélard comentează și analizează succesiv mai multe variante ale doctrinei asupra statutului universalului, plecând de la textul lui Porfir tradus în latină de Boethius. Abélard pornește de la demonstrația că universaliiile nu sunt lucruri (*res*). El observă că sub denumirea de universal stau, în acord cu gradul de permisivitate al definițiilor, „și lucrurile și cuvintele”.

Pentru început, respinge teoria care admitea că toți indivizii unei specii au în comun *esența* speciei respective – „toți oamenii au în comun esența de om”, dar diferă prin multiplicitatea *accidentelor*. Astfel, Socrate este diferit de Platon numai prin înălțime, formă, culoare etc., adică totalitatea accidentelor și combinațiilor lor. Dacă aceste accidente ar fi îndepărtate, nu ar mai exista nici o diferență între indivizi, deoarece diversitatea lor ar fi înlăturată odată cu ele. Aceeași substanță, să zicem *umanitatea*, se află și în Socrate, și în Platon, diferențele fiind date de către accidente [1, p. 200]. Așadar, Abélard pune, în lucrurile care diferă între ele prin forme, o substanță în esență aceeași, adică esența materială a ființelor individuale în care se află, diferită doar prin formele ființelor rânduite sub ea. Deci *esența* nu se opune existenței. Cât privește

„materialitatea”, aceasta este substratul nediferențiat pe care îl distinge forma.

O altă teorie a lui Abélard privind statutul universalilor este că *universalii ca indifferentiae nu au sens*. În viziunea lui, niciun lucru nu împarte cu un altul nici o formă aceeași în esență, nici o materie aceeași în esență. Fiind diferite unele de altele, pentru că esența uneia nu este esența celeilalte, aceste ființe distincte sunt totuși *același lucru*, deoarece ele „sunt același lucru nu prin esență, ci prin non-diferență” (*non essentialiter sed indiflenter*). Prin teoria indiferenței se susține: a) că „oamenii singulari, distincți în ei înșiși, sunt o aceeași ființă în om (*in homine*), adică nu diferă în natura umanității” și b) că acești oameni care sunt „numiți singulari datorită distincției lor” sunt „numiți universalii datorită non-diferenței și apartenenței lor la o aceeași asemănare” [2, p. 151]. Cu alte cuvinte, indivizii nu se aseamănă prin esență (aceasta este unică pentru fiecare dintre ei), ci se aseamănă prin *indiferență*, deoarece, indivizii esențial diferiți între ei („umanitatea” lui Socrate este alta decât „umanitatea” lui Platon) sunt totuși asemănători prin „absența de diferență”. Astfel, Abélard concluzionează că *a nu fi diferit* este totuna cu *a se potrivi cu* sau *a fi similar*.

Abélard respinge și teoria despre universalul ca o colecție de lucruri. El este de părerea că niciunul dintre sensurile termenului „colecție” nu poate fi aplicat în cazul universalului și aduce în acest sens un șir de argumente.

Dacă universalul este „colecție” și știm că un universal trebuie să fie predicabil despre fiecare individ al speciei, ar trebui ca orice „colecție” să fie predicabilă despre indivizi. Nu putem susține că „Socrate este toți oamenii”. Deci, universalul nu poate fi înțeles drept „colecție”.

Dacă „colecția” este o alcătuire a tuturor indivizilor de aceeași specie, înseamnă că ea are părți fără de care colecția ca atare nu ar

mai exista. Însă conform statutului universalilor, acestea nu au „părți”, ci sunt predicabile în mod neîmpărțit. Deci universalul nu poate fi o „colecție”.

Dacă universalul este o colecție, atunci omul nu ar fi o *infima species*, ci ar mai exista și subspecii ale omului, construite arbitrar (de exemplu: popoare, armate etc.). Prin urmare, această definiție a universalului nu ar distinge între speciile naturale și mulțimile concepute artificial. Deci universalul nu poate fi „o colecție”.

Dacă înțelegem universalul ca o colecție, el ar depinde de prezența sau absența indivizilor pe care îi reunește. Astfel, ori de câte ori o substanță individuală ar dispărea, conceptul general de substanță ar fi altul (diferit de cel inițial), deoarece, pur și simplu, alta colecția este alta. În timp, prin dispariția și apariția unor substanțe individuale, am avea mai multe concepte de substanță, toate diferite între ele. Am ajunge astfel la o „colecție de colecții”, ceea ce este o încălcare a ierarhiei genurilor. Deci universalul nu poate fi „colecție”.

Orice universal este prin natură anterior indivizilor. Dar, colecția nu are sens decât ca alcătuire din indivizi, ceea ce înseamnă că indivizii sunt anteriori colecției, ceea ce contrazice natura universalului.

Astfel, universalul nu poate fi o „colecție”.

Conform ierarhiei genurilor și speciilor, ar trebui ca orice individ să facă parte, în egală măsură, atât din specia sa, cât și din genul său. De exemplu, Socrate este om sau „animal rațional”, dar, în aceeași măsură, este și „animal” (în sensul că face parte din acele animale care sunt raționale). Dar dacă înțelegem universalile drept colecții, este imposibil să concepem vreo identitate sau subordonare a colecției oamenilor față de colecția animalelor. Deci *universalul nu este colecție*.

Abélard mai susține că *universaliiile ca esențe individuale sunt contradictorii*, deoarece universalul, fiind redus la individual, nu mai poate fi „predicat despre mai mulți”. „Omul”, în măsura în care este Socrate, nu poate fi predicat decât despre Socrate. Totodată, același Socrate, *în măsura în care este om*, poate fi predicat despre „mai mulți”, căci la acest nivel Socrate este identic cu *umanitatea* sa. Astfel, individualii și universalele devin interpredicabile, ceea ce anulează distincția dintre ele. Deci *universalul ca esență individuală este contradictoriu*. Dacă Socrate este un individual, o specie și un gen în același timp, atunci orice universal este un individual și invers. Aceasta înseamnă că individualul și universalul sunt identice [1, p. 209].

În concluzie, putem afirma că teoria asupra statutului universaliiilor a lui Pierre Abélard pare a fi în același timp nominalistă și realistă. Nominalismul lui este unul predicțional: ca predicate, universaliiile nu au nicio realitate, sunt simple nume date unor stări, care la rândul lor, nu sunt nici esențe, nici indivizi. Însă universaliiile numesc totuși ceva transindividual – stările, care, deși nu au caracter esențial, sunt totuși realități. Termenii universali formează o imagine mentală a lucrurilor generale. Pentru Abélard, aceasta este o imagine *metafizic imposibilă*, căreia lucrurile particulare îi corespund *în act*, în timp ce „realismul” lui se aplică lumii pe care ne-o reprezentăm (non-esențială).

Bibliografie

1. Abélard, Pierre, Comentarii la Porfir. Despre universalii împreună cu fragmente corespondente din Porfir, Boethius și Ioan din Salisbury / Pierre Abélard; ediție bilingvă; trad. din lb. latină de Simona Vucu; notă introductivă și note de Claudiu Mesaroș și Simona Vucu; postfață de Claudiu Mesaroș, Polirom, Iași, 2006.

2. Alain de Libera, Cearta universalilor. De la Platon la sfârșitul Evului Mediu. Traducere de Ilie Gyurcsik și Margareta Gyurcsik, Editura Amarcord, Timișoara, 1998.
3. Cazan, Gh. Al., Introducere în filozofie: filosofia antică, filosofia medievală, filoaofia modernă până la Kant, Editura Universitară, București, 2006.
4. Din istoria gândirii filosofice. Partea I (De la Antichitate la Renaștere): Manual, USM, Chișinău, 1999.
5. Dumitraș, Tudor, Filosofia medievală, Editura ASEM, Chișinău, 1997.

Н. А. БЕРДЯЕВ ОБ ОТНОШЕНИИ ЛИЧНОСТИ К ОБЩЕСТВУ

СЕДЫКИНА Наталья, др.

Summary

This article highlights the problem of the relationship of the individual to society, NA Berdiaev considered (1874-1948), an outstanding representative of Russian religious philosophy. Berdyaev notes the deep relationship between man and society. His God-given purpose a person can be done only by combining private interests with the public. Improvement Society, Berdyaev claims, It has in this world boundaries, therefore it is impossible to destroy the evil and the construction of Paradise in it. Preoccupation with the desire to improve society leads to a distortion of the meaning of a person's life. The fundamental change in society will come only as a result of personalist spiritual revolution, which will lead to the Kingdom of God.

Бердяев видел в человеческой личности прежде всего образ и подобие Божье, а не продукт определенного общества.

Личность первична по отношению к обществу, поскольку она – это целое, включающее в себя все: космос, общество, государство. «Нация, государство, семья, внешняя церковность, общественность, социальный коллектив, космос – все

представляется мне вторичным, второстепенным, даже призрачным и злым по сравнению с неповторимой индивидуальной судьбой человеческой личности» [8, с. 281].

В то же время Бердяев считал, что человек метафизически, изнутри, из своей глубины связан с обществом [3, с. 283-284]. Примером метафизической связи человека с обществом является то, что социальный заказ отнюдь не всегда был навязан личности, а мог совпадать с внутренним отношением человека к миру. Так, в Древней Греции, утверждает Бердяев, не было так называемого чистого искусства. Он рассматривает с этой стороны творчество древнегреческого поэта Эсхила. То же самое можно, по мнению Бердяева, отнести и к творчеству древнеримского поэта Вергилия. Эти поэты в определенном выполняли смысле социальные заказы своих государств, но это совпадало с их внутренним мирозерцанием и не являлось насилием над их творчеством со стороны общества, с которым они были органически связаны [3, с. 280, 290].

Личность не может, не потеряв свою божественную сущность, ограничиться сферой частных интересов. Достоинство человеческой личности невозможно без соединения своей индивидуальной судьбы с судьбой мировой [11, с. 173]. К обществу, как и к всему, что есть в мире, человек должен относиться творчески, так как творчество есть обязанность человека, которая прежде всего означает его ответ на призыв Бога. «...Человек определяется своим отношением к Богу, к природе, к обществу» [12, с. 253].

В деле усовершенствования общества в земном мире есть границы, которые обусловлены особенностями земной истории, связанной не только со свободой добра, но и со свободой зла, породившей несовершенство земного мира и в силу этого необходимость исторического процесса. В человеческой

истории события происходят не так, как задумывалось людьми, ибо история, полагал Бердяев, обречена на неудачу. В этой обреченности – смысл истории, заключающийся в выходе за пределы падшего мира и достижения Царств Божьего.

Совершенствование общества не может состоять в желании уничтожить зло на земле, ибо зло связано с земной жизнью глубинными основами. И свержение определенного социально-политического строя не освобождает от зла. «Тьма и зло заложены глубже, не в социальных оболочках народа, а в духовном его ядре» [2, с. 256].

Изменения социального строя коренным образом не меняют природу человека и общества. Бердяев показывает, что отрицательные черты известных героев произведений Гоголя продолжают жить и в людях России, свергнувшей самодержавие, поскольку эти черты отнюдь не порождение определенного социально-политического строя [2, с. 256-259].

Стремление к абсолютному совершенству общества ложно, ибо оно чревато появлением еще большего, чем прежде, зла. В пределах земной истории может быть лишь относительное усовершенствование общества. Отрицание относительности, являющейся выражением многообразия жизни, приводит к отделению от источников жизни абсолютной [2, с. 281, 284].

Рай на земле создать невозможно; мечту о таком состоянии общества Бердяев называл ложной и тиранической, несовместимой со свободой человеческого духа. Её нужно заменить иной мечтой, касающейся не совершенного социального строя, а такого, в котором допущение некоторой свободы зла явится условием свободы добра [6, с. 28].

Изменения к лучшему в обществе весьма многообразны и отнюдь не сводятся только к политическому переустройству, последствия которого весьма непредсказуемы. Более

совершенный строй может понизить свободу мысли, поскольку «мысль часто бывает внутренне максимально свободной при внешней максимальной стесненности. Свобода как бы нуждается в сопротивлении» [6, с. 29].

Так, в Германии к.XVIII-н.XIX в. высший подъем культурного творчества, созданный гениями литературы и философии сочетался с отсталостью в области социально-политической жизни. «Германское государство было слабым, жалким, раздробленным на мелкие части, ... культурное цветение было лишь на самых вершинах германского народа, который пребывал в довольно низком состоянии» [9, с. 165].

Личность не должна быть поглощена желанием изменить общество, так как это приводит к уничтожению ее реальной онтологической жизни, лишая ее жизнь духовного содержания; делает существование человека фиктивным и иллюзорным, порою превращая самого доброго человека в дикого зверя [4, с.275; 1, с. 81; 5, с. 117].

Бердяев призывал к преодолению социально-политического провинциализма, что обуславливается переходом от социологического мироощущения к космическому. Он полагал, что проблемы, касающиеся Индии, Китая и мусульманского мира «более космичны по своей природе, чем замкнутые проблемы борьбы партий и социальных групп» [10, с.142].

Понимая всю катастрофичность революций и весьма относительную ценность их достижений, Бердяев утверждал невозможность плавного развития общества. Революцию Бердяев считал судом за накопившееся в обществе проблемы, которые человечество не смогло творчески разрешить [4, с. 378-380]. За революцию ответственны все, это внутреннее дело каждого человека, а не нечто постороннее, даже если человек непосредственно в революции не участвовал.

Социально-политические революции не решают проблему фундаментального переустройства общества. Бердяев выступает за персоналистическую духовную революцию, которая приведет к тому, что преобразование человека будет глубже преобразований общества, хотя, разумеется, неразрывно связаны между собой, так как из плохого человеческого материала хорошего общества не построить [3, с. 227-228]. Такая революция приведет к персоналистическому и коммюнитарному обществу, которое станет совершенно новым и братским [12, с. 253].

Соборность или коммюнитарность – эта такая общность, когда личность не будет подавлена коллективным началом и в то же время не будет индивидуалистична. Соборность предполагает оригинальное личностное творчество, соединенное с творчеством других людей.

Персоналистическая революция приведет к концу земного мира, когда история перейдет в метаисторию и настанет Царство Божье [8, с.283; 7, с. 35].

Библиография

1. Бердяев, Н., Демократия, социализм и теократия, в кн.: Бердяев, Н., Новое средневековье, Изд-во «Феникс», М., 1991.
2. Бердяев, Н.А., Духи русской революции, в кн.: Вехи. Из глубины, Изд-во «Правда», М., 1991.
3. Бердяев, Н., Истина и откровение, Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, С.-П., 1996.
4. Бердяев, Н., Истоки и смысл русского коммунизма, в кн.: Бердяев, Н., Духовные основы русской революции, Изд-во «Хранитель», М., 2006.
5. Бердяев, Н.А., О рабстве и свободе человека, в кн.: Бердяев, Н.А., Царство Духа и царство Кесаря, Изд-во «Республика», М.
6. Бердяев, Н.А., О характере русской религиозной мысли XIX века, в кн.: Бердяев, Н.А., О русской философии, Изд-во Уральского ун-та, Свердловск, 1991.

7. Бердяев, Н.А., Проблема человека. К построению христианской антропологии, в кн.: Бердяев, Н.А., О человеке, его свободе и духовности. Изб. Труды, Изд-во «Флинта», М., 1999.
8. Бердяев, Н., Самопознание, Изд-во «Мысль», М., 1991.
9. Бердяев, Н., Смысл истории, Изд-во «Мысль», М., 1990
10. Бердяев, Н., Судьба России, Изд-во «Советский писатель», М., 1990.
11. Бердяев, Н., Философия свободы, Изд-во «Правда», М., 1989.
12. Бердяев, Н., Царство Духа и царство Кесаря, в кн.: Бердяев, Н., Судьба России, Изд-во «Советский писатель», М., 1990.

DIMENSIUNEA TERAPEUTICĂ A FILOSOFIEI CONTEMPORANE: PRAGMATISMUL

SABOȘCIUC Maria, dr., conf. univ.

Summary

The need for increasing the therapeutic aspect of philosophy has become an imperative of our time. They have multiplied the appeals addressed to the philosophy to abandon the metaphysical and epistemological investigations far from the people's common life problems. R.Rorty is an American philosopher, a representative of the later pragmatism who responds to these requirements. There is a hard criticism of traditional philosophy, rebuilding its cognitive, conceptual and methodological functions and reducing it only to the therapeutic aspect: the philosophy must be concerned only with the issues of the individual building and of the solidarity, of a social consensus.

Una din multiplele funcții ale filosofiei este cea terapeutică – capacitatea ei de a propune soluții, modele de depășire a situațiilor dificile, stări de criză existențială, socială, culturală. De cele mai multe ori noile sisteme filosofice sunt chemate la viață de așa stări, situații și ele își asumă responsabilitatea de a contura profilul noului

model al civilizației, de a oferi standarde intelectuale în vederea construirii unei noi culturi, de a sugera modalități de organizare socială, de a releva criteriile generale ale raționalității aducătoare de claritate și coerență, contribuind astfel la emanciparea spiritului prin spulberarea iluziilor și erorilor ce ne stăpânesc, la depășirea angoaselor existențiale. Însăși apariția filosofiei în antichitate a dus la eliberarea rațiunii din mrejele mitologiei și superstițiilor, pentru ca mai apoi, în calitate de activitate intelectuală ce îngloba toate manifestările spiritului antic, să stea drept fundament pentru întreaga cultură europeană. Și chiar dacă filosofia de una singură nu poate duce la primenirea istoriei, totuși, fără ea nu se pot realiza schimbări raționale profunde, mărturie stând faptul menționat încă de Hobbes că au atins un nivel mai înalt de dezvoltare, sunt mai bogate acele popoare care au îmbrățișat și cultivat filosofia.

Necesitatea terapiei filosofice a devenit imperativă în sec. al XX-lea, când gradul de complexitate a umanității a atins cote nemaipomenite, iar ansamblul problemelor existențiale și a situațiilor de criză a depășit orice limită previzibilă. Elaborarea proiectelor terapeutice e inseparabilă de o detașare și de o opoziționare față de filosofia tradițională. Psihanaliza și existențialismul, pragmatismul și hermeneutica, poststructuralismul și filosofia analitică sunt exemple de orientări filosofice ce s-au detașat de tradiție și au încercat să realizeze o reconstrucție terapeutică a filosofiei.

În cele ce urmează mă voi opri asupra pragmatismului – filozofie elaborată de către Pierce, James, Dewey ș.a., testată drept expresia concentrată a spiritului poporului american, a ceea ce numim „americanism”, cu pretenția de program filosofic ce a dat suflu de viață societății americane, asigurându-i stabilitate și performanțe. Nucleul ei este noțiunea de practică, acțiune, înțeleasă ca formă universală dominantă de manifestare a existenței umane, dar și cea de adevăr drept ceea ce asigură succesul, reușita.

Cel mai notoriu reprezentant al pragmatismului târziu este R.Rorty, meritul căruia constă în revitalizarea acestei filosofii prin stabilirea unui dialog cu orientările menționate mai sus, ce vădesc printre altele și înclinații pragmatice. Filosoful se plasează în același orizont de opoziție și supune unei critici drastice tradiția filosofică de la Descartes, prin Kant, până la Husserl și Russel.

Filosofia modernă e acuzată de metafizică, esențialism, fundaționism, sistematicitate; i se încredințează substituția iubirii de înțelepciune printr-un cult al științei, în virtutea faptului că a redus aria problematică a filosofiei la cea legată doar de epistemologie și investirea acesteia cu statutul de „prima”, că e obsedată de certitudinea cunoașterii, de elucidarea principiilor infailibile ale oricărei cunoașteri, de obținerea unui adevăr-corespondență cu caracter obiectiv, absolut ș.a.

Rorty detestă genul de filozofie distanțată de preocupările curente ale oamenilor, cu pretenția de a avea un domeniu aparte transcendent de cercetare, unul și același în toate epocile, orientată spre revelarea esențelor, a conturului rațional universal, a principiilor ultime – fundamente ale oricărei cunoașteri și forme de viață umană. El menționează că nota definitorie a pragmatismului e antiesențialismul și antifundaționismul [2, p. 480, 485].

În Disoluția esențialismului și fundaționismului, el se sprijină pe ideea historicismului, lansată de Hegel, potrivit căreia orice investigație filosofică, și nu numai, poartă specificul epocii, nu există separat de contextul cultural, de spiritul timpului în care au apărut. În așa caz nu putem vorbi de domenii tematice, fundamente, esențe necesare, veșnice, anistorice, acestea fiind niște metafore la fel de contingente ca și solicitările cărora încercau să le răspundă, menite să alunge angoasa hazardului și să asigure un confort metafizic.

Dar dacă abandonăm interpretarea cunoașterii drept reprezentare a esențelor transcendente, drept recuperare a temeiurilor

ultime și acceptăm o altă înțelegere a cunoașterii – drept formă a experienței sociale, drept convingere justificată de comunitate; dacă am înlocui noțiunea de limbaj-oglină a realității prin cea de limbaj-unealtă de conversație, ar fi posibil un alt tip de discurs, axat nu pe idealul obiectivității – oricum nu putem stabili care adevăr e mai credibil și de ce avem această convingere și nu alta [3, p. 481] – ci pe acela al edificării estetice și al cultivării individuale.

Rorty supune criticii și tendința tradiției spre sistematicitate inseparabilă de esențialism și fundaționism: însuși procesul de întemeiere implică o ordonare sistemică a principiilor și argumentelor, fiecare avându-și locul și rolul său strict determinat. Tendința a fost impusă de Kant prin înglobarea epistemologiei în metafizică, apoi a eticii și esteticii – în teoria cunoașterii, contribuind astfel la formarea unui sistem filosofic ce includea filosofia teoretică – metafizica și filosofia practică – morala, estetica, politica. Și deoarece epistemologia e centrată pe subiectivitatea înzestrată cu rațiune – o entitate-fantomă autonomă – ce reprezintă (prin reflectare/oglinire/constituire) realitatea externă și fără de care în tradiție nu e posibil nici un travaliu intelectual, epistemologia se transformă în teorie sistemică fundațională, furnizoare de cadre conceptuale, de standarde cognitive pentru toate formele culturale. O analiză genealogică profundă, scrie Rorty, ne arată că filosofia tradițională e depozitară a unor probleme generate de o cultură determinată ce și-a consumat demult potențiile creatoare.

În pofida declarațiilor că pragmatismul nu crează sisteme filosofice, alternative la tradiție, din multiplele sale lucrări se desprinde un discurs teoretic, o filozofie născută din efortul de a narcotiza filosofia epistemologică, din disoluția întregului sistem categorial al acesteia – partea cea mai originală și mai consistentă a viziunilor sale. El realizează o dislocație a accentelor de investigație din orizontul cunoașterii și metafizicii spre cel al problemelor

sociale, morale, politice, rezultatul fiind o filozofie a edificării individuale și a solidarității, cooperării sociale, bazate pe structuri normative de socializare caracteristice conversației, dialogului.

În locul subiectului dispersat în facultăți mutual exclusive Rorty propune un proiect de înțelegere practică-poetică a sinelui, proiect grefat la noțiunea de intersubiectivitate și recunoaștere reciprocă în care sinele apare ca persoană concretă, fluidă, temporală cu un ansamblu de convingeri, credințe, dorințe, stări mentale; un agent activ scufundat în rețeaua de dependențe practice ce se creează și recrează pe sine prin metaforizare și asumare a finitudinii și contingentei existenței sale; poetul ironic, cel mai bun creator de metafore și limbaje noi, care „știe că nu știe nimic”, absolut indiferent la problema adevărului ca reprezentare fidelă a lumii: „... odată ce am realizat că „lumea adevărată” platonicească nu e decât o fabulă, vom încerca să ne aflăm consolarea în momentul morții, nu în faptul că am reușit să ne transcendem condiția animală, ci în faptul că am devenit acel animal muribund care ... s-a creat pe sine, ... și-a construit propria minte ... A-ți crea propria minte înseamnă a-ți crea propriul limbaj” [1, p. 47-48].

Rorty își vede propria filosofie drept o concepție dinamică, organică, ce exprimă o experiență istorică, opusă tradiției formaliste, abstracte; o viziune limitată la etnocentrism, organizată în jurul ideii respectului pentru gândirea comunității și pentru activitatea ei fizică; o opinie ce atenuează anxietatea carteziană generată de obsesia certitudinii cognitive și dominația raționalismului în tradiție; un umanism emancipator ce ar favoriza o cultură a toleranței față de eterogenitatea individuală și de diversitatea formelor de comunicare și ar asigura omului posibilitatea de a viețui într-o lume nestabilă și primejdioasă.

Bibliografie

1. Neculau, R., *Filosofii terapeutice ale modernității târzii*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
2. Ibidem.
3. Рорти, Р., Прагматизм, релятивизм и иррационализм//Хрестоматия по истории философии (Западная философия), в 3 ч., Владос, М., 2001, ч. 2.

DOCTRINA POLITICĂ FEMINISTĂ, ISTORIE ȘI IMPACT

NOROC Larisa, dr., conf. univ.,

BALAN Sava, dr., conf. univ.

Summary

The article examines the leftist doctrine, the Feminism, which was constituted in the XIX century and represents a combination of the values promoted by humanism, liberalism and socialism. The themes approached by the feminist doctrine are varied, but the main themes which remain to be current are: the women's emancipation, the redefinition of gender equality, the fight for economic and political rights, the advocating for government programs to improve the condition of women in society, the combating of patriarchal stereotypes. The feminism continues to manifest itself in many movements: the liberal, Marxist, radical feminism etc. The role of the doctrine is that they managed to obtain some successes, such as raising awareness about women's issue, getting the legislative framework in low status.

Feminismul este o doctrină care recunoaște statutul problematic al femeii în societate și încearcă să restabilească echilibrul gender. Reprezintă o ideologie de stânga care prinde contur în sec. XIX, inspirându-se din iluminism, raționalism, romantism, socialism și liberalism [1, p. 252-274; 5, p. 461]. Invocă valoarea egală între bărbați și femei; obstrucționarea privilegiului

masculin (în sfera publică și privată), combaterea ierarhiilor de orice natură, schimbarea mentalității și a culturii umane, emanciparea femeii, redefinirea feminității.

Se știe că societatea patriarhală (din Antichitate și până în prezent) dezavantaja femeia printr-un șir de limite: la studii, la posedarea averii, la semnarea actelor, la muncă fără consimțământul soțului, salarii decente etc. În urma divorțului, femeile erau defavorizate atât privind proprietatea, cât și custodia copiilor. Mai mult, ancorată în spațiul casnic, femeia îndeplinea anumite activități (pregătirea mâncării, spălat, îngrijirea copiilor etc.) care consolidau succesele bărbatului. Problematika în cauză a generat în toate timpurile, voci care disputau statutul femeii. În Antichitate, deși drepturile de cetățean nu o vizau, Platon admitea că femeile ar putea fi instruite pentru conducere [6]. În accepție platoniciană, femeile pot conduce un stat la fel de bine ca și bărbații: conducerea trebuie să se bazeze pe rațiune, or femeile sunt dotate cu rațiune ca și bărbații, dar ele trebuie eliberate de un șir de griji, cum ar fi educația copiilor, treburile casei. Gânditorul subliniază că un stat care nu educă și nu formează femeile este ca o ființă omenească preocupată să-și antreneze numai brațul drept. Prin urmare, anticii înțelegeau foarte bine că femeile care reprezintă jumătate din populația statului [9] nu trebuie desconsiderate. În Evul Mediu, printre apărătorii poziției femeii este și poeta, autoare de tratate filosofice, Christine de Pisan (1365-1430), care abordează în creația sa virtuțile femeii și statutul ei într-o societate dominată de bărbați. În lucrările „Querelle des Femmes”, „Book of the City of Ladies” [8], îndreptate împotriva misoginismului din literatura vremii și cel al autorității religioase, a optat pentru egalitate, pentru lărgirea puterii și a influenței femeii în politică. Evident că eforturile vremii nu au produs vreun program politic, au conturat totuși o perspectivă demnă de luat în considerare.

Începând din sec. XV–XVIII, statutul și drepturile femeii sunt disputate tot mai activ de iluminiști, mișcările feministe, revoluția

franceză, care invocau la libertate, egalitate, fraternitate, drept natural. Procesul s-a datorat industrializării și avansării capitalismului, care a separat munca bărbătească de cea a femeii. Industrializarea este cea care a redus rolul femeii la spațiul casnic. Ideile liberaliste ce au prins rădăcini în Europa au revendicat și drepturi pentru femei. Un șir de lucrări și documente – „A vindication of the rights of Woman” (1792) de Mary Wollstonecraft, „Declarația drepturilor femeii și ale cetățenei” (Franța) [10], „Drepturile femeii” (1792), „Contract social între bărbat și femeie” (de Olympe de Gouges, inspirată din „Contractul social a lui Rousseau”), „Declaration of sentiment” (1848) etc. – aduc o schimbare de discurs prin cererea emancipării ei, accesului la studii, mai târziu, prin revendicarea dreptului de vot, implicării femeilor în viața politică, egalității între genuri, întocmirii căsătoriilor în baza contractelor matrimoniale (cu includerea drepturilor și obligațiilor ambilor soți), accesului la o educație egală.

Etapale feminismului. În cercetarea doctrinei feministe poate fi identificată o *Prima etapă* (sec. XIX–anii 1930), care coincide cu apariția mai multor mișcări și luări de poziție, care prevedeau recunoașterea egalității femeii și garantarea egalității în fața legii. Rațiunea a devenit o armă în favoarea emancipării femeilor, îndreptată împotriva identificării lor exclusive cu natura, cu funcția și capacitatea sexuală. John Stuart Mill, un apărător al feminismului în parlamentul englez, în „The Subjection of Women” (1869), contrapune rațiunea instinctului, preconizând o societate bazată pe principii raționale. Prin urmare, rațiunea cere suprimarea deosebirilor de tratament bazate pe considerații de sex. Mișcarea sufragetelor din SUA și Marea Britanie a discreditat argumentele prin care se justifica inegalitatea formal-juridică pe baza deosebirilor de sex. Potrivit lor, oricâte deosebiri vor fi existând între cele două sexe, niciuna nu îndreptățește inegalitatea juridică, privarea de drepturi, pe de o parte, și privilegiile cetățeniei, pe de alta. Sufragismul a denunțat sclavia,

violența domestică, hărțuirea sexuală etc., cerând schimbări juridice concrete [5, p. 462]. Marie de Gournay, Anna Maria von Schurmann ș.a. au contestat autoritatea tradițională și instituțiile tradiționale de pe pozițiile raționalismului feminist. Rezultatul primei etape a fost sporirea emancipării femeilor, includerea ei în umanitatea rațională și recunoașterea femeii ca ființă egală.

A doua etapă (1930–1960/70) invocă drept scop integrarea femeii în societate și schimbarea culturii patriarhale. Într-un șir de lucrări ale lui Betty Friedan („The Feminine Mystique”, Semone de Beauvoir „Al doilea sex”, Kate Millet „Sexual Politics”) se militează pentru ieșirea femeii din spațiul casnic, accesul la profesii refuzate anterior, obținerea tratamentului nediscriminatoriu la locul de muncă, aducerea în spațiul public a subiectelor tabu (relația bărbat/femeie, importanța dimensiunii erotice a vieții conjugale, înlăturarea dominației sexuale masculine) etc. [3, p. 7]. Printre rezultatele obținute au fost obținerea dreptului de vot pentru femei (Germania – 1918, SUA – 1920, Suedia – 1921, Marea Britanie – 1928, Franța – 1945, Elveția – 1971, iar în cantonul elvețian Appenzell, abia în 1990), modificarea legislației muncii (cu includerea drepturilor pentru femeii – concedii de maternitate, remunerări egale, concedii plătite etc.), a legislației căsătoriei, într-un șir de state dezvoltate (SUA, Suedia).

Feministele din *Cea de-a treia etapă* (1960/70 – prezent) preiau temele predecesoarelor lor, însă iau în calcul și contextul social, economic, politic, cultural în care trăiesc. Discursurile din această etapă combat orice fel de discriminare a femeii (rasială, națională, religioasă). Se optează pentru eliberarea de constrângeri ideologice, se susțin diferite mișcări pentru drepturile omului, mișcări ecologiste. Acum s-au inclus și femeile de culoare, cele din lumea asiatică și islamică. Dacă susținătoarele primului și celui de-al doilea val au fost femeile din clasa de mijloc a societății, care ignorau diferențele rasiale, atunci feministele celui de-al treilea val

sunt influențate de mesajul societății contemporane: multiculturalism, imigrație, globalizare, aspecte de mediu, dar și teme mai radicale ce țin de sexualitate.

Feminismul poate lua o multitudine de fațete: feminism liberal, feminism marxist, feminism radical etc. [7, p. 333]. În pofida diferențelor, curentele feministe susțin că femeile au o poziție inferioară în societate, că în societatea tradițională cu o cultură patriarhală, rolul lor se reduce la spațiul privat, unde sunt supuse exploatării de bărbați, iar societatea însăși face o distincție clară între public și privat. Fiecare curent feminist încearcă să abordeze poziția femeii și să ofere soluții de schimbare a statutului ei. Feminismul liberal optează pentru statul de drept cu regim democratic, în care femeia se va bucura, în plan politic, economic, social, de aceleași drepturi ca și bărbații. El pune accent pe accesul la studii, care le va permite să concureze pe piața muncii [8, p. 349]. Feminismul marxist consideră că, odată cu abolirea sistemului capitalist, condiția femeii se va modifica, deoarece prin esență sistemul capitalist este patriarhal și îi favorizează pe bărbați. Feminismul radical reclamă că femeile sunt exploatare de bărbați, ca grup, iar sursa exploatării femeii, ca gen, este determinată de psihologia masculină. Această mișcare consideră că societatea și familia sunt mecanisme de oprimare a femeii și piedică substanțială în dezvoltarea forțelor ei creative, a potențialului ei social-politic. Soluțiile propuse de radicale sunt variate, de la separarea femeilor ca grup, până la susținerea căsătoriilor cu parteneri de același sex, pogromuri împotriva bărbaților etc. [4, p. 169].

În concluzie, deși tematica abordată de doctrina feministă este variată și s-a dezvoltat în timp, rămân a fi actuale aceleași teme majore: emanciparea femeii, redefinirea rolului ei în societate, obținerea egalității de gen, lupta pentru drepturi economice și politice, militarea pentru programe guvernamentale care să îmbunătățească condiția femeii în societate, combaterea

stereotipurilor și rolurilor de gen prestabilite. Feminismul continuă să se manifeste sub mai multe curente, principale fiind cel liberal, marxist și radical. Rolul doctrinei feministe este obținerea unor succese, ca: sensibilizarea asupra problematicei femeii, obținerea modificării cadrului legislativ în statele de drept. La nivel global, au mai rămas însă state în care femeile sunt exploatare și dezavantajate, ceea ce determină doctrina feministă să se dezvolte în continuare.

Bibliografie

1. Enciclopedia Blackwell a gândirii politice, Humanitas, București, 2000.
2. Friedan, B., *The Feminine Mystique*, Dell Publishing, New York, 1979.
3. Miroiu, M. Feminismul ca politica a modernizării, în: Mungiu-Pippidi, A., *Doctrinae politice*, Polirom, Iași, 1998, p. 252-274.
4. Miroiu, M., *Convenio. Despre natură, femei și morală*, Polirom, Iași, 2002.
5. Pisier, E., *Istoria ideilor politice*, Ed.: Armacord, Timișoara, 2000.
6. Platon, Republica, în: https://biancadobrescu.files.wordpress.com/2012/06/fileshare-ro_platon-republica.pdf
7. Pop L., *Dicționar de politici sociale*, Expert, București, 2002.
8. Țârdea, B., Noroc, L., *Politologie*, Elan poligraf, Chișinău 2014.
9. <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1710&context=mf>
10. http://library.usmf.md/old/downloads/ebooks/Paladi_Bazele_obstetricii_fiziologice_Vol_1_2006/Capitolul_2.pdf
11. http://www.dadalos.org/rom/menschenrechte/grundkurs_3/frauenrechte/woher/dokumente/dokument_1.htm

SUSȚINEREA OMULUI ANTREPRENOR LA ÎNTREPRINDERILE MICRO, MICI ȘI MIJLOCII

GROSU Mihail, dr. conf. univ.

Summary

The highest number of entrepreneurs in the world, according to global statistics, are concentrated in micro, small and medium businesses enterprises (from 80-90 % of the total number of enterprises in the US to 99 % in the EU). Their role are considerable in created the most of work places, as well as the establishment of GDP. Republic of Moldova is interested in the World's experience of state in supporting of small and medium business for extending the Strategy development and help of small and medium enterprises sector for 2012-2020 years.

Formarea și dezvoltarea omului antreprenor, din punct de vedere istoric, a „mers pas la pas” cu dezvoltarea forțelor de producție ale societății. În concepția dreptului roman, noțiunea de antreprenor a fost redată ca o activitate comercială, iar antreprenor era considerat arendașul și persoana care gestiona o construcție proprie. În Evul Mediu, noțiunea de antreprenor se răspândea la persoanele care organizau spectacole, parade, dar și persoane responsabile de anumite șantiere sau obiecte industriale, dar fără a-și asuma unele riscuri. Cu dezvoltarea capitalismului, în persoana antreprenorului era văzut cel care stabilea un contract cu statul și își asuma, la rândul său, totalitatea responsabilităților financiare.

Economistul francez Richard Cantillon propune noțiunea prin care „antreprenor este persoana ce activează în condiții de risc”. De la Richard Cantillon până în zilele noastre antreprenoriatul este asociat cu asumarea riscului. Jean Baptist Say afirma că antreprenorul este persoana care găsește și extrage resursele economice dintr-o activitate cu productivitate joasă și le plasează în activitatea care va asigura productivitate ridicată și randament în creștere [6, p. 4].

Economistul Joseph Scumpeter (1934) și-a adus contribuția semnificativă în teoriile antreprenoriatului punând accentul pe inovare și combinarea resurselor, scriind că antreprenorul trebuie să fie suficient de puternic pentru a înnota împotriva curentului societății

în care trăiește. Ceea ce îl deosebește pe Schumpeter de colegii lui este ideea conform căreia nu este necesar ca întreprinzătorul să posede și avere, punând accentul pe inovație. În opinia lui J. Schumpeter, inovația este forma prioritară a activității de antreprenoriat [12, p. 27].

Savantul american P. Drucker susținea că antreprenorul mereu caută schimbarea, îi răspunde și o exploatează ca pe o oportunitate, activitatea lui fiind nici știință, nici artă, ci practică. El face o diferență între antreprenor și funcțiile managementului, menționând că „micile afaceri reprezintă catalizatorul principal al creșterii economice” [7, p. 27].

Savanții români lămuresc antreprenorul ca persoană care inițiază și derulează un set de activități caracterizate de risc și inovare cu scopul de a obține satisfacții materiale și personale [11, p. 5].

În Republica Moldova antreprenoriatul este lămurit ca „activitatea de fabricare a producției, executare a lucrărilor și prestare a serviciilor, desfășurată de cetățeni și de asociațiile acestora în mod independent, din proprie inițiativă, în numele lor, pe riscul propriu și sub răspunderea lor patrimonială cu scopul de a-și asigura o sursă permanentă de venituri” [1, p. 2].

Din totalul întreprinderilor existente în lume, cea mai mare parte o reprezintă` afacerile mici-mijlocii. Criteriile ce stau la baza clasificării întreprinderilor în micro, mici și mijlocii, în Republica Moldova sunt:

- pentru **microîntreprinderi**: numărul de salariați 1-9 persoane; suma veniturilor din vânzări, de cel mult 3 mil. lei, valoarea totală anuală de bilanț a activelor nu depășește 3 mil. lei;

- pentru **întreprinderi mici**: numărul de salariați 10-49 persoane, suma veniturilor din vânzări, de la 3 la 25 mil. lei, valoarea totală anuală de bilanț a activelor, de la 3 la 25 mil. lei;

• pentru **întreprinderi mijlocii**: numărul de angajați 50-249 persoane, suma veniturilor din vânzări, de la 25 la 50 mil. lei, valoarea totală anuală de bilanț a activelor, de la 25 la 50 mil. lei [2].

Statistica publicată de Banca Mondială în 2003 arată că: în UE `microîntreprinderile și întreprinderile mici și mijlocii (ÎMM-urile) reprezentau segmentul cel mai important economic și social. Ele reprezentau 99% din cele 19,3 milioane de întreprinderi înregistrate în UE și asigurau 65 de milioane de locuri de muncă, care reprezenta 2/3 din totalul locurilor de muncă existente. Numărul mediu de angajați în astfel de întreprinderi era de 4 angajați, incluzând patronul; în America Latină, microîntreprinderile și ÎMM-urile reprezintă 80-90% din totalul Întreprinderilor înregistrate; în Japonia – 81% din angajări se fac în aceste întreprinderi, iar numărul mediu de angajați este de 9 angajați, inclusiv patronul. În 2007 statisticile UE arătau că din cele 20,9 milioane de întreprinderi existente, doar 43.800 (0,2%) îl reprezentau întreprinderile mari cu peste 250 angajați. Se poate vedea că peste tot în lume micii antreprenori dețin aproape în majoritatea întreprinderilor, înregistrate, asigură majoritatea locurilor de muncă și contribuie, în majoritate, la constituirea produsului intern brut (PIB) [9, p. 23].

Dezvoltarea sectorului ÎMM-urile în RM are un impact semnificativ asupra indicatorilor economiei naționale. Potrivit datelor BNS, în a. 2013, majoritatea absolută a întreprinderilor (50,9 mii, adică 97,4%) aparține sectorului ÎMM, care în mare măsură determină proporțiile mediului de afaceri privat. Contribuția cea mai semnificativă a ÎMM-urile autohtone o au la crearea locurilor de muncă: în acest sector sunt angajați 56,9% din numărul total de salariați. În cadrul ÎMM-urilor sunt fabricate bunuri și servicii, comercializarea cărora aduce venit întreprinderilor. ÎMM-urile au obținut 33,4% din total venituri din vânzări ale economiei naționale; ponderea ÎMM-urilor în PIB constituie 28,7%. ÎMM-urile contribuie

la elaborarea și implementarea inovațiilor în afaceri, ponderea inovațiilor, asimilate de IMM-urile autohtone a constituit 5,6%. [4, p. 19].

Pentru etapa actuală de dezvoltare a sectorului antreprenorial din Moldova, experiența mondială de susținere de către stat a afacerilor mici prezintă un interes deosebit. Astfel, **în SUA** există un mecanism de stimulare financiar-creditară a întreprinderilor mici, ce include subvenții, facilități fiscale și amortizare accelerată a capitalului fix. Din 1978 au fost aprobate cote reduse ale impozitelor pe proprietate pentru întreprinderile mici cu un venit anual care nu depășește 100 mii dolari. În 1981, din beneficiul impozabil a fost exclusă partea destinată pentru cercetările științifice (65%). Din 1986 au fost diferențiate cotele de impozitare a beneficiului. Pentru un beneficiu de până la 50 mii dolari, cota de impozitare constituie până la 15%, de la 50 la 75 mii – 25%, peste 75 mii dolari – 34%. Pentru întreprinderile mici, cotele erau reduse și constituiau între 15 și 28%. O metodă destul de eficientă de stimulare a micilor afaceri este sistemul contractelor de stat. Întreprinderile mici aveau acces facil la contractele de stat cu valoare de până la 10 mii dolari, iar din 1980 – până la 25 mii dolari.

Franța oferă firmelor mici împrumuturi de stat pentru investițiile capitale, precum și împrumuturi pe termen lung. Pe parcursul primilor 3 ani de funcționare a întreprinderilor mici, iar în unele cazuri, și în următorii doi ani, sunt prevăzute facilități impozitare. Pe parcursul a 5 ani nu se impozitează mijloacele care pot fi pierdute. Japonia este cunoscută prin numărul impunător de facilități fiscale pe care le oferă întreprinderile mici, cele mai importante fiind: cota redusă a impozitului pe profit și a impozitului permanent pentru particulari; amortizarea accelerată, care constituie 14% din costul inițial al utilajului; sistemul de leasing al utilajului, permițând o dotare tehnico-materială mai bună a firmelor mici.

În Anglia funcționează programe inovaționale, sisteme de asigurare a împrumuturilor pe care le contractează firmele mici, orientate spre asigurarea creditelor bancare și garantarea rambursării a 70% din împrumuturile pe termen mediu (2-7 ani).

În Germania funcționează un sistem de asigurări ale creditelor, garantând băncilor comerciale, pentru o perioadă de 15-23 de ani, rambursarea a 80% din împrumuturi. Sistemul fiscal prevede multe facilități pentru afacerile mici. Societățile cu răspundere limitată sunt scutite de impozitul corporativ. Impozitul comercial pe producția realizată este redus, la fel ca și cel asupra venitului firmelor care suportă pierderi. Amortizarea accelerată constituie 10% din prețul de comercializare [5, p. 23-24].

În 2006 **Republica Moldova** a aprobat Legea privind susținerea sectorului întreprinderilor mici și mijlocii, care prevede direcțiile susținerii de stat a IMM-urilor, subiectele și obiectele susținerii, fondurile specializate, strategiile de stat etc. Susținerea de către stat a întreprinderilor mici și mijlocii se efectuează diferențiat, în funcție de genul de activitate, de perioada de funcționare și de numărul agenților economici, cu utilizarea diferitor forme și metode de susținere și surse de finanțare. Susținerea dezvoltării sectorului întreprinderilor mici și mijlocii se efectuează de către autoritățile publice, conform strategiilor și programelor de stat aprobate de Guvern și de către organizații nestatale. Subiecte ale susținerii de stat a dezvoltării sectorului întreprinderilor mici și mijlocii sunt ministerele, alte autorități ale administrației publice centrale, autoritățile administrației publice locale, alte organe autorizate. Subiecte ale susținerii nestatale a dezvoltării sectorului întreprinderilor mici și mijlocii sunt persoanele fizice și juridice, inclusiv străine. Obiecte ale susținerii de stat a dezvoltării sectorului întreprinderilor mici și mijlocii sunt întreprinderile micro, mici și mijlocii [2].

În Republica Moldova a fost creată Organizația pentru Dezvoltarea Sectorului Întreprinderilor Mici și Mijlocii (ODIMM), care are statut de organizație necomercială pe lângă Ministerul Economiei și are drept scop implementarea politicii de stat privind susținerea dezvoltării întreprinderilor micro, mici și mijlocii, în conformitate cu strategiile de susținere a dezvoltării acestui sector și cu alte strategii și programe ale Guvernului. Strategiile de stat de susținere a dezvoltării sectorului întreprinderilor mici și mijlocii sunt aprobate prin hotărâre de Guvern și stabilesc:

a) scopurile și obiectivele politicii de stat în domeniul susținerii întreprinderilor micro, mici și mijlocii; b) grupurile-țintă de întreprinderi micro, mici și mijlocii vizate de direcțiile strategice de activitate ale politicii de stat; c) sarcinile și acțiunile concrete de realizare a strategiilor, inclusiv costurile acestora; d) sursele de finanțare; e) instituțiile publice responsabile de implementarea strategiilor; f) indicatorii de monitorizare a procesului de implementare și impactului generat; g) procesul de monitorizare; h) termenele de implementare; i) alte prevederi necesare implementării strategiilor [2].

Elaborarea și coordonarea procesului de implementare a strategiilor sunt puse în sarcina Ministerului Economiei. Finanțarea procesului de realizare a strategiilor se va efectua prin includerea în legea bugetară anuală a resurselor financiare necesare, precum și prin crearea unor fonduri speciale conform legislației în vigoare.

În scopul creării unui mediu de afaceri favorabil dezvoltării sectorului IMM, autoritățile centrale ale Republicii Moldova au elaborat Strategia de dezvoltare a sectorului întreprinderilor mici și mijlocii pentru anii 2012-2020 și Planul de acțiuni de realizare a acesteia pentru anii 2012-2014. Aplicarea în practică a prezentei strategii de dezvoltare poate contribui la: creșterea numărului mediu de IMM-uri la 1000 locuitori, pînă la 25 de IMM-uri pînă în 2020;

creșterea numărului de angajați în cadrul IMM-urilor până la 65% până în 2020; atingerea unei ponderi de 38% a IMM-urilor în PIB până în 2020; asigurarea unei concurențe eficiente prin consolidarea competitivității și facilitarea creșterii și inovării IMM-urilor sustenabile [10, p. 2].

Bibliografie

1. Legea nr. 845-XII DIN 03.01.1992 „Cu privire la antreprenoriat și întreprinderi”.
2. Legea privind susținerea sectorului întreprinderilor mici și mijlocii nr. 206-XVI din 7 iulie 2006.
3. Strategia de dezvoltare a sectorului întreprinderilor mici și mijlocii pentru anii 2012-2020 și Planul de acțiuni de realizare a acesteia pentru anii 2012-2014.
4. Aculai, Elena, Managementul dezvoltării sectorului întreprinderilor mici și mijlocii în Republica Moldova în contextul tendințelor europene contemporane, Autoreferat. CHIȘINĂU, 2015, p. 19.
5. Cotelnic, Ala, Susținerea de către stat a IMM-urilor, în: Antreprenoriat:Inițierea afacerii, Chișinău, 2010, p. 23-24.
6. Mârza, Bogdan, Stoică, Eduard Răzvan, Todericiu, Ramona, Bazele antreprenoriatului, Universitatea „Lucian Blaga”, SIBIU, 2012, p. 4.
7. Drucker, P.F., Innovation and Entrepreneurship, Harper Paperbacks, New York, 2006, p. 27.
8. Marshall, A., Principles of Economics, Macmillan and Co, 1920, London, p. 358.
9. INVESTEȘTE ÎN OAMENI!, Manual în domeniul antreprenoriatului, Vanemonde, București, 2011, p. 23
10. NOTĂ INFORMATIVĂ la proiectul Legii cu privire la întreprinderile mici și mijlocii, Viceministru al Economiei Dumitru GODOROJA, p. 2.
11. Cordoș, Roxana Carmen, Bacali, L., și alții, Antreprenoriat, Ed. Todesco, Cluj-Napoca, 2008, p. 5.

12.Schumpeter, J.A., Theory of Economic Development, Oxford University Press, New York, 1961, p. 27.

**PARTICIPAREA MASELOR LA VIAȚA POLITICĂ – O
NECESITATE VITALĂ PENTRU O GUVERNARE
DEMOCRATICĂ**

*BALAN Sava, dr., conf. univ.,
NOROC Larisa, dr., conf. univ.*

Summary

The most necessary thing in democratic governance is population participation in political life.

In this article is highlighted the need of population participation in politics. Are describes the forms of political population participation. Attention is drawn to the catalysts existence who can mobilize and motivate population, and about the facts that underline population participation in political activity. And also are describes the local leaders role of population mobilization for political participation.

Participarea politică într-un regim democratic nu poate fi repartizată numai de specialiștii puterii, agenți specializați sau de grupuri de presiune, parlamentari. În această participare, în mod obligatoriu, trebuie incluși și cetățenii sau grupuri de persoane care să își exprime liber opiniile politice și să-și manifeste dorința și voința de a participa la viața politică a țării. Prin participarea politică se înțelege ansamblul activităților prin care cetățenii sunt chemați să între în contact cu factorii puterii și, în așa mod, prin intermediul unor forme de activitate politică, fie campanii publice, manifestări, proteste etc., să influențeze promovarea politicii.

Prin participarea politică, cetățenii au șanse sporite de a se experimenta în învățarea politicului. Tot prin participare politică se ajunge la înțelegerea scopurilor politice, precum și a regulilor

specifice jocului politic. A participa înseamnă a stimula o cultură democratică, a împărtăși anumite valori și practici democratice, înseamnă încredere în capacitatea de a influența puterea. Participarea politică se bazează și pe credința maselor într-un posibil control al guvernanților asupra guvernatorilor.

În prezent există mai multe forme de participare tradițională la viața politică, cum ar fi: activitatea de partid, sindicală, participarea electorală, informare politică prin lectura ziarelor, televiziunea, înscrierea pe listele electorale, susținerea financiară a unui partid, asistența la reuniuni politice, exprimarea publică a unei opinii politice, participarea la diferite proteste legale, ca semnarea unor petiții, manifestări pașnice, greve. Acestea sunt acțiuni colective ce se evidențiază prin mobilizarea anumitor grupe de indivizi pentru a rezolva o cauză comună.

Practica activităților de protestare a maselor se ierarhizează după gradul de nemulțumire a populației față de regimul existent, raportat la intensitatea violenței. Cu cât masele sunt mai nemulțumite, cu atât intensitatea participării e mai mare. Aceasta o vedem după situația politică din țara noastră.

În Republica Moldova, după 1991 s-a instaurat un regim politic democratic formal. Însă și după 25 de ani de existență, el este departe de caracteristicile date unei democrații consolidate. În locul unei societăți moderne, libere și dezvoltate multilateral, noi construim o societate de supraviețuire, cu un sistem politic de vitrină. Cu toate că acest sistem, în principiu, posedă toate instituțiile unui regim democratic, însă nu le folosește decât minimal sau uneori deloc. Așa, unele transformări, socotite ca un mare progres într-o societate democratică ca: reorganizarea sistemului politic cu scopul democratizării societății, crearea statului de drept și a societății civile etc. nu au devenit încă o realitate pentru societatea moldovenească. Și până azi ele au rămas ca o iluzie. Desfășurarea procesului de

reformare a societății, început și nefinisat nici până în prezent, a demonstrat cetățenilor, că ei pot să se bazeze doar pe puterile lor proprii în rezolvarea problemelor cotidiene. Instituțiile politice sunt eficiente doar pentru elita politică moldovenească care nu întreprinde aproape nimic în folosul societății, activând doar pentru interesele lor personale.

Până și în prezent în societatea noastră persistă ideea precum că oamenii simpli nu pricep politică. Toate problemele politice, chipurile, urmează să fie rezolvate de către ei, cei ce stau în vârful piramidei puterii. Există intenția de a exclude, în principiu, rezistența necondiționată a cetățenilor în fața oricărui arbitrar politic.

Din aceste considerente apare marea necesitate de a mobiliza populația la activitate politică intensă, pentru a-și rezolva de sine stătător problemele apărute. Experiența de constituire a activității politice democratice a demonstrat că acest proces reprezintă o cale lungă de dezvoltare și că e imposibil de a crea o națiune întâi bogată economic și apoi instituită și activă în domeniul politic. Activitatea politică intensă și bunăstarea materială trebuie să meargă într-un pas. Participarea politică se referă în fond la acele activități ale cetățenilor, care au ca obiectiv, mai mult sau mai puțin, influențarea selecției personalului de guvernământ sau, cel puțin, să influențeze asupra acțiunilor acestora. De aceea, putem spune că participarea politică e înțeleasă ca un proces voluntar, prin care cetățenii se angajează în anumite activități orientate spre influențarea deciziilor politice ale agenților politici.

Pentru ca cetățenii să participe la viața politică este nevoie, cel mai des, de un canalizator, de existența anumitor interese. Acest catalizator poate fi susținerea unui partid, unui candidat, unui activist, unui grup de interese. Participanții trebuie să știe care sunt căile și mijloacele de acțiuni ce pot produce avantajele politice

pentru ei și numai astfel au tot interesul de a participa și a-i mobiliza și pe alții.

Conceptul de participare a cetățenilor la viața politică se bazează pe necesitatea lor de a-și exprima opiniile în legătură cu deciziile care se adoptă la diferite nivele și care pot fi influențate în mod diferit dau indirect.

Într-o comunitate sănătoasă, cetățenii participă activ la procesul de luare a deciziilor de interes politic, informându-se cu privire la problemele care îi afectează, solicitând autorităților să adopte măsurile pe care ei le consideră de cuviință. Apoi participă activ la punerea în practică a deciziilor luate. Prin urmare, participarea cetățenilor la viața politică este procesul prin care preocupările, nevoile și valorile cetățenilor sunt impuse de ei și de care trebuie să țină cont administrația publică locală la luarea deciziilor.

Participarea activă a cetățenilor la viața societății reprezintă astfel una dintre cele mai importante resurse, un instrument important în activitatea administrației publice de dezvoltare socio-economică locală. Participarea imprimă calitate de legitimare a procesului decizional prin suportul acordat de cetățeni atât în formularea, cât și în implementarea programelor și strategiilor de dezvoltare locală. Oamenii sunt, mult mai tare, înclinați să susțină deciziile și programele la formularea cărora au participat. Pe de o parte ei bine înțeleg aceste decizii și programe, iar pe de altă parte, sunt implicați activ și doresc succesul acestora.

La baza participării cetățeanului la viața politică stau o serie de factori, printre care un rol deosebit de important îi revine administrației locale, care trebuie să fie deschisă spre implicarea cetățenilor în activitatea completă a procesului de guvernare. Acest fenomen reiese din faptul că baza oricărui sistem democratic o constituie posibilitatea poporului, a fiecărui cetățean în parte, de a

lua parte la deciziile publice. Deoarece participarea cetățenească este pentru noi o idee relativ nouă în construirea societății democratice, inițiativa procesului trebuie să revină dintr-o primă fază, din partea reprezentărilor puterii locale.

Aceasta presupune un angajament puternic al liderilor locali, începând cu primarul și cu reprezentării consiliului local, față de participarea cetățenilor la viața politică a societății.

Primarul și colaboratorii primăriei ar trebui să-și exprime clar, sincer și în mod frecvent angajamentul lor față de participarea cetățenească.

Esența ideii de participare a cetățenilor la viața societății este o comunicare bi-decizională, adică cerințele merg de la cetățeni la administrație și invers, de la administrație la cetățeni.

Participarea cetățenească prin exercitarea dreptului de vot poate fi analizată ca o modalitate de participare la sistemul decizional local sau național încă din faza incipientă a acestuia. Cetățenii având posibilitatea să decidă prin participarea la vot direct viitoarea configurație a organismelor decizionale locale sau naționale. În așa fel este exprimată orientarea către un anumit program politic, către un set de măsuri sociale. Exprimarea votului fiind asociată cu delegarea puterii de decizie de la populație către anumiți reprezentanți ai acesteia, pentru o perioadă determinată de timp.

În fond acestea sunt formele cele mai des folosite de mase pentru participarea și influențarea politică în societățile democratice contemporane.

Atunci când ele sunt folosite pe larg și cu iscusință societatea e în stare să depășească divergențele lăuntrice și să meargă cu pași siguri spre o democratizare multilaterală a întregii vieți sociale. În caz contrar societatea degradează, stagnează. Așa s-a întâmplat în societatea noastră moldovenească. Pe parcursul a 25 ani ne aflăm la etapa de tranziție de la societatea dictatorială spre una democratică.

Dar așa și nu ajungem la societatea democratică durabilă, atât de mult dorită de populație.

Bibliografie

1. Casiadi, O., Structura și funcționarea puterii politice în Republica Moldova, Chișinău, 2007.
2. Diamond, Larry, Cum se consolidează democrația, Polirom, Iași, 2004.
3. Dinu, Dragoș, Ghinea, Cristina, Participarea societății civile la procesul decizional, București, 2013.

CUPRINS

FACULTATEA PEDAGOGIE

<i>COJOCARI Lidia RETROSPECTIVĂ ASUPRA COMPETENȚELOR INTELLECTUALE ÎN STRUCTURA PREGĂTIRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE</i>	3
<i>GÎNJU Stela CONSEMNAREA REZULTATELOR OBSERVĂRII – ETAPĂ IMPORTANTĂ ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR DE EXPLORARE A MEDIULUI DE CĂTRE PREȘCOLARI</i>	10
<i>HAHEU-MUNTEANU Efrosinia EDUCAȚIA SOCIO-EMOȚIONALĂ A PREȘCOLARILOR ÎN PERSPECTIVA INTEGRĂRII ȘCOLARE</i>	17
<i>(BOȚAN) OHRIMENCO Aliona EDUCAȚIA OUTDOOR ÎN ATENȚIA PĂRINȚILOR MODERNI</i>	23
<i>TALPĂ Svetlana PROCESUL DE RELAXARE ȘI ÎNCORDARE AL MUȘCHILOR CA UNUL DIN CELE MAI IMPORTANTE ASPECTE ALE MUNCII STUDENTULUI ASUPRA SA ÎN CADRUL ORELOR DE EDUCAȚIE COREGRAFICĂ</i>	29
<i>PAVLENCO Mihaela PRAXIOLOGIA INTEGRĂRII STRATEGIILOR DIDACTICE INTERACTIVE ÎN PROCESUL DE</i>	

<i>FORMARE A REPREZENTĂRILOR GEOMETRICE LA TREAPTA PREȘCOLARĂ ȘI PRIMARĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT</i>	34
BÎRSAN Elena <i>CONDUITA DEONTOLOGICĂ ASERTIVĂ A CADRULUI DIDACTIC PRIN ASCULTAREA ACTIVĂ</i>	42
CALARAȘ Carolina <i>MANAGEMENTUL PARTENERIATULUI EDUCATIV ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PĂRINȚILOR</i>	51
CUZNEȚOV Larisa <i>EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI ACTUALIZAREA DE SINE A CADRULUI DIDACTIC ÎN CONTEXTUL PREVENIRII STĂRII DE BURNOUT / SINDROMUL ARDERII EMOȚIONALE</i>	57
DAVIDESCU Elena <i>DIMENSIUNI ALE RELAȚIONĂRII PEDAGOGULUI SOCIAL CU BENEFICIARII</i>	64
ILAȘCU Yurie <i>ABORDĂRI PSIHOPEDAGOGICE ALE CONCEPTULUI DE MANUAL DIGITAL ȘI ARIA DE UTILITATE DIDACTICĂ A ACESTUIA</i>	69
OBOROCEANU Veronica <i>INSTRUIREA INTERACTIVĂ PRIN VALORIFICAREA PLATFORMEI MOODLE</i>	73
ОВЧЕРЕНКО Надежда <i>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К БУДУЩЕМУ РОДИТЕЛЬСТВУ И ПРОБЛЕМА ЕЁ ДИАГНОСТИКИ</i>	79
RĂILEANU Olga <i>FORMAREA COMPETENȚELOR DE CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ LA STUDENȚII PEDAGOGI ...</i>	86
CIOBANU Valentina <i>DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE SCRISĂ PRIN DIFERITE TIPURI DE COMPUNERI LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE</i>	95
DUBINEANSCHI Tatiana <i>ASPECTE TEORETICO-PRACTICE DE REALIZARE A INTERDISCIPLINARITĂȚII LA MATEMATICĂ ÎN CLASA A IV-A</i>	101
SARANCIUC-GORDEA Liliana <i>ASPECTE DE PROMOVARE A EDUCAȚIEI NUTRIȚIONALE ÎN DEMERSUL EDUCATIV PRIMAR</i>	106

<i>TELEMAN Angela</i> REMEDIEREA ÎN EVALUAREA ȘCOLARĂ	115
<i>VITCOVSCII Ala</i> VALORIFICAREA TEHNICII „STRING ART” ÎN CADRUL MODULULUI ARTA ACULUI DIN TREAPTA PRIMARĂ	121
<i>PUICĂ Eliza</i> MODALITĂȚI DIDACTICE DE DIVERSIFICARE A ACTIVITĂȚILOR DE EDUCAȚIE PLASTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR	127

CATEDRA MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

<i>COJOCARU Vasile, COJOCARU Valentina</i> CONCEPȚIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ȘI MANAGERIALE PREUNIVERSITARE ÎN SISTEMUL E-EDUCAȚIE DE FORMARE CONTINUĂ	133
<i>ȚAP Elena</i> COMPETENȚA DIGITALĂ- NECESITATE MANAGERIALĂ PENTRU REALIZAREA SISTEMULUI INFORMAȚIONAL	144
<i>VINNICENCO Elena</i> ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI COMUNITAR ÎN DEZVOLTAREA PARTENERIATULUI GRĂDINIȚĂ-FAMILIE	149
<i>GUZGAN Valentin</i> INFLUENȚA PUTERILOR CONDUCERII ASUPRA PERFEȚIONĂRII CULTURII ORGANIZAȚIONALE A ȘCOLII	154
<i>MACARI Pavel</i> MONITORIZAREA ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE	161
<i>PATRAȘCU Dumitru, ARAPU Rodica</i> ABORDĂRI ALE COMPETENȚELOR INTERCULTURALE LA ELEVII DIN GIMNAZIU	168

FACULTATEA ISTORIE ȘI GEOGRAFIE

<i>MAXIM Vasile</i> MUNTELE ATHOS – VESTIGIU RELIGIOS ȘI TURISTIC	174
<i>NASTAS Jeni</i> STRATEGII DE DEZVOLTARE ȘI PROMOVARE A TURISMULUI ECOLOGIC ÎN ARIA PROTEJATĂ „PRUTUL DE JOS”	179
<i>PINTILII Ecaterina</i> POTENȚIALUL TURISTIC AL SATULUI VĂLENI	185
<i>SAMOILENCO Valentina</i> EDUCAȚIA PĂRINȚILOR - O CALE DE ÎMBUNĂȚĂȚIRE A SITUAȚIEI ÎN FAMILIE	191
<i>ȚÎCU Lucia</i> EDUCAȚIA ECOLOGICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR DIN REPUBLICA MOLDOVA	197
<i>LISNIC Angela</i> MODELE POSTMODERNISTE ÎN STUDIAREA CULTURII: REFERINȚE ISTORIOGRAFICE	204
<i>CULEA Stelian</i> PRIZONIERII MILITARI JAPONEZI ÎN RELAȚIILE SOVIETO (RUSO)-NIPONE	209
<i>BODAREU-CERETEU Galina</i> PERSPECTIVELE FORMĂRII PERSONALITĂȚII ÎN CONTEXTUL POLITICILOR EDUCAȚIONALE CONTEMPORANE	215
<i>MUNTEANU Octavian</i> NOI LINII DEFENSIVE IDENTIFICATE ÎN FORTIFICAȚIA GETICĂ DE LA BUTUCENI, RAIONUL ORHEI	224
<i>CHICU Silvia</i> ASPECTE DIN ISTORIA FEMEII: VĂDUVA ÎN SOCIETATEA MEDIEVALĂ ROMÂNEASCĂ	231
<i>BURLACU Valentin</i> GENEZA CONFLICTULUI ROMÂNO-SOVIETIC ȘI IMPACTUL ACESTUIA ASUPRA RESCRIERII ISTORIEI ÎN ROMÂNIA	236
<i>BOLDUMA Viorel</i> RELAȚIILE ȚĂRII MOLDOVEI CU CENTRELE ORTODOXE DIN STRĂINĂȚATE ÎN PERIOADA DOMNIEI LUI MIRON BARNOVSCHI – MOVILĂ (1627-1629)	244

GHERMAN Alexei ROLUL SI IMPORTANTA MASS-MEDIA IN REALIZAREA SI GARANTAREA DREPTULUI LA INFORMAȚIE	253
CHICUȘ Nicolae DINAMICA POPULAȚIEI SLOBOZIEI BOLOHANULUI (1835-1850)	263

CATEDRA ȘTIINȚE FILOSOFICE ȘI ECONOMICE

SAVIȚCHI Corina FACTORII ESENȚIALI DE DIMINUARE A COMPETITIVITĂȚII TINERILOR PE PIAȚA MUNCII	273
BUZINSCHI Elena TEORIA UNIVERSALIILOR LA PIERRE ABÉLARD	278
СЕДЫКИНА Наталья Н. А. БЕРДЯЕВ ОБ ОТНОШЕНИИ ЛИЧНОСТИ К ОБЩЕСТВУ	284
SABOȘCIUC Maria DIMENSIUNEA TERAPEUTICĂ A FILOSOFIEI CONTEMPORANE: PRAGMATISMUL	289
NOROC Larisa, BALAN Sava DOCTRINA POLITICĂ FEMINISTĂ, ISTORIE ȘI IMPACT	294
GROSU Mihail SUSȚINEREA OMULUI ANTREPRENOR LA ÎNTREPRINDERILE MICRO, MICI ȘI MIJLOCII	299
BALAN Sava, NOROC Larisa PARTICIPAREA MASELOR LA VIAȚA POLITICĂ – O NECESITATE VITALĂ PENTRU O GUVERNARE DEMOCRATICĂ	306