

Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova
Universitatea de Stat din Tiraspol
Universitatea Națională Pedagogică „M. P. Dragomanov”, Ucraina
Institutul Regional Grodno pentru Dezvoltarea Educației,
Republica Belarus



CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE

1 - 2 octombrie

Volumul 2

CHIȘINĂU, 2021

Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova
Universitatea de Stat din Tiraspol
Universitatea Națională Pedagogică „M. P. Dragomanov”, Ucraina
Institutul Regional Grodno pentru Dezvoltarea Educației,
Republica Belarus

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ
ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: TRADIȚII, VALORI, PERSPECTIVE

1 - 2 octombrie

Volumul 2

CHIȘINĂU, 2021

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU – președinte, profesor universitar, doctor, Rector al Universității de Stat din Tiraspol
Anatolie TOPALĂ, conferențiar universitar, doctor, Ministru al Educației și Cercetării, Republica Moldova
Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, Rector al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia
Nataliia TEREYTYEVA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea Pedagogică Națională Dragomanov, Ucraina
Anghelina ZOLOTARIOVA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Soci, Federația Rusă
Svetlana SERGHEIKO, conferențiar universitar, doctor habilitat, Rector al Institutului regional Grodno pentru dezvoltarea educației, Republica Belarus
Inga ȚIȚHIEV, conf. univ., dr., Institutul de matematică și Informatică, „V. Andrunachievici”
Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prorector UST
Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor, prorector UST
Angela GLOBALA, conferențiar universitar, doctor, prorector UST
Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Victoria COJOCARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Viroica ANDRIȚCHI, profesor universitar, doctor habilitat, directorul Școlii Doctorale „Științe ale educației”

Comitetul de organizare:

Lilia BALȚAT – președinte, conferențiar universitar, doctor, UST
Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan, UST
Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan, UST
Tamara MUNTEANU, lector universitar, doctor, decan, UST
Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Boris NEDBALIUC, conferențiar universitar, doctor, UST
Dumitru COZMA, profesor universitar, doctor habilitat, UST
Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST
Ion ARSENE, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina BOTNARI, profesor universitar, doctor, UST
Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, UST
Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Lilia PAVLENKO, conferențiar universitar, doctor, UST
Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST
Elena BÎRSAN, conferențiar universitar, doctor, UST
Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana CIORBA-LAȘCU, lector universitar, UST
Liliana POȘAN, conferențiar universitar, doctor, UST
Tatiana VEVERIȚA, lector universitar, doctor, UST

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR****DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA**

"Învățământul superior: tradiții, valori, perspective", online conferință științifică cu participare internațională (2021 ; Chișinău). Conferința științifică cu participare internațională "Învățământul superior: tradiții, valori, perspective", 1-2 octombrie 2021 : [în vol.] / comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul de organizare: Lilia Balțat (președinte) [et al.]. – Chișinău : UST, 2021 – . – ISBN 978-9975-76-360-8.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Vol. 2. – 2021. – 262 p. : fig. color, tab. – Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. de Stat din Tiraspol, Univ. Naț. Pedagogică "M. P. Dragomanov", Ucraina, Inst. Regional Grodno pentru Dezvoltarea Educației, Rep. Belarus. – Texte : lb. rom., engl. – Rez. paral.: lb. rom.-engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-76-362-2 (PDF).

37(082)=135.1=111

I-59

Cuprins

ANTOCI Diana, LUPAȘCU Inga. Creativitatea preșcolarilor prin prisma tehnologiilor didactice modern	7
ZACHAROULA Karava, CHARALAMBOUS Constantia, CHARALAMPOPOULOU Evita. Intercultural education: pedagogical actions and social interaction of children with refugee biography	12
ȘPAC Silvia. Ascultarea activă premiză în formarea competenței de învățare active	17
ȚIFRAC Maria. Activitățile educaționale în învățământul preșcolar.....	24
BURAGA Ala. Abordarea textului nonliterar în clasele primare.....	27
CHELARU Alina. Viața și activitatea profesorului în perioada pandemică - o viziune personală	32
CIUBUC Rita, NOUR Alexandra. Strategii de formare și dezvoltare a capacităților de înmulțire și împărțire a numerelor naturale la elevii din clasa a III-a	35
CODREANU Aliona. Aplicarea metodelor interactive în studierea personalităților istorice în clasa a IV-a	41
CORGHENCEA Nina. Modalități de stimulare a interesului pentru lectură în clasele primare	48
VINNICENCO Elena, CREȚU Dorina. Strategii interactive de educație morală a elevilor de vârsta școlară mica	53
DRÂMBĂ Nicuța-Minodora. File din istoria școlii primare israelito-române de băieți F. Klein din orașul Bacău	59
FLUIERAR Valentina. Rolul cadrului didactic în optimizarea procesului educațional la nivelul învățământului primar	62
GOLUBIȚCHI Silvia. Particularitățile evaluării criteriale prin descriptori în clasele primare	69
MIDRIGAN Tatiana. Activitățile de lectură în clasele primare	76
MUNTEANU Tamara. Valorificarea lecturii în clasele primare	80
OBOROCEANU Viorica. Atitudinile interpretative – autoritative în alfabetizarea emoțională	87
PANICO Vasile. Repere teoretice și praxiologice referitor la mijloacele de formare a atitudinilor	93
RUSU Cătălina. Intervenții didactice valorice în predarea limbii engleze la elevii de vârstă școlară mică axate pe dezvoltarea inteligenței lingvistice	100

SÎRBU Galina. Modalități de formare a modului sănătos de viață a elevilor din învățământul primar	103
VINNICENCO Elena, STARCIUC Natalia. Aspecte psihopedagogice ale dezvoltării creativității artistice la elevii din clasa a II-a prin aplicații practice	107
BUREA Svetlana. Developing the learner`s autonomy through listening activities	111
CHIPER Grigore. Despre epistemologia și ontologia teoriei postmodernismului	119
CHISCOP Liviu. În întâmpinarea bicentenarului Alecsandri în cea dintâi reconstituire genealogică	123
CORJIȚA Natalia. Motivul mamei în creația poezilor basarabeni	138
GRIGORAȘ Emilia. Contribuția lui Aureliu Busuioc la evoluția romanului românesc	143
LUPAȘCU Lidia. Conflictul – baza unității artistice dramatice	156
SERDEȘNIUC Cristian. Poezia viereană pentru copii – ieșirea din infernul „umbrelor” totalitariste	161
STRATAN Natalia. Despre clișeu lingvistic în vorbirea cotidiană	166
STRATAN Victoria. Autoevaluarea și regularizarea învățării	172
STRĂJESCU Natalia. Buburuza – personajul (ne)fericit al Lilianei Corobca	176
TABURCEANU Polina. Alexandru Donici – întemeietorul fabulei clasice în limba română.....	182
ȚIȚCHIEV Inga. Institutul de matematică și informatică ”Vladimir Andrunachievici”: realizări și perspective	187
CERNEI Andriana. Educația în fața problemelor societății	193
CHARALAMPOUS Constantia, ZACHAROULA Karava, MICHALOPOULOS George. The contribution of distance learning in teaching students characterized as having learning difficulties	198
DINU-PĂTRAȘCU Mihail. Calitatea în organizațiile școlare modern	204
DINU-PĂTRAȘCU Mădălina. Percepția calității în educație	207
GLOBU Nelea. Tendințe moderne în contextul dezvoltării personale la elevi	209
IANCU Tudor. Un învățământ de calitate	213
KAROUNTZOU Georgia. Intercultural education in southern europe. The example of Greece and Italy	217
LUNGU Viorelia, SILISTRARU Nicolae. Competența de anticipare a riscului în contextul schimbărilor sociale	221
MĂRGĂRIT Corina Emanuela. Școala online – provocare pentru profesori și elevi	228

OPREA Oana Miruna. Influenta contextului pandemic asupra condițiilor de învățare în ciclul gimnazial	233
OVCERENCO Nadejda. Educația pentru viitor din perspectiva formării tinerilor pentru parentalitatea tradițională	237
POSTAN Liliana, POPESCU Marin. Impactul factorilor stresori asupra succesului școlar	244
SAVIN Irina-Isabella. Probleme manageriale întâlnite de profesori în activitatea didactică	250
TSENGELIDOU Efthalia. School dropout - ways of remedy	258

CREATIVITATEA PREȘCOLARILOR PRIN PRISMA TEHNOLOGIILOR DIDACTICE MODERNE

ANTOCI Diana, doctor, conferențiar universitar,
Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, Universitatea de Stat din Tiraspol

LUPAȘCU Inga, educator, grădinița creșă „Albinița”, Șaptebani
studentă ciclului I, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *În prezentul articol punem în discuție principalele aspecte științifice ce țin de dezvoltarea creativității a copiilor de vârstă preșcolară prin intermediul tehnologiilor didactice moderne. Creativitatea este produsul susținut de tehnologii moderne care ne ajută să ne adaptăm pentru un viitor mai prosper și sigur. În cadrul activităților realizate în instituțiile de învățământ preșcolar, copiii sunt familiarizați cu tehnologii didactice moderne, iar potențialul lor creativ este valorificat conform interesului și abilităților copilului, într-un ritm adecvat pentru stimularea creativității.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, tehnologii didactice moderne, vârstă preșcolară*

Abstract. *In this article we discuss the main scientific issued related to the development of creativity of preschool children through the prism of modern teaching technologies. Creativity is the product of modern technologies that help us adapt to a more prosperous and secure future. In the activities carried out in pre-school education institutions, children are familiar with modern teaching technologies, and their creative potential is capitalized according to the interest and skills of the child at an appropriate pace for stimulating creativity.*

Keywords: *creativity, modern teaching technologies, preschool age*

Sistemul de învățământ de astăzi din țara noastră este rodul valorificării creatoare a tradițiilor prețioase ce s-au conturat de-a lungul unei îndelungate evoluții istorice. Acesta este o expresie directă a unor particularități naționale de ordin economic, social și cultural. Modificările și inovările ce i s-au adus în ultimul timp (explozia informațională, creșterea populației, dezvoltarea economică și emanciparea politică) au generat noi solicitări față de instituțiile de învățământ, îndeosebi în ceea ce privește satisfacerea cererilor, tot mai mari, de educație.

În această lume în care singurul aspect nemodificat este schimbarea, învățământul trebuie să se integreze și să își adapteze ofertele pentru a veni în sprijinul noii generații, actualizându-și permanent finalitățile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări și, în același timp, să le ofere subiecților educației deprinderi și instrumente de muncă eficiente [2].

Pandemia COVID-19 a influențat nu doar domeniul sănătății publice, cel economic sau politic, pentru domeniul educației, în mod deosebit, aceasta a venit ca una din cele mai importante provocări capabile să aducă schimbarea în învățământul preșcolar. Instituțiile educaționale și cadrele didactice, resimțind impactul negativ al crizei, au fost nevoiți să realizeze transferul activităților în

mediul virtual. Aceasta s-a dovedit a fi mai mult decât o provocare ocazională, pandemia a afectat profund ritmul, dar și eficiența activităților. Această realitate însă nu a dezarmat cadrele didactice și nici nu i-a slăbit motivația în vederea păstrării calității actului educațional [1]. În acest context, cadrele didactice au fost alături de preșcolarii săi pentru ai ajuta să facă față pandemiei, dar în același timp, dincolo de a aborda pericolul, au încercat să caute oportunități pentru dezvoltare, redefinindu-și procesul de predare – învățare – evaluare.

Tehnologiile didactice moderne sunt cele mai cunoscute și utilizate tehnici educative pentru că respectă curriculum-ul național, standardele naționale, sunt adaptate culturii locale și, în același timp, integrează standardele și cele mai bune practici internaționale din domeniul educației, în spiritul respectării Drepturilor Omului și Convenției Drepturilor Copilului.

Sorin Cristea, definește tehnologiile educaționale ca un „ansamblu de tehnici și cunoștințe practice destinate pentru a organiza, a testa și a asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem” [1].

În această ordine de idei, tehnologiile didactice moderne s-au dovedit a fi temelia atitudinilor, cunoștințelor și deprinderilor de care copiii vor avea nevoie în rapida schimbare a timpurilor viitoare. Așadar, aceste instrumente didactice au început a fi utilizate și în Republica Moldova mai frecvent, dovedindu-se a fi cele mai adecvate și eficiente strategii didactice care au contribuit cu maximă eficiență la stimularea și dezvoltarea creativității copiilor de vârstă timpurie.

Dezvoltarea creativității copiilor trebuie să reprezinte o preocupare permanentă pentru cadrele didactice înzestrate cu un adevărat simț al valorilor. Copilul provocat să creeze va deveni omul capabil să găsească soluții și să se adapteze într-o societate aflată în permanentă schimbare.

Prin învățarea creativă nu se urmărește neapărat a se face din fiecare copil un geniu, dar putem și trebuie să reușim, ca dascăli, să facem din fiecare copil un participant activ–independent sau în grup – la „redescoperirea” adevărurilor despre lucruri și fenomene, atunci când i se indică direcțiile de cercetare sau i se dau notele definiției, să-și pună întrebări similare cu cele pe care și le pune cercetătorul științific cum ar fi: „cine”, „ce”, „unde”, „prin ce mijloace”, „în ce scop”, „cum”, „când”, deoarece ele întrețin interesul pentru cunoaștere și corespund spiritului de curiozitate al copilului.

G.W. Allport, introduce termenul „creativitate” în psihologie pentru a desemna o formațiune de personalitate. În opinia lui, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale. Acesta este unul dintre principalele motive pentru care în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950, termenul „creativitate” nu este inclus.

Cu toate acestea, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității, s-au realizat și înainte de 1950, noțiunea fiind consemnată sub alte denumiri: inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare. Însăși originea lexemului expune că noțiunea de creativitate

definește procesul, actul dinamic și capacitatea complexă a individului, care se dezvoltă, se desăvârșește și cuprinde originea și scopul [4, p.644].

Cele mai cunoscute abordări despre creativitate găsim în lucrările lui Elias M.Stein în care ni se relatează despre creativitate ca fiind „un proces care are drept rezultat opera personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un grup social, într-o anumită perioadă de timp” . De asemenea, potrivit lui Claude Abric, „creativitatea este un proces prin care un individ sau un grup plasat într-o situație dată elaborează un nou produs, original – conform necesităților și scopurile situației respective”

Cele două definiții subliniază perspectiva creativității ca desfășurarea procesuală specifică, fără a ignora diferențierea creativității în creativitate individuală și creativitate în grup. Urmând linia logică a acestei esențe a creativității, Irving Taylor [3] distinge cinci niveluri/trepte ierarhice de creativitate la care se pot plasa indivizii (nivelul creativității expresive, nivelul creativității productive, nivelul creativității inventive, nivelul creativității inovatoare și nivelul creativității emergente). Din această împărțire a creativității în diverse nivele de manifestare ale acesteia, constatăm că preșcolarii se încadrează în primul nivel „creativitate expresivă”, manifestându-se liber, fără a fi prezentată utilitatea sau valoarea acestei manifestări (de exemplu, desenele spontane ale copiilor).

Potențialul creativ există nevăzut în fiecare copil, putând fi dezvoltat sub influența unui mediu socio-educational stimulat, responsabilii pentru stimularea creativității copilului preșcolar fiind părinții și cadrele didactice. Grădinița are rolul de a stimula încă de la cele mai fragede vârste, inițiativa și independența de acțiune a acestuia.

Copiii au o creativitate fantastică înnăscută, dar care trebuie descoperită și dezvoltată.

La instituțiile de învățământ preșcolar, creativitatea copilului poate fi stimulată prin tehnologiile didactice moderne a căror elaborare se fundamentează pe cunoaștere și pe respectarea particularităților de vârstă ale copilului preșcolar, dar și a nivelului de dezvoltare a potențialului său creativ.

Există resurse și aplicații de învățare pe care le poate crea cadrul didactic sau resurse deja existente sub formă de prezentări, lecții, fișe, imagini și clipuri pe care le putem folosi atât în timpul lecțiilor online, cât și cele offline. Aici lista e mai lungă și include aplicații precum Kahoot, Quizziz, Padlet, Digitaliada, Liveworkheets și multe altele.

Există numeroase platforme în care cadrele didactice putem crea grupuri, discuta și adăuga imagini. Printre acestea se numără LIVRESQ, un constructor simplu, care ne dă posibilitatea să punem în aceeași lecție poze, galerii de poze, texte, video-uri, animații audio și quizz-uri. Practic, noi putem să creăm o lecție completă, fără să fie nevoie să trimitem linkuri multiple la variate resurse copiilor. E un agregator de resurse pe care le punem într-o singură pagină, iar pagina este interactivă,

merge pe orice dispozitiv, de la telefon la PC. Putem publica librăria online direct și le putem trimite părinților copiilor un singur link care reunește toate resursele.



Fig. 1. Materiale educative în stil creativ, pe platforma LIVRESQ [6]

O altă aplicație interactivă este Wordwall, poate fi utilizat pentru a crea activități interactive folosind un sistem de șabloane. Acestea includ șabloane clasice familiare, ar fi „Cuvintele încrucișate”. Avem, de asemenea, jocuri în stil arcade, precum „Labirintul” și „Avionul”.



Fig. 2. Exemplu de activitate interactivă „Roata aleatorie” folosind aplicația Wordwall [7]

Cunoștințele sunt mai simplu dobândite dacă selectarea ajutorului este abordată înțelept. La momentul actual există multe platforme cu resurse ce încurajează spiritul creativ. Twinkl are acces instantaneu la resurse captivante, planificări, evaluări, activități interactive, pachete de lecții, PowerPoint-uri și multe idei inspiraționale.

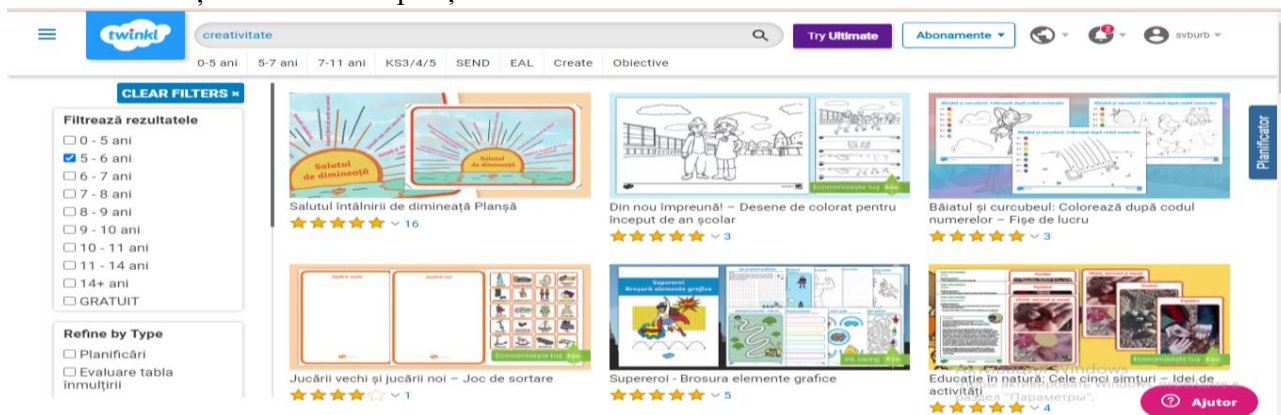


Fig 3. Pachet de resurse didactice ce stimulează creativitate preșcolară pe platforma Twinkl [8]

În urma celor expuse, foarte multe țări utilizează tehnologiile didactice moderne precum o acțiune primordială. Despre nivelul de aplicare a tehnologiilor educaționale în procesul educativ,

vorbește și ultimul sondaj internațional PISA 2018, la care au participat 79 de țări. Conform acestui raport 70 de țări din cele participante au efectuat testarea electronică și doar 9 țări, printre care se numără România și Republica Moldova au realizat testul tradițional pe hârtie.

Estonia este lider în ceea ce privește utilizarea platformelor web și e-școlare, mai puțin de 2% dintre elevii estonieni au o zi de obișnuită fără a le utiliza. Până în anul 2020 sistemul de învățământ estonian a urmat un plan foarte bine punctat în ceea ce privește învățarea modernă, și anume: dezvoltarea culturii digitale în curriculum, îmbunătățirea manualelor digitale, dotarea instituțiilor cu calculatoare pentru toți, care să implementeze noi sisteme digitale educaționale [5].

În concluzie, prezența tehnologiilor didactice moderne în cadrul activităților este de neconceput astăzi, dar în dezvoltarea creativității, nu putem să renunțăm total la metodele clasice, ele dovedindu-și eficiența de-a lungul timpului. Reieșind din toate cele menționate, remarcăm faptul că tehnicile tradiționale și cele moderne trebuie să conlucreze împreună și să se completeze reciproc. Nu trebuie privită ideea renunțării la tehnicile tradiționale în favoarea celor noi, întrucât prin intermediul tehnicilor tradiționale pedagogul poate sesiza reacțiile spontane ale grupului de copii și își poate adapta modalitățile de comunicare a informației pentru a atinge maximul obiectivelor propuse în cadrul activităților didactice. În perspectivă ne propunem să aplicăm aceste conținuturi pentru un program elaborat cu scopul dezvoltării creativității.

Bibliografie

1. Antoci, D.; Rădulescu, I. Eficacitatea tehnologiilor informaționale moderne pentru motivația învățării. UST. Chișinău, CZU: 37.015.3+159.922.7.
Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/157-163_11.pdf
2. Balint, G. Concepte moderne privind utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de învățare-predare-evaluare. Bacău, 2008. 120 p.
Disponibil: <https://cadredidactice.ub.ro/balintgheorghe/files/2011/03/concepte-moderne-privind-utilizarea-tehnologiilor-informationale-final.pdf>
3. Bouillercé, B.; Carré, E. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Polirom, 2002. 196 p.
4. Dicționarul Explicativ al Limbii Române. București: Univers Enciclopedic, 2016. 1376 p.
5. Hajdeu, M. Eficiența Utilizării Tehnologiilor Educaționale Moderne La Orele De Matematică. UST. Chișinău, CZU: 372.851:004.
Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/vol.1-90-96.pdf
6. <https://library.livresq.com/details/60203bf201f06b00077f11b3>
7. <https://wordwall.net/ro/resource/2623537/roata-meseriilor>
8. <https://www.twinkl.ro/search?q=creativitate&c=140&ca=107&ct=ey%20private&r=teacher&fa=2>

**INTERCULTURAL EDUCATION: PEDAGOGICAL ACTIONS
AND SOCIAL INTERACTION OF CHILDREN WITH REFUGEE BIOGRAPHY**

ZACHAROULA Karava, dr., SEE 2nd Unit (WP70) PEKES Peloponnese - SEP Lecturer,
University of Neapolis Paphos

CHARALAMBOUS Constantia, dr., SEP, University of Neapolis Paphos

CHARALAMPOPOULOU Evita, MEd, Teacher in Kindergarden school

Rezumat. *Fluxul de refugiați din ultimii ani și invazia pandemiei COVID 19 în țara noastră identifică și modelează societățile moderne, care este compusă din grupuri cu elemente culturale diferențiate sau diverse. Structurile sistemului educațional din țara noastră (Minister - Regiuni - Direcții - Unități școlare) sunt reamenajate, deoarece sunt obligate să inventeze acțiuni și acțiuni pedagogice - coeducarea elevilor-refugiați în școli și nu numai. Acest articol rezumă următoarele subiecte, precum conceptul de refugiați și copii refugiați, educația interculturală și formarea studenților refugiați aflați în criză.*

Cuvinte-cheie: *copii refugiați - elevi, educație, educație interculturală, acțiuni în educația refugiaților și școli.*

Summary. *The influx of refugees in recent years and the invasion of the pandemic of COVID 19 in our country identify and shape modern societies, which is composed of groups with differentiated or diverse cultural elements. The structures of the educational system of our country (Ministry - Regions - Directorates - School units) are rearranged, because they are obliged to invent pedagogical actions and actions - co-education of students-refugees in schools and beyond. This article summarizes the following topics, as the concept of refugee and refugee children, intercultural education and training of refugee students in crisis.*

Keywords: *refugee children - students, education, intercultural education, actions in refugee education and schools.*

The concept of refugees and children-students refugees

The word refugee means a person who has left his country of origin, at the threat of his life, and cannot return to it. "According to the official Greek translation, a refugee is a person who" as a result of events that took place before January 1, 1951 and a justified fear of persecution due to race, religion, nationality, social class or political beliefs, is outside the country of which he is a citizen and has no citizenship, because of this fear, does not wish to enjoy the protection of that country, or if he has no nationality and is a consequence of such events outside the country of his former habitual residence, he cannot or, because of this fear, does not wish to return to it» (UNICEF, 2016).

The refugee is contrasted with the economic immigrant who leaves his country voluntarily in order to find a better life, continuing to enjoy the protection of his country" (Guide to IEP, 2019). A refugee is generally a displaced person who has been forced to cross national borders and cannot return home safely. Such person may be granted asylum until he or she has been granted refugee

status by the Contracting State or by the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) if they have formally applied for asylum-It is one of the major issues facing our society today.

Almost half of all refugees are children and almost one in three children living outside their country of birth is a refugee. Worldwide, nearly 50 million children have migrated across borders or been forcibly displaced (UNESCO, 2018).

The refugee children, especially those who do not have papers and those travelling alone in host countries face a variety of problems. Although many communities around the world have welcomed them, displaced children and their families often face discrimination, poverty and social marginalization in their countries of origin, transit and destination (Garin and et. al., 2016). Language barriers and legal barriers in countries of transit and destination often deny refugee children and their families access to education, health care, social protection and other services. Many destination countries also lack intercultural support and social inclusion policies (Crock, 2006).

Intercultural education and education of refugee students in pandemic crisis.

In Greece, the UNHCR strengthens its support to the authorities in areas related to the improvement of water supply and sanitation facilities, the distribution of basic personal hygiene items and the creation and provision of equipment for medical units and areas of medical examination, isolation and quarantine. The UNHCR also facilitates asylum seekers' access to valid information through helplines and interpretation services, and through the mobilization of refugee volunteers (UNHCR, 2020).

Education and training for refugees, migrants and internally displaced persons is the process of teaching and providing knowledge and skills to refugees, migrants and internally displaced persons so that they can participate fully in society. In our country, the Hellenic Refugee Council-ESP, within the holistic approach it adopts, includes the effort to facilitate our clients to adapt in their new life that begins in a new country (Sgoura & Mitropoulou, 2018).

The activities, the courses, but also the guidance for finding work addressed to recognized refugees, including families, teenagers and children, are intended to help them take the important step that will lead them to an optimistic future. The Hellenic Council for Refugees (2004), defines that intercultural education contains three concepts as general pedagogical principles: intercultural interaction, intercultural communication and intercultural understanding.

In conclusion, it appears that the education and training of refugee student children is an inalienable and guaranteed human right, which Greece as a member of the EU. and as a host country for many refugees it cannot ignore it. The Hellenic Refugee Council-ESP, in the context of its holistic approach, has included in programs the effort for the smooth integration of refugee children in Greek schools, according to the pedagogical principles of intercultural education.

Actions at the level of the Hellenic Ministry of education

The Hellenic Ministry of Education, regarding the education of refugee children and students and in its effort to effectively address their special educational and social needs, has formulated the main guidelines for the management of issues related to Intercultural Education and Training. On the other hand, the issues regarding the protection of cultural diversity in the field of Primary and Secondary Education had occupied the Greek state years before and before the refugee crisis.

The Ministry of Foreign Affairs, with decision number (YANG1 / 47079 / Ministry of Foreign Affairs / 18.03.16), established on March 18, 2016 three committees for the support of refugee children: the Committee for the Support of Refugee Children (ES) headed by Secretary General of the Ministry of Education and Science and 14 staff of the Ministry of Education, the Scientific Committee (EU) consisting of 26 professors and research associates of Greek universities, working closely with the Secretary General of the Ministry of Education and the Artistic Committee (JC), which consists of 9 members, artists and professors related to art Departments of Greek universities (Ministry of Education-Scientific Committee, 2017).

It is a fact that education in Greece and in the world is going through a period of unprecedented demographic, cultural, socio-economic changes, which require their direct and organized handling by the education system. The mass influx of immigrants and refugees determined and shaped the modern Greek reality, which is composed of groups with special national, religious and cultural characteristics. For this reason, the need for the development of strategic action plans by the school leadership is now imperative. The strategic plan for an organization is its "natural document", which integrates its orientation and mission within a local and national development perspective (Rentzi, 2017).

According to recent data from the Ministry of Education, at the end of October 2017, about 5,300 children were in the process of joining the school (Statistics, 2021), while registrations are expected to take place with the start of operation of new reception classes (Kolimbari, 2017). For the implementation of the Educational Plan, Refugee Education Reception Structures were established, forming a flexible institutional teaching regime for intervention in the Greek educational system. The Refugee Education Reception Structures operate in school areas, which have Refugee Accommodation Centers and concern: Primary schools for children aged 6 to 12, High Schools for children aged 13 to 15 (Aroni, 2020).

Actions And Interaction In The Other Learning Environments Of Children Refugees.

Primary and primary action in the case of refugee-student education is the creation of a community in the classroom, but also the creation of virtual school classrooms, in modern learning environments, since nowadays the newest teaching methods can include television, radio, internet, multimedia and other modern devices, such as the mobile phone (m-learning). It is a fact that teaching is a very complex activity. This is partly because teaching is a social practice that takes place in a specific context and is therefore shaped by the values of that particular context (Clark, 2017). Factors

that influence teachers' expectations include history and tradition, views on the microscopes and macroscopes of education, accepted theories for learning, and in the case of refugee students in particular the various challenges they face in the new social and learning environment. The creation of the community in the classroom is the sole responsibility of the teacher in the classroom, but also in other learning environments outside the classroom in structures for hosting appeals. The institution of Refugee Reception and Education Structures (Refugee Education) is one of the most basic refugee education structures in Greece by the Greek state.

It is important for teachers to devise ways and practices in order to be able to help refugee students create a sense of community for themselves in the local communities, in the classroom and also in the wider communities in which they live. Teachers in this way, utilizing participatory techniques in classroom organization (Maligoudi & Tsaousidi, 2020), develop empathetic relationships about the personal history and experiences of each refugee child, ensuring a safe learning environment, positive school climate (Hatzikonstantinou, 2020), to meet the needs of all students, as the social reality that is created in a school class often affects them for life / students from minorities. After all, the important task of schools is to create communities for students and to provide stability, security and a sense of belonging (Actions and Reforms of the Ministry of Education, Research & Religions 2015-2019).

CONCLUSIONS. Internationally, educational data are changing rapidly. Therefore, the educational world must keep up with them and adapt to these new data. In recent years, around the world, we have experienced intense population movements due to wars and unemployment (Motso, 2020). The goal of immigrants is to find better living conditions. One of the parameters related to the best quality of life is the education sector. Undoubtedly, the educational policy of each state must adapt to the new data and implement the idea of providing equal educational opportunities to all students, including students with immigrant backgrounds (Save the Children, 2012).

Bibliography

1. UNESCO, (2018). *Immigration, displacement and education: building bridges, not walls. Global Education Monitoring Report, Youth Report.*
2. Hellenic Republic-Special Secretariat for Communication Planning of Immigration and Refugee Policy, (2017). *Refugee Crisis 2015–2016.* Athens, p. 2.
3. Institute of Educational Policy, (2019). *Teacher's guide by level of compulsory education for the educational integration of refugee children.* Athens, p. 8
4. Kolimbari, T. (2017). *The educational policy for the integration of the refugee population in the compulsory public education.* European Center of Excellence-EKPA, p. 29.

5. Maligoudi, Ch., & Tsaousidi, A. (2020). Attitudes of teachers who teach in Refugee Reception and Education Structures (Refugee Education) towards the education of refugee students. *Research in education*, vol.9, vol.1, p. 22.
6. Motso, A. (2020). Integration of refugees in Education: Approaches to the integration of preschool children in Kindergarten. Pedagogical department ASPAITE-AIGALEO / p. AIGALEO, p. 4.
7. Rentzi, AD (2017). Development of strategic action plans for the inclusion of refugee children in Greek schools / Development of strategic action plans, by school leadership, for the inclusion of refugee children in Greek schools . Athena.
8. Sgoura, A., Manesi, N., & Mitropoulou, F. (2018). Intercultural education and social inclusion of refugee children: Teachers' perceptions. *Dialogues! Theory and practice in the sciences of education and training*, 4, p. 114.
9. Ministry of Education, Culture, Sports and Youth (2019) Extension of the School and Social Inclusion Actions program (DRASE) to 102 schools from the next school year, Circular ypp9236a, 24.05.19, Nicosia.
10. Hatzikonstantinou, E. (2020). The education of refugee students and their socialization through the school environment: A case study in the N. Aegean. Rhodes , p . 34.

Foreign Language

11. Crock, M . (2006) . Seeking asylum alone: A study of Australian law, policy and practice regarding unaccompanied and separated children . Federation Press.
12. Garin , E . , Beise , J., Hug, L. and Danzhen Y. (2016). Uprooted: The Growing Crisis for Refugee and Migrant Children. UNICEF.
13. Save the Children, (2012). Hear it from the teachers getting refugee children back to learning . United States : Published Save the Children .

Networking

14. UNICEF (2016). Retrieved from: [https://www.unicef.org/video audio / PDFs / Uprooted . pdf](https://www.unicef.org/video_audio/PDFs/Uprooted.pdf)
15. Aroni, G. (2020). The experience of the implementation of the program of the Ministry of Education for the education of the children of the refugees. Good practices, difficulties and challenges for the future. Retrieved from: <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf>).
16. Actions and Reforms of the Ministry of Education, Research & Religions 2015-2019. Retrieved from: [https://paratiritirio . edu . gr / wp - content / uploads / 2020/08 /](https://paratiritirio.edu.gr/wp-content/uploads/2020/08/)
17. UNHCR remains on the side of the refugees and helps them in the midst of the COVID-19 crisis (31-3-2020). Retrieved from : https://www.unhcr.org/gr/14261-i_ya_paramenei_sto_pleuro_ton_prosfygwn.html

18. Statistics (2021). Retrieved from: <https://www.unhcr.org/gr> accessed 12-1-21. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/el8-6-202

CZU:37.015.3+159.922.2:159.932

ASCULTAREA ACTIVĂ PREMIZĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE ÎNVĂȚARE ACTIVĂ

ȘPAC Silvia, lector univ., dr. în științe ped.
Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. Acest articol abordează problema procesului de ascultare activă ca premiză în formarea competenței de învățare activă. În acest context sunt evidențiate principiile, condițiile, formele care sporesc procesul de ascultare activă a elevilor în mediul educational. Articolul vine în ajutorul cadrelor didactice, părinților, persoanelor interesate cu un set de sugestii, recomandări care vizează formarea calităților unui bun ascultător precum și blocajele, formele unei false ascultări. Respectarea celor trei principii care stau la baza comunicării eficiente vor contribui nemijlocit și la formarea competenței de învățare a elevilor.

Cuvinte-cheie: Auz, ascultare activă, falsă ascultare, ascultător, competență de învățare activă,

Abstract. This article addresses the issue of the process of active listening as a premise in the formation of active learning competence. In this context, the principles, conditions, forms that increase the process of active listening of students in the educational environment are highlighted. , forms of false listening. Observance of the three principles underlying effective communication will also directly contribute to the formation of students' learning competence.

Keywords: Hearing, active listening, false listening, listener, active learning competence.

„Numai o limbă și două urechi ți-a dat natura, pentru ca să ascuți de două ori mai mult decât vorbești.” Epictet

Deseori în comunicare folosim formulări de genul „am auzit că”, „mă auzi”, „nu aude” sau „am ascultat cu atenție ce a spus”, „ascultă-mă o clipă” „nu vrea să asculte”. Apare întrebarea sunt sinonime sau nu cuvintele „a auzi”, „a asculta”, dacă nu, care sunt diferențele dintre ele. Făcând trimitere la *Dexonline* sau *Mic Dicționar al limbii române*, distingem că „a auzi” înseamnă a percepe sunetele cu ajutorul auzului sau a distinge și înțelege sensul sunetelor vorbirii, a asculta pe cineva vorbind. Această semnificație denotă că *a auzi* nu este perfect sinonim cu *a asculta*. Termenul *a asculta* include ceva mai mult „a-ți încorda auzul pentru..”, „a urmări atent vorbele cuiva” a fi atent la ceea ce se spune”. *A auzi* nu înseamnă și *a asculta*, pe când *a asculta* presupune cu necesitate să

auzi. Din punctul de vedere psihofiziologic, alături de celelalte categorii senzoriale (văz, miros, gust, tact), auzul este, „o modalitate de recepție senzorială a stimulilor acustici” [10].

De asemenea, auzul, prin funcțiile sale, este modalitatea senzorială cel mai puternic legată de activitatea intelectuală, auzul verbal fiind fundamentul pe care se construiește limbajul. Astfel, auzul verbal cuprinde pe lângă latura fonetică-adică descifrarea sunetelor sau detectarea acestora- și latura semantică, acordarea de semnificații cuvântului sau sunetelor auzite. Prin urmare *a asculta* presupune atenție, răbdare, înțelegerea mesajului, a ceea ce dorește să comunice cel de lângă noi. Problema care se evidențiază este dacă atunci când vorbim suntem sau nu ascultați, cât de bine îi ascultăm pe ceilalți, cât de bine suntem ascultați de ceilalți? Relevanța ascultării este susținută și de studiile consacrate receptării, care au conchis că receptorul reține doar o treime din ce dorește să transmită emițătorul. Un aspect important ce merită reținut este faptul că o persoană petrece aproximativ 45% din timpul activ ascultând, pe când doar 30% din acest timp vorbește. Pentru o comunicare eficientă, locutorii trebuie să stăpânească foarte bine atât arta și tehnica vorbirii, cât și arta și tehnica ascultării, ambele putând fi îmbunătățite.

Procesul de ascultare nu este deloc unul simplu, el presupunând următoarele etape:

- Mai întâi trebuie să auzim, să detectăm sunetele generate de vorbitor, acesta fiind un act automat de receptare cu ajutorul analizatorului auditiv.
- Să înțelegem conținutul mesajului „să pătrundem cu mintea, să percepem sensul lucrurilor” (Mic Dicționar al limbii române, 1974)
- Să atribuim semnificații, sensuri celor auzite, prin implicarea competenței lingvistice și culturale a ascultătorului.
- Să evaluăm, să emitem judecăți de valoare asupra mesajului. [2]

Indiferent că, vom considera ascultarea - abilitate, proces sau sistem nu putem să nu constatăm rolul intens pe care aceasta îl are în viața de zi cu zi, în familie, în activitatea educațională, în relațiile cu ceilalți. În primul rând, ascultarea este considerată cel mai important instrument al învățării-principalul canal al acesteia. Deși, se spune că auzim și reacționăm la sunete încă din perioada prenatală, totuși dobândim această deprindere în primii ani de viață, respectiv în perioada preșcolară, ea devenind element fundamental al educației formale sau informale. În domeniul educației, ascultarea activă are un rol crucial în relația profesor –elev, o bună ascultare contribuind la dezvoltarea și menținerea unei relații pozitive și la o stare de bine. În acest context, învățarea, ca activitate dominantă, se realizează mai ușor și mai eficient. Ascultarea activă ajută la construirea unor relații bazate pe adevăr, sinceritate, interes și respect. De-a lungul anilor de școală, profesorii își doresc ca elevii să devină buni ascultători, aceștea însă identifică ascultarea cu tăcerea sau ascultarea pasivă, la care se adaugă formularea de întrebări, dar numai pentru a primi ajutor. Calitatea ascultării influențează calitatea învățării. Activitatea practică ne-a demonstrat că elevii care nu sunt interesați-

ascultă superficial, ei așteaptă să treacă mai repede timpul pentru a părăsi clasa, asistăm astfel la un climat de pasivitate.

De asemenea, am observat că elevii care sunt buni ascultători pun întrebări, discută, interacționează, efectul fiind o învățare temeinică, ei implementează strategii cognitive-analizează, compară, clasifică, fac asocieri, iau notițe. În același timp ei manifestă și o stare afectivă, exprimată fie prin limbaj, fie prin mimică, gestică, pantomimică. Cercetările recente ne vorbesc despre faptul că o bună ascultare înseamnă mai mult decât tăcere –pentru că un bun ascultător pune întrebări, dezvoltă un dialog care devine un discurs cu două sensuri, nu unul cu sens unic. O bună ascultare implică interacțiune, devine o experiență pozitivă pentru ambele părți, creează un mediu sigur în care problemele și diferențele sunt discutate deschis. Conversația este văzută ca o cooperare în care feedbackul funcționează în ambele sensuri.

În cadrul unei ascultări active se ajunge la oferirea de propuneri, sugestii, recomandări. O viziune asupra caracteristicilor unui bun ascultător oferite de mai multe studii realizate recent subliniază că pentru a deveni un bun ascultător trebuie:

- să-ți concentrezi atenția asupra vorbitorului;
- să minimizezi influența factorilor externi, perturbatori;
- să menții contactul vizual, un indicator ce relevă atât atenția cât și intenția de a fi ascultat;
- să zâmbești deschis și încurajator, să urmărești limbajul trupului și să descifrezi semnificația gesturilor, mimicii sau pantomimicii;
- să nu întrerupi vorbitorul, să pui întrebări, să clarifici unele aspecte ale conținutului mesajului;
- să-ți păstrezi mintea deschisă, manifestând interes și curiozitate[1].

Atestăm deci, că ascultarea este una dintre cele mai importante deprinderi pe care le putem avea, cu un impact major asupra eficienței muncii noastre și asupra calității relațiilor cu cei din jur. Avantajele ascultării sunt multiple ascultăm pentru a obține informații, ascultăm pentru a înțelege ceva sau pe cineva, ascultăm pentru a învăța sau pur și simplu ascultăm din plăcere. Buna ascultare se educă, se formează, se dezvoltă, intervențiile educaționale necesită să se focalizeze pe cultivarea răbdării, empatiei, curiozității, autocontrolului, altruismului, disciplinei, respectului, sincerității, gândirii. Ascultarea activă necesită din partea profesorilor/adulților manifestarea unui set întreg de atitudini, printre care ele mai relevante fiind:

- Să dorești să auzi/să asculți ce are de spus copilul, rezervând suficient timp în acest scop.
- Să dorești cu adevărat să ajuți copilul atunci când are o problemă.
- Să accepți sentimentele copilului, indiferent cât de diferite ar fi de ale tale.

- Să ai încredere în capacitatea lui de a-și gestiona emoțiile pe care să le consideri trecătoare.
- Să vezi copilul ca pe o entitate de sine stătătoare, unică.[7]

Ascultarea activă în cadrul școlii aduce multe și variate beneficii, cum ar fi îi ajută pe elevi să-și gestioneze timpul, facilitează rezolvarea problemelor, promovează exprimarea liberă a gândurilor, îi determină pe elevi să-și asume responsabilități, promovează relații mai apropiate, mai profunde, ceea ce duce la amplificarea sentimentului propriei valori. Bineînțeles că în activitatea zilnică cu copiii, deseori suntem martori la un tablou care ne îndeamnă să întreprindem măsuri pentru ameliorarea abilităților de ascultare și înțelegerea mesajului celuilalt. Elevii/ascultătorii noștri dau dovadă de ineficiență în comunicare, cauzată de simpla ne-ascultare. Și atunci când credem că elevii ascultă, descoperim de fapt că este doar o tentativă, intenție de a asculta. Altfel spus, observăm diferite forme ale falsei ascultări, cele mai frecvente fiind:

Simularea-imitarea ascultării veritabile, lăsându-se impresia că toți sunt chiar foarte atenți, întrucât se și gesticulează adecvat, aprobându-se sau dezaprobandu-se așa cum sunt mișcările profesorului/vorbitorului, chiar surîzând și întristându-se ca acesta. Falsul ascultător își maschează gândurile care nu au nimic în comun cu subiectul prezentat. Se lasă furat de gândurile sale, fie pornind de la ceva care s-a spus anterior, fie de la început a rămas *surd* la ceea ce se rostește în preajma sa. Sunt cel mai ușor de observat elevii care fac ce trebuie pentru a mima, crea impresia că ascultă numai cu privirea, pe când gândul le este foarte departe.

Statutul de vedetă- care nu-și îngăduie să renunțe la ideile sale, și numai ale sale. Tot ce se spune, orice reacție de dezaprobare nu are importanță. Așteaptă doar momentul pentru a reintra în scenă și a rămâne cât mai mult acolo.

Ascultarea selectivă-permițând reacții numai la judecățile care prezintă interes. Am putea spune că fiecare persoană este un ascultător selectiv. Cu o ureche improvizează ascultare până când aude ceva interesant, cealaltă fiind gata să se blocheze din nou când dispăre motivația. Raportul dintre cunoscut (știut) și noutatea informației este direct proporțională cu timpul acordat selecției.

Ascultarea de protecție, când elevul/interlocutorul nu vrea să știe nimic despre acest subiect, sau nu mai vrea să afle nimic în plus. Nimic nu vrea să audă, ori să mai audă discuții la o asemenea temă. Reacția de protecție poate fi generată de stările emotive pe care le poate da reascultarea unei povestiri ori conexiunile care le sugerează subiectul pentru cineva, dar poate fi și o consecință a maximei „saturații”. Exemplu în acest caz poate fi conversația profesorului pe marginea notelor proaste. Urechile elevilor nu mai pot asculta spusele dirigintelui care vorbește, iar elevul refuză să-l urmărească, oferindu-și teme cu totul diferite și mai agreabile pentru sine.

Ascultarea defensivă, în scopul de a putea apăra. Îndată ce a fost atacată imaginea personală, ascultătorul intră însă în acțiune. Reacția poate fi motivată și de observații care privesc relațiile

personale cu alte grupuri sau indivizi. Trebuie de știut că între tacticile defensive se include și agresiunea verbală.

Ascultarea capcană, menită să descopere cu șiretenie cuvântul care favorizează atacul. Cuvintele rostite devin o capcană în care vorbitorul este prins de ascultător. O asemenea ascultare confirmă posibilitatea descrisă de proverbul că „păsările se prind cu lațul, oamenii cu vorbele lor”. Evitarea se realizează prin preocuparea pentru folosirea ambiguităților în exprimare, pentru claritate și fermitate.

Ascultarea insensibilă este proprie auditoriului care nu reține nimic din ceea ce se spune, nici sub aspectul conținutului, nici al formei, nici implicarea vorbitorului sau a celor prezenți. Este acolo doar sub aspect fizic [11]. Autorul K. Cohn (2007) în studiile sale subliniază că pentru a fi un bun comunicator trebuie să fii un bun ascultător, iar ascultarea trebuie să se facă cu toate simțurile. În timpul ascultării nu trebuie să întrerupi, să critici sau să argumentezi cele auzite, nu trebuie să dai sfaturi sau să te gândești la ceea ce vei spune în momentele următoare, să schimbi subiectul discuției sau să folosești fraze precum „știu exact ce simți tu acum”. Cercetările în domeniul comunicării [1,8,10], au identificat câteva motive care împiedică atât elevii cât și adulții să devină buni ascultători, cele mai convingătoare fiind:

- Egoismul, dorința unei persoane de a ieși cu orice preț în evidență, fără a acorda importanță celor din jur.
- Gândurile care pun stăpânire pe mintea noastră, ne frământă și duc la scăderea nivelului atenției, care la rândul ei duce la o uitare masivă. S-a constatat că, din volumul total de informații transmis de cineva, după 10 minute rămânem cu 50%, iar după două zile acest volum mai scade cu 50%. Acest fapt denotă că eficiența noastră în ascultare scade până la 25%.
- Gândirea rapidă contribuie de asemenea la diminuarea calităților ascultării. Oamenii percep între 400-600 de cuvinte pe minut, însă pot reda doar 125 pe minut. Această diferență confirmă faptul că în momentul în care ascultăm ne folosim doar de 25 % din capacitatea de ansamblu, în timp ce restul de 75% se poate concentra asupra altor lucruri.
- În cazul când informația este negativă și greu de acceptat suntem mai puțin receptivi, prin urmare și ascultarea este superficială [3].

Ascultarea este influențată și de calitățile vorbitorului în cazul nostru al profesorului care trebuie să cunoască și să recunoască limitele stilului de comunicare, să pună capăt unor obiceiuri conversative mai vechi sau să le limiteze, să se adapteze cerințelor și nevoilor elevului/ascultătorului, să experimenteze și să aplice în mod conștient noi strategii educaționale.

Conform studiilor din domeniu, în vorbire se cere concizie, „respectarea regulei celor 30 de secunde”, bazată pe datele ce pot fi cuprinse în memoria de lucru, 4-7 unități semantice. În viziunea cercetătorilor, ascultarea activă se bazează pe trei principii fundamentale *empatia, încrederea și acceptarea*. Prin promovarea acestui gen de ascultare cu respectarea principiilor enumerate, elevul se eliberează de tensiune, se teme mai puțin sau deloc de sentimentele negative, se simte mai aproape de profesor, devine mai afectuos, empatic cu profesorul, cu mai multă încredere în forțele proprii. Empatia este fundamentul pe care se clădește o comunicare eficientă, condiția fiind existența unei empatii împărtășite. În această ordine de idei se regăsește și acceptarea-capacitatea de a admite, consimți, a fi de acord cu ceva, cu cineva. Acceptarea autentică ajută și transformă elevul într-o personalitate dezvoltată armonios, deschisă spre comunicare cu cei din jur. Ascultarea activă se poate realiza cu succes într-un mediu educațional în care principiul de bază este acceptarea copilului/elevului drept o ființă umană cu o diversitate de trăsături specifice emoții, sentimente, reacții, valori ca precondiții ale dezvoltării unei personalități libere, armonioase. Experiența profesională ne-a demonstrat faptul că ascultarea necondiționată nu este posibilă. Ascultarea subordonată acumulării de cunoștințe se va putea realiza numai prin reținere corectă a noțiunilor, ideilor, judecăților de valoare care vor asigura înțelegerea. Condițiile care se cer respectate în obținerea performanțelor dorite sunt:

1. *predominanța ascultării, regula antică este, îngăduind a vorbi numai pentru a cere lămuriri, întăriri ale înțelegerii;*
2. *eliminarea factorilor perturbanți, îndeosebi a celor cu rol distractiv, muzică, tv, vizite neprogramate;*
3. *evitarea judecăților pripite, legate cel mai des de persoana care vorbește;*
4. *cercetarea ideilor principale în scopul favorizării înțelegerii și mai apoi reproducerea personală a ceea ce a fost prezentat;*
5. *formularea întrebărilor, demonstrându-se astfel că ascultarea nu este pasivă chiar dacă are loc în liniște;*
6. *reformularea este dovada înțelegerii, clasificarea atitudinilor personale[9].*

Astfel, ascultarea are ca efect instituirea sentimentului de autenticitate a sinelui și de considerație pentru altul/celălalt. În acest fel face posibilă stabilirea unei relații de egalitate, partenerii putându-se confirma unii pe alții, permite trăirea experienței celuilalt, simțindu-i lumea lui interioară.

În concluzie, menționăm faptul că dacă pentru competența de învățare ascultarea este importantă, atunci se poate spune că pentru toate acțiunile pedagogice ascultarea este decisivă, inclusiv pentru actul de comunicare mereu alcătuit din vorbire (emitere de mesaje) și ascultare. Cu alte cuvinte, relația profesor-elev trebuie să fie cât mai pozitivă/bună și să sprijine dezvoltarea deprinderilor de ascultare activă, care să implice deschidere și transparență, grijă și prețuire unul față

de celălalt. Astfel, un profesor eficient trebuie să fie natural și autentic, să respecte valorile împărtășite de elevii săi, să susțină autonomia și independența în rezolvarea unor probleme și atunci neapărat se va bucura de ascultare activă din partea discipolilor săi. Ascultarea activă este cea mai bună cale de a produce schimbări în viața elevilor noștri, de a-i orienta spre învățarea activă pe tot parcursul vieții. Aceasta este un proces care necesită tact, răbdare, disciplină, bunul simț și curiozitate. Acceptarea ascultării active are ca efect crearea unui climat psihologic care pune în valoare potențialul elevilor de a gândi și de a învăța pentru ei înșiși. Profesorilor nu le rămâne decât să dea dovadă de empatie, acceptare necondiționată, autenticitate în realizarea acestui proces dificil.

Bibliografie

1. Bonchiș, E. Învăță să asculți. Iași : Polirom, 2019, p.326.
2. Chiru, I. Comunicarea interpersonală. București : Tritonic, 2003.
3. Cohn, K. Developing Effective Communication Skills. Journal of Oncology Practice, 3 (6) ,p 314-317.
4. Centrul de Informare și Documentare privind drepturile Copilului din Moldova. Educă-ți copilul cu grijă. Ghid pentru un părinte mai bun. Chișinău, 2015, p.1-15.
5. Cucuș, C. Pedagogie: Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014, p 334-340.
6. De Vito. Human Communication. The Basic Course. New York: Harper Row, 1988.
7. Faber, A.; Mazlish E.; Nyberg L.; Templeton R.A. Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală. Traducere din engleză de Irina Negrea. București: Curtea Veche Publishing, 2019.
8. Henrik F. Manualul abilităților sociale superioare. Traducere din engleză de Smaranda Nistor. București: Editura Trei, 2018, p10-87.
9. Pânișoară, I.O. Ghidul profesorului: Profesorul de succes. Iași: Polirom, 2017, p 43-45.
10. Pânișoară, I.O. Comunicarea eficientă: Ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2015.
11. Popescu –Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București : Editura Albatros, 1978.
12. Șoitu, L. Pedagogia comunicării. Iași : Institutul European, 2002, p269.

ACTIVITĂȚILE EDUCAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

ȚIFRAC Maria, Școala Gimnazială Nr.5,

Sighet, Maramureș, România

Rezumat. *În învățământul preșcolar activitatea este principala formă de organizare a procesului didactic. Aceasta se poate desfășura ca și activitate de sine stătătoare, dar ca și activitate integrată, care cuprinde cunoștințe din mai multe domenii.*

Cuvinte-cheie: *activitate, activitate integrată, domenii experiențiale, preșcolari.*

Summary. *In preschool education the activity is the main form of organizing the educational instructional process. It can be carried out as an independent activity, but also as an integrated activity that includes knowledge from several fields.*

Keywords: *activity, integrated activity, experiential fields, preschool.*

Activitatea este una dintre principalele forme de organizare și desfășurare a procesului educațional din grădiniță, prin care se realizează sarcini, itemi fizici, morali, intelectuali.

Activitățile de învățare reprezintă un ansamblu de acțiuni cu caracter planificat, sistematic, metodic, intensiv, organizate și conduse de cadrul didactic, în scopul atingerii finalităților prevăzute în curriculum. Desfășurarea acestora necesită coordonarea eforturilor comune ale celor trei parteneri ai procesului de predare-învățare-evaluare, respectiv: cadre didactice, părinți, copii, dar și a colaboratorilor și partenerilor educaționali din comunitate a căror implicare este la fel de importantă. În desfășurarea acestora accentul va cădea pe încurajarea inițiativei copilului și a luării deciziei, pe învățarea prin experimente și exersării individuale. Activitățile de învățare se desfășoară fie cu întreaga grupă de copii, fie pe grupuri mici sau individual. Ele pot lua forma activităților pe discipline sau integrate, a activităților liber - alese sau a celor de dezvoltare personală.

Dintre modalitățile de realizare utilizate putem aminti: jocul liber, discuțiile libere, jocul didactic, povestirea, exercițiile cu material individual, experimentele, construcțiile, lectura după imagini, observarea, convorbirea, povestirile create de copii, memorizările, precum și alte mijloace specifice didacticii, în funcție de nevoile educaționale ale copiilor.

Jocul este activitatea fundamentală a copilului pe care se sprijină atât rutinele, cât și tranzițiile și, evident, activitățile de învățare. El influențează întreaga conduită și prefigurează personalitatea în plină formare a acestuia. Așadar, modalitățile principale de realizare a procesului didactic la nivel preșcolar sunt: jocul, (ca joc liber, dirijat sau didactic), activitățile didactice de învățare [1, p.11].

Activitatea – formă specifică de realizare a obiectivelor educaționale în grădinița de copii. Etapele principale ale activității de proiectare, validate de teoria și practica instruirii sunt următoarele:

Încadrarea activității didactice în sistemul de activități sau în planul tematic, într-o viziune sistemică, acțiune care include stabilirea obiectivelor. Acestea evidențiază sensul în care va fi valorificat conținutul ideatic: transmite, dobândire, descoperire, recapitulare, sistematizare, aplicare, verificare, evaluare etc. și constituie elementul determinant în stabilirea categoriei sau a tipului de activitate.

Sistemul de activitate reprezintă ansamblul activităților componente ale unui capitol, care formează o unitate organizată și asigură atingerea obiectivelor educaționale ale capitolului respectiv, întrucât activitatea nu reprezintă singura formă de organizare a procesului didactic, s-a introdus sintagma „proiect tematic”, care cuprinde sistemul de activități didactice (lucrări de laborator, cercuri, dezbateri, activități independente, excursii, vizite etc.), structurate în funcție de logica internă a obiectului de învățământ, necesare pentru realizarea integrală a procesului educațional într-o secvență didactică. Se aderă la sintagma „proiect tematic” pentru că acesta, prin introducerea și realizarea și a altor tipuri de activități educaționale, decât cele prevăzute de curriculum, deschide drumul spre formele de activitate extracurriculară, atât de necesare pentru îmbogățirea și diversificarea repertoriului de lucru al educatorului cu preșcolarii dincolo de grupă și activitate și pentru realizarea autoinstruirii [4, p.17].

Stabilirea obiectivelor operaționale direcționează întreaga activitate de pregătire și realizarea demersurilor didactice, în funcție de conținut și de finalitatea pe termen mai lung a instruirii. Selectarea, structurarea logică, adecvarea conținutului și transpunerea lui didactică într-o succesiune, educatorul le realizează ținând cont de următoarele elemente:

- -nivelul general de pregătire al preșcolarilor;
- -rezultatele și experiența cognitivă anterioară a preșcolarilor;
- -sistemul de cunoștințe și abilități intelectuale și practice de care dispun preșcolarii;
- -experiența practică a preșcolarilor, gradul în care aceștia cunosc materialul factual;
- -corelațiile intra-și interdisciplinare care se pot realiza ș.a.m.d.

Scopul acestor acțiuni este de a realiza transpunerea didactică a conținutului științific într-o manieră care să le permită preșcolarilor asimilarea lui, dar, în același timp, să îi oblige la efort intelectual și/sau practic-aplicativ/motric.

În instituția preșcolară nu există lecții deși sarcinile didactice specifice activităților de tip lecție se regăsesc și în acest context. Astfel, se regăsesc *activități de* predare-învățare, de formare de deprinderi și priceperi, de consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, de evaluare, chiar forme mixte [2, p.6].

Activitățile din instituția preșcolară se derulează în funcție de Curriculum. Ele au o durată și o ritmicitate determinate. Astfel, la grupele mici, activitățile obligatorii nu pot depăși 10-15 minute, la cele mijlocii se înscriu în limita a 15-20 de minute, la grupele mari durata este de 20-30 minute, iar

la grupa pregătitoare se pot prelungi până la 25-35 de minute. Jocurile și activitățile libere sau sugerate copiilor nu sunt programate ca număr pe săptămână la grupele de preșcolari.

Activitățile de învățare în învățământul preșcolar sunt activitățile pe domenii de învățare (care pot fi activități integrate sau pe discipline); jocuri și activități alese; activități de dezvoltare personală.

Activitățile pe domenii experiențiale sunt activități integrate sau pe discipline, desfășurate cu preșcolarii în cadrul unor proiecte planificate în funcție de temele mari propuse de curriculum, precum și de nivelul de vârstă și de nevoile și interesele copiilor din grupă. Numărul acestora indică îndeosebi numărul maxim de discipline care pot fi parcurse într-o săptămână. Educatoarea poate planifica activități de sinestătătoare, respectiv pe discipline (activități de educarea limbajului, activități matematice, activități de cunoașterea mediului, etc.) sau activități integrate (cunoștințe din cadrul mai multor discipline sunt îmbinate armonios pe durata întregii zile; tot aici se introduc și activitățile alese de către copii) [5].

Activitățile opționale sunt activități din programul zilnic al preșcolarului, care sunt alese de părinți, din oferta prezentată de educatoare. Această activitate este planificată și organizată de educatoare și se desfășoară o dată pe săptămână la nivelul I și, de cel mult două ori, la nivelul II.

Activitățile desfășurate în perioada după amiezii, se organizează la grădinițele cu program prelungit sau săptămânal, sunt recreative, de relaxare, de dezvoltare a înclinațiilor preșcolarilor. Acestea sunt atractive, stimulative, plăcute să stimuleze dezvoltarea armonioasă a preșcolarului.

Activitatea desfășurată la grădiniță, împreună cu preșcolarii este important să nu fie liniară. Aceasta nu trebuie să urmărească exclusiv un obiectiv, iar copiii să fie împinși spre îndeplinirea acestuia. Nici un obiectiv nu poate fi atins într-o singură activitate. De asemenea, faptul că activitatea respectivă este centrată pe un singur comportament nu facilitează și nu garantează obținerea acestuia.

Activitatea trebuie să fie bogată, dar nu stufoasă, savuroasă, să suscite interes și bucurie și, ori de câte ori este posibil, să integreze elemente (deci și obiective) din mai multe domenii. Copilul este o ființă integrală, iar activitățile educaționale trebuie să se adreseze acestei ființe ca unui tot, și nu unei părți din ea. Trebuie avut în vedere că personalitatea copilului este în curs de dezvoltare, și nu gata constituită. Activitățile pregătite de educatoare vor respecta, prin complexitatea lor gradată, nivelul de maturitate și de achiziții ale vârstelor ce constituie perioada preșcolarității. Aceste activități trebuie reluate cu o anumită ritmicitate. Dar, deși urmăresc atingerea aceluiași obiective, forma lor (structura, regulile, cerințele) se cere a fi variată [1, p.23].

Activitățile desfășurate în învățământul preșcolar permit lărgirea orizontului cognitiv și afectiv al copilului prin dezvoltarea capacităților senzoriale și perceptive, se structurează reprezentările memoriei și ale imaginației, percepția realității se realizează emoțional și stimulează imaginația; preșcolarul este interesat de spectacolul relaționării cu ceilalți și cu mediul natural și social; de interes la acțiunile adulților, îi imită, transpune în joc comportamente ale acestora, participă

la ocupațiile lor; progresele în plan sensorial-perceptiv se asociază dezvoltării motricității, creșterii atenției a cărei concentrare sporește de la 5-7 minute la peste 20 de minute și chiar 30-40 de minute la preșcolarul mare în joc, audiții sau vizionări de filme, teatru pentru copii.

Tipologia variată a activităților educaționale din grădiniță este determinată de conținutul, metodele și mijloacele de învățământ, de concepția și ecuația personală a cadrului didactic/ a educatorului. Îmbinarea armonioasă a tuturor tipurilor de activități, în accord cu prevederile curriculumului, va face posibil un învățământ preșcolar de calitate. Activitățile trebuie concepute ca un ansamblu unitar, cu orientare spre finalitățile învățământului preșcolar: pregătirea preșcolarului pentru integrarea la școală, stimularea independenței, libertății și a spiritului critic, pentru afirmare personală și intergrare socială [3, p.13].

Activitățile din grădiniță îl formează pe copil sub aspect intelectual, fizic, afectiv pentru a se adapta mai ușor la activitățile școlare, la lecții. Activitățile flexibile, interactive, libere, organizate în funcție de particularitățile de vârstă și de interesul preșcolarilor, de aptitudinile fiecărui copil în parte ajută la dezvoltarea acestuia.

Bibliografie

1. Colceriu, L. Metodica predării activității instructive-educative în grădinițe - detalierea temelor pentru definitivat conform programei valabile din 2008.
2. Dumitrana, M. Educarea limbajului în învățământul preșcolar. București: Ed. Compania, 1999. 109 p. ISBN 973-99224-5-6
3. Lespezanu, M. Tradițional și modern în învățământul preșcolar. București: Editura Omfal Esențial, 2007, 176 p. ISBN 978-973-88062-4-5
4. Miron, I. Strategii de predare și învățare. București: Ed.stiințifică, 1992.
5. https://www.academia.edu/25576231/Metodica_Predarii_Activitatilor_Instructiv_Educative_in_Gradinita_de_Copii

CZU:801.73:373.3

ABORDAREA TEXTULUI NONLITERAR ÎN CLASELE PRIMARE

BURAGA Ala, grad didactic I,

Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”, mun. Chișinău

Rezumat. *Curriculum național: învățământul primar propune o varietate de texte nonliterare prin care învățătorul va îndruma elevii să citească și să înțeleagă conținutul textelor nonliterare cu care se întâlnesc în activitățile zilnice, îi va orienta în descoperirea mijloacelor folosite de autorii textelor pentru transmiterea mesajelor. Textul nonliterar operează cu noțiuni, termeni științifici, urmărește dezvăluirea unui adevăr în*

legătură cu care se transmit informații. Spre deosebire de textele literare, care emoționează, textele nonliterare pot, cel mult, să intereseze lectorul și numai întâmplător să-l și emoționeze.

Cuvinte-cheie: *text nonliterar, text nonliterar informativ, text functional, tipuri de întrebări.*

Abstract. *National curriculum: primary education proposes a variety of non-literary texts through which the teacher will guide students to read and understand the content of non-literary texts they encounter in daily activities, will guide them in discovering the means used by text authors to convey messages. The non-literary text operates with notions, scientific terms, aims to reveal a truth about which information is transmitted. Unlike emotional literary texts, non-literary texts can, at most, interest the reader and only happen to excite him.*

Keywords: *non-literary text, informative non-literary text, functional text, types of questions.*

Lecțiile de limba și literatura română au un rol major în formarea, dezvoltarea și consolidarea capacității elevului de a recepta, înțelege și produce un mesaj oral sau scris. Textele literare și nonliterare selectate trebuie să corespundă particularităților de vârstă, să fie cât mai atractive prin tematica diversă. Învățătorul identifică diverse modalități pentru ca fiecare elev să înțeleagă textul propus.

Curriculum national: învățământul primar propune o varietate de texte nonliterare. Abordarea acestor texte este diferită și învățătorul va îndruma elevii să citească și să înțeleagă conținutul textelor nonliterare cu care se întâlnesc în activitățile zilnice, îi va orienta în descoperirea mijloacelor folosite de autorii textelor pentru transmiterea mesajelor. Receptarea textelor nonliterare va implica cunoașterea vocabularului, interpretarea unor simboluri, semne, convenții, valorificarea tradițiilor, obiceiurilor, experiențelor de trai din comunitate [4, p.38].

Textul nonliterar operează cu noțiuni, termeni științifici, urmărește dezvăluirea unui adevăr în legătură cu care se transmit informații. Nu prezintă trăsături care să coloreze afectiv mesajul, nici cuvinte cu sens figurat, exclamații, interogații, exprimarea eului; dimpotrivă, se evidențiază prin impersonalitatea discursului. Spre deosebire de textele literare, care emoționează, textele nonliterare pot, cel mult, să intereseze lectorul și numai întâmplător să-l și emoționeze.

Aparțin textelor nonliterare cele redactate în: limbaj științific (caracterizat prin sobrietate, precizia termenilor), limbaj administrativ (caracterizat prin ton, formule și stereotipi), limbaj jurnalistic (unele texte pot fi colorate subiectiv), limbaj publicitar.

Textul nonliterar este elaborat pentru a comunica un conținut în care acționează, cu precădere, funcția referențială.

Tabelul 1. Tipuri de texte literare învățate în clasele primare [2]

Texte nonliterar informative:	Texte nonliterar funcționale:
orarul lecțiilor, programul de lucru (magazin, biblioteca, punctul medical), adresele străzilor, orarul circulației transportului în localitate, prețul mărfurilor, știrile, articole din ziare, de pe internet, textele științifice din enciclopediile pentru copii, de pe site-uri, definițiile cuvintelor din dicționar;	felicitarea orală scurtă, bilețelul de informare, scrisoarea cu text scurt și desen, bilețelul de informare, bilețul de mulțumire, bilețelul de solicitare, răspuns la bilețul, scurte mesaje scrise electronice (SMS), răspuns la mesaje, scrisoarea cu text scurt și desen, anunțul, afișul, invitația, spotul publicitar, solicitarea și oferirea (de informații; repetării unui mesaj; sprijinului; unui obiect), modul/instrucțiunile de folosire a unor aparate, cartea poștală, rețetele culinare, reclamele publicitare, afișul, fluturașul publicitar, programul unui spectacol, buletinul meteo, pagina de jurnal, anunțul de pe internet.

Textul informativ este prin excelență un text nonliterar care într-un limbaj concis oferă informații despre un anumit aspect al realității. Dintr-un asemenea text lipsesc și mărcile afectivității și ale expresivității.

Textul informativ (nonliterar) – transmite cititorilor idei, modelează înțelegerea, oferă explicații în legătură cu diverse obiecte, fenomene, situații, atitudini ale unor persoane, demonstrează cum se face un lucru, cum funcționează un aparat, cum se fac obiectele etc.. Are ca scop transmiterea unor informații ce privesc date, fapte, fenomene, din realitate și trebuie să ofere suficiente informații și explicații necesare pentru a înțelege informațiile. Aceste texte trebuie să informeze ceea ce este și ce nu este important cu privire la un subiect, astfel încât cititorul să poată învăța corect.

C. Gavrilă enumeră caracteristicile textului informativ [3, p.183]:

- are scopul de a informa, de a convinge, de a amuza, de a explica, de a sensibiliza, folosind în acest sens un limbaj adecvat intențiilor vorbitorului: cu mărci specifice captării atenției, menținerii interesului, cu forme lingvistice accesibile majorității cititorilor, cu o prezentare grafică atractivă, astfel încât să poată trezi interesul receptorului.

- se referă, în general, la aspectele din realitate, prezentate fără intervenția ficțiunii, în limitele obiectivității și ale spiritului practic;

- este formulat clar, fără ambiguități, iar textul propriu-zis este de mai multe ori însoțit de imagini grafice, astfel încât să impresioneze ochiul, să atragă și să convingă, să faciliteze obținerea rapidă a informației dorită, chiar și pentru necunoscători ai domeniului;

• sunt texte care au ca scop informarea cititorului, convingerea publicului, satisfacerea unor necesități utilitare. Actul informativ, privit în contextul didacticii actuale, apare ca o formă atipică de comunicare, definindu-se prin asimetrie, nonreversibilitate (nu întotdeauna este posibilă realizarea unui feed-back) și decontextualizare, de aceea trebuie ca dialogul cu „departele să vizeze interacțiunea dintre factorii determinanți ai comprehensiunii: cititorul-textul și contextul lecturii.

Întrebările care ghidează lectura textului informativ sunt:

- Despre ce suntem informați?
- Cum suntem informați?;
- De ce? (în ce scop este transmisă informația)?

În textele informative, emițătorul este o prezență discretă.

Textele funcționale sunt cele care, așa cum indică numele lor, îndeplinesc o funcție specifică; adică sunt texte care se adresează destinatarului mesajului într-un mod direct, clar și concret și au misiunea că el / ea efectuează o acțiune specifică. Prin acest tip de text, ghidăm receptorul mesajului în executarea acțiunii menționate. Dincolo de acest ghid, uneori textele funcționale furnizează destinatarului și materialele de care au nevoie pentru a efectua acțiunea în cauză (care este acțiunea pe care vrem să o vedem sau să o „obținem”).

Indiferent de textul funcțional reprezentat în comunicare, emițătorul abordează obiectiv realitatea și folosește un limbaj comun, convențional, prin excelență tranzitiv (scopul principal este de a transmite informații).

Pentru învățarea textului nonliterar învățătorul prezintă elevilor variante de texte din fiecare categorie, pe care le comentează pentru a putea răspunde la următoarele întrebări:

- Ce ne transmite autorul textului?
- Care este structura textului?
- Ce mijloace folosește autorul textului?
- În ce măsură ai înțeles ce transmite autorul?

Întrucât elevul trebuie să înțeleagă, în primul rând, ceea ce există în jurul lui, învățătorul aduce în discuție reclame și afișe existente în localitate, precum și articole despre viața și activitatea elevilor, dacă este posibil, chiar a elevilor școlii.

Referindu-se la metoda lecturii explicative aplicată în studierea textelor nonliterare, M. Norel stabilește următoarele etape:

- conversația pregătitoare – conversație despre domeniul la care se referă textul, explicarea anticipată a cuvintelor care ar îngreuna înțelegerea textului;
- lectura integrală sau fragmentară a textului, explicarea termenilor științifici, sesizarea ideilor principale;

- conversație asupra textului pentru înțelegerea corectă a lui și ordonarea gândirii elevilor;
- recitirea textului de către elevi și explicarea motivată (cauză-efect) a fenomenului științific prezentat [5, p. 67].

Înscrisă în cadrul aceleiași viziuni, lectura textului nonliterar presupune un „mai întâi” al întâlnirii cu problematica textului (prelectura), un „apoi” al parcurgerii lui (prima lectură), un „după aceea” al identificării conținutului (relectura) și un „în sfârșit” al fixării acestui conținut (postlectura).

O categorie de texte nonliterare adresate elevilor sunt cele distractive. *Anecdota* este un text umoristic de dimensiuni reduse, cu referire la persoane celebre sau cunoscute: scriitori, muzicieni, pictori, oameni politici, etc.. Umorul se bazează pe situațiile neobișnuite prezentate, pe reacții neprevăzute, pe replici inteligente sau contrare momentului în care s-au spus. În general, transmit o învățătură. Pe lângă faptul că o anecdotă, spusă în timpul orei, completează imaginea unei personalități percepute, până atunci, exclusiv prin creația ei, textul detensionează ora și îndeamnă la reflecție.

Gluma este un text umoristic scurt, lungimea îi afectează valoarea de adresare, în care se prezintă momente comice din viața cotidiană. Glumele se bazează pe jocuri de cuvinte, reacții imprevizibile, confuzii, ambiguitatea limbajului, rezolvări simple în situații dificile. Dacă se analizează o glumă, este bine ca învățătorul să conducă elevii spre identificarea a ceea ce reprezintă poanta, punctul culminant, sursa râsului.

- *Care este sursa informației?*
- *Despre ce suntem informați?*
- *Ce spune textul?*
- *Cine certifică această informație?*
- *Se apropie de ceea ce eu cred despre subiect?*
- *Unde pot găsi informații suplimentare despre subiect?*

În concluzie, în clasele primare textele nonliterare sunt recomandate pentru analize, comentarii și elaborare selectivă, în funcție de potențialul lingvistic și intelectual al elevilor. Procesul de familiarizare cu acest tip de text evidențiază stuctură model propusă de învățător prin care elevii o exersează.

Bibliografie

1. Crăciun, C. Metodica predării Limbii și Literaturii Române în gimnaziu și licee. Deva: Editura Emia, 2007
2. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
3. Gavrilă, C. Limba și literatura română de la competență la performanță, Polirom, Iași, 2010
4. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018
5. Norel, M. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. Brașov. 2010

VIAȚA ȘI ACTIVITATEA PROFESORULUI ÎN PERIOADA PANDEMICĂ - O VIZIUNE PERSONALĂ

CHELARU Alina, prof. învățământul primar

Școala Gimnazială Prof. Ion Vișoiu Chitila, Jud. Ilfov

Azi doar cei mici mai spun că vor să devină profesori când vor fi mari. Dacă ar fi să ne gândim care sunt motivele pentru care „profesorul” nu mai este un „model”, am putea enumera: imaginea profesorului deseori „distorsionată” de către mass media-TV, ziare, internet - acele imagini care reflectă, nu neapărat performanțele profesorilor prin rezultatele elevilor de la olimpiade, concursuri sau rezultate școlare, ci acele cazuri de mită, de violența sau de relații între profesori și elevi.

Nu neg că ar fi reale acele cazuri, dar cred că numărul cadrelor de la catedră care muncesc și realizează performanțe este mult mai mare. În ultimii ani observ cu regret, că există o campanie de denigrare a sistemului educațional, dar profesioniștii din învățământ continuă să reziste, să se implice și să aibă performanțe reale. Acele cazuri „izolate”, mult dezbătute în mass-media, sunt în defavoarea tuturor factorilor implicați direcți și indirecti, astfel încât unii părinții și elevii chiar ne judecă, chiar afirmă că la școală nu se mai învață.

Se știe că profesorii sunt „săraci”, așa cum amintea și Ion Creangă în „Amintiri din copilărie”, chiar elevii umilesc profesorul cu telefoanele lor „superdotate”, se laudă uneori că nu trebuie să învețe, motivând că dacă e „atent” cu profesorul trece fără să depună un efort prea mare. Sunt mirați când sunt corigenți, exmatriculați pentru absențe sau comportament inadecvat, ba mai mult părinții au o atitudine mai puțin „ortodoxă”, amenință că vor apela la Minister, dacă elevul nu va fi reexaminat, unii ajung să preseze profesorii, bullying-ul existând atât din partea părinților, cât și din partea unor elevi. Este una din realitățile școlii românești de azi.

Pe de altă parte este adevărat și că metodele de predare-învățare a anumitor profesori sunt lipsite de atractivitate, elevii pe de altă parte sunt mai interesați de jocuri pe calculator, de facebook sau de muzică, sms-uri etc, decât de școala. Acestor factori li se mai adaugă mediul din care provin elevii, familii dezorganizate, părinți care muncesc în străinătate, familii cu stare materială precară, deci nu este doar vina profesorului. Avem însă nevoie de programe de formare a profesorului, de acele programe care să combată violența de la clasă, să sprijine elevii cu CES, să îmbunătățească acele rezultate slabe ale elevilor, să realizăm proiecte de Incluziune, dar poate avem nevoie și de asociații ale părinților care să fie informați, sprijiniți și îndrumați de către specialiști, care să găsească soluții pentru anumite probleme de ordin psihologic, socio-cultural, cognitiv și intelectual, fiind sprijiniți de psihopedagogi, neuropsihiatri și/sau logopezi.

Noua lege a Educației aduce alte schimbări care vizează atât elevul, clasa pregătitoare care se adaugă ciclului primar, ciclul secundar inferior - clasa a IX-a făcând parte din nivelul gimnazial, cât și profesorul - formarea și perfecționarea cadrelor didactice - calificarea prin studii superioare, master, clasificarea universităților după acreditare, cursuri de perfecționare cu credite transferabile, introducerea unui nou grad în învățământ – *Emerit* - sau poate în curând mai bine numit Gradul de Excelență. Aceste schimbări sunt introduse, fără voia cadrului didactic, care nu a fost de acord cu Legea Educației, cu privire la numărul de elevi dintr-o clasă, mult mai mare decât în celelalte țări europene - 25 de elevi în învățământul primar, 20 de elevi în învățământul preșcolar, la metodologia de acordare și de susținere a gradelor didactice sau cu grila de salarizare.

An de an intervin schimbări la admiterea în liceu, facultate, organizarea examenelor de capacitate, evaluări naționale la ciclul primar și secundar, acestea creând stres, confuzie atât pentru elevi, cât și pentru părinți și profesori. Cadrul didactic care are două norme didactice nu este plătit corespunzător, ci la plata cu ora. Este nevoie de cadre didactice datorită lipsei de personal calificat, a rezultatelor slabe de la titularizare sau a acelei reglementări care afirmă ca la un număr de 7 bugetari concediați se poate angaja 1 bugetar, posturile fiind blocate și în rândul personalului auxiliar nedidactic mulți ani. Chiar dacă numărul de copii la grădinițe ajunge și până la 40 într-o grupă, la clasa I sunt 35 de elevi într-o clasă, la extrema cealaltă fiind situațiile din mediul rural, școli care se desființează deoarece nu au un număr minim de 12 elevi pentru înființarea clasei pregătitoare sau clasei I. Guvernul introducând plata cu ora, astfel reducând substanțial salariul cadrelor didactice sau neacordând drepturile salariale promulgate deja, motivând Starea de urgență, sumele mici sub 6% alocate din PIB bugetului etc..

Deci, profesorii trebuie să se încarce cu răbdare, să realizeze performanțe chiar dacă remunerația este atât de nesatisfăcătoare, mult sub nivelul salariilor din UE.

Problemele sistemului educațional pot fi rezolvate dar poate nu prin munții de hârtii, documente pe care profesorii le completează în timp record, ci prin dezbateri la care să participe elevi, profesori, părinții și psihologi, prin programe de formare a cadrelor didactice finanțate din fonduri bugetare. Cred cu tărie că cel care este la catedră este în măsură să propună programe care să aducă elevilor și mai târziu societății, beneficii.

Profesorii care s-au confruntat cu Starea de urgență, izolarea în case, predarea online au luat parte la diferite Programe de formare profesională, multe din acestea fiind un act de voluntariat, au organizat campanii de donare a unor tablete și calculatoare pentru elevii care nu au device-uri acasă și au reușit înainte ca Ministerul de Educație să finanțeze și să dea tablete copiilor, achiziția a peste 500 de device-uri. Guvernul a dat elevilor noștri (din 1400) 376 de tablete, abia în noiembrie 2020 deși pandemia a debutat în martie 2020, primul caz fiind înregistrat pe 26 februarie 2020.

Dintre proiectele desfășurate pot menționa: Ursul Călător, Ursulețul de Plus - Educație online fără hotare în colaborare cu Republica Moldova în anul școlar 2020-2021, cursuri de formare CRED, Inschool, Cursul de Literație-gândire critică și creativă, Proiecte ca Stop Bullying, “ All for school, school for all”- Proiect Erasmus+ care implică schimb de experiența și cursuri de formare prin implicarea cadrelor didactice din Portugalia, Spania, Malta și România. Este un proiect desfășurat în perioada 2020-2022 ce vizează în principal Incluziunea, interculturalitatea .

De asemenea am luat parte și la Parteneriatul prin Proiecte de Mentorat, unde am fost mentor alături de Ipatii Olesya, Oana Timaru, Ana Boldișor și Camelia Buruiană, echipa noastră coordonând peste 120 de profesori din învățământul primar și gimnazial. Educație Online prin Parteneriate este un proiect organizat de Republica Moldova, coordonat de șef adjunct, Daniela Munca-Aftenev, (coordonatorul Proiectului Educație digitala, fondatorul Platformei „Educație online” și “Educație online fără hotare”), acesta s-a desfășurat în perioada 19 iulie-24 august 2021. Acest proiect a implicat peste 100 de mentori și peste 3000 de cadre didactice mentorat din România și Republica Moldova, care au făcut schimb de bune practici în ceea ce privește predarea online, utilizarea resurselor didactice, crearea de activități didactice .

Proiectul nostru s-a numit Predare integrată - Utilizarea resurselor digitale. Este un proiect de voluntariat, gratuit și transmis online sincron și asincron, în total fiind 150 de ore de studiu desfășurat pe Zoom, Meet și Facebook, iar rezultatele sunt extraordinare, entuziasmul cadrelor didactice dovedește implicare, interes, dorință de învățare și perfecționare. Acest parteneriat prin Mentorat a avut ca scop principal învățarea realizării unor cărți digitale, Story Jumper, cu platforma Calameo, prezentarea Platformei Classdojo, lecții digitale pe platforma Livresq, Canva, crearea de desene animate în aplicația Toontastic, realizarea unor evaluări în Google Forms, aplicații digitale Word art, Padlet, predarea STEAM (Proiecte de lecție - predare integrată folosind resurse digitale din Biblioteca digitală online etc.). Rezultatele colegelor de la evaluarea finală care au avut de creat un proiect de lecție integrat cu resurse, aplicații digitale sunt admirabile. Profesorii cu vârste între 25 și 55 de ani care s-au înscris la acest curs online de mentorat, au dat dovadă încă o dată de măiestria, profesionalismul și perseverență pentru perfecționare și dezvoltare prin învățarea continuă.

STRATEGII DE FORMARE ȘI DEZVOLTARE A CAPACITĂȚILOR DE ÎNMULȚIRE ȘI ÎMPĂRȚIRE A NUMERELOR NATURALE LA ELEVII DIN CLASA A III-A

CIUBUC Rita, învățătoare,

Liceul Teoretic Budești, mun. Chișinău

NOUR Alexandra, dr., lector universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *În cadrul studierii matematicii în învățământul primar se realizează dezvoltarea gândirii logice, cultivarea calităților acesteia prin exersarea operațiilor sale, dezvoltarea atenției voluntare stabile, a memoriei logice, cultivarea unor trăsături pozitive de voință și caracter (perseverență, răbdare, disciplină), cultivarea creativității la elevi, formarea unui limbaj matematic corect și tranferarea unor termeni matematici în vocabularul activ al elevilor.*

Cuvinte-cheie: *număr natural, înmulțire, împărțire, produs, deîmpărțit, împărțitor, cât, metodă, procedeu, strategii, exercițiu, problematizare, expunere, problemă.*

Summary. *In the study of mathematics in primary education is developed the development of logical thinking, cultivating its qualities by practicing its operations, developing stable voluntary attention, logical memory, cultivating positive traits of will and character (perseverance, patience, discipline), cultivating creativity in students, forming a correct mathematical language and transferring some mathematical terms in the active vocabulary of the students*

Keywords: *natural number, multiplication, division, product, divided, divisor, how much, method, procedure, strategies, exercise, problematization, exposure, problem.*

În condițiile actuale, învățământul modern impune o serie de reforme cu privire la modernizarea curriculară atât în întregul învățământ matematic, precum și a învățământului matematic primar. Aceste exigențe urmăresc revizuirea programelor de învățământ, în care cadrul didactic are menirea de a lua în considerație nu doar reformele și prevederile curriculare, ci să organizeze întregul învățământ centrat pe elev și elevul să devină ca subiect al actului didactic. El trebuie învățat să gândească singur, să abordeze și să caute soluții personale la anumite probleme sau demonstrații de teoreme pe care apoi să le confrunte cu altele. Acesta este și începutul activității sale de cercetare. Oferirea unor „rețete” sau soluții „de-a gata” nu dezvoltă imaginația, judecata elevilor. Matematica înseamnă gândire organizată, creatoare, investigatoare și originală. Scopul principal urmărit în predarea matematicii nu se reduce la latura informativă, ci el vizează, mai ales, dezvoltarea raționamentului și a spiritului de receptivitate, a deprinderilor de gândire logică, de definire clară și precisă a noțiunilor, de adaptare creatoare la cerințele mereu crescânde ale societății actuale.

Prin raționament matematic și gândire științifică, elevul poate înțelege mai ușor și celelalte discipline de învățământ și i se formează și dezvoltă capacitatea de a munci organizat și ritmic. În ciclul primar, datorită lipsei de experiență a elevilor și plasticității sistemului lor nervos, în cadrul orelor de matematică elevii dobândesc cunoștințe elementare de calcul numeric și noțiuni simple de geometrie. Accentul principal se pune pe formarea conștientă a deprinderilor de calcul oral și scris corect și rapid, cu utilizarea procedeelor raționale de calcul. Deprinderile de calcul (mental și scris) reprezintă „instrumente” operaționale utile pe întregul parcurs al învățământului, stând la baza întregului sistem al deprinderilor matematice, fiind deprinderi de bază pentru rezolvarea problemelor [1, p. 53].

Gândirea logico-matematică se manifestă printr-o varietate de activități intelectuale ce au legătură cu memoria și imaginația: judecare, raționare, înțelegere, explicare, invenție, deducție, inducție, analogie, abstractizare, generalizare, comparație, concretizare, clasificare, diviziune, rezolvare de situații-problemă [4].

Predarea – învățarea matematicii urmărește formarea conceptului de număr natural, cunoașterea denumirii și modului de scriere a numerelor naturale, înțelegerea operațiilor de adunare, scădere, înmulțire, împărțire, a proprietăților acestora, precum și formarea deprinderii de a efectua aceste operații cu numere naturale. În cadrul studierii matematicii în învățământul primar se realizează dezvoltarea gândirii logice, cultivarea calităților acesteia prin exersarea operațiilor sale, dezvoltarea atenției voluntare stabile, a memoriei logice, cultivarea unor trăsături pozitive de voință și caracter (perseverență, răbdare, disciplină), cultivarea creativității la elevi, formarea unui limbaj matematic corect și transferarea unor termeni matematici în vocabularul activ al elevilor. În sens practic se urmărește formarea capacității elevilor de a utiliza cunoștințele de matematică în rezolvarea problemelor care le impune viața de toate zilele, de a întrebuița aceste cunoștințe în situații noi și la soluționarea aspectelor matematice ale problemelor care se ivesc.

Prin *metodă de învățământ* se înțelege, o modalitate comună de acțiune a cadrului didactic și a elevilor în vederea realizării obiectivelor pedagogice. Cu alte cuvinte, metoda reprezintă „un mod de a proceda care plasează elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată” [1, pag.83]. Sub raportul structurării, metoda este un ansamblu organizat de operații, de procedee. Varietatea procedeelor face metoda mai activă, mai interesantă, mai eficace. În cadrul unei metode, procedeele pot fi variate ca număr și poziție.

La studierea înmulțirii și împărțirii numerelor naturale au fost aplicate atât metodele tradiționale: expunerea, conversația, exercițiul cât și metodele moderne: problematizarea, expunerea problematizată, studiul de caz, brainstormingul, algoritmizarea, jocul didactic.

Una din cele mai des utilizate metode la studierea matematicii este *Expunerea* - ca metodă generală de comunicare prin cuvânt cu orientarea esenței, a legăturilor cauzale, cu elaborarea ideilor, cu efectuarea de analize, sinteze [8]. Utilizând această metodă trebuie să se țină cont de experiența

elevilor, de cunoștințele acumulate anterior și de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Aplicând această metodă se pot dramatiza unele probleme de înmulțire îmbinate cu executarea schemelor și demonstrația rezolvării lor.

Altă metodă importantă în studierea înmulțirii numerelor naturale este *Conversația* fiind cea mai accesibilă metodă de comunicare orală. În timpul aplicării acestei metode participă activ atât elevii, cât și învățătorul. Elevii sunt încadrați sub îndrumarea învățătorului.

De exemplu: Pe tablă se scriu următoarele exerciții:

$$3 \times ? = 30; 3 \times ? = 300; ? \times 10 = 50; ? \times 100 = 500; 700 = ? \times 100; 770 = ? \times 77$$

Se adresează următoarele întrebări

- Ce puteți spune despre aceste exerciții?
- Ce nu se cunoaște în fiecare dintre aceste exerciții?
- Prin ce operație se află primul factor?
- Prin ce operație se află al doilea factor?
- Prin ce operație se află deîmpărțitul?

Cea mai solicitată rămâne *conversația euristică*. Utilizând această metodă elevii se învață să deprindă și să formuleze logic o anumită regulă, să elaboreze concluzii, definiții, proprietăți.

Descoperirea ca tehnică de lucru a fost aplicată cu scopul de a antrena elevul în activitatea didactică, cu scopul aflării adevărului [9]. Prin această metodă, elevii redescoperă relații, formule, algoritmi de calcul. Această activitate a elevului nu poate subexista decât pe o pregătire anterioară solidă, pe o exersare ce a creat deprinderi corespunzătoare. Activitatea de redescoperire este dirijată de învățător.

Învățarea prin descoperire poate fi de tip inductiv, deductiv și analogic, după natura raționamentelor utilizate. Descoperirea este *inductivă* când elevii, analizând o serie de cazuri particulare, inferează o regulă generală care apoi este demonstrată. Acest tip de descoperire poate fi folosită la clasa, a III - a și, mai ales, la clasa a IV - a, uneori regula găsită fiind lăsată fără demonstrație. Așa se întâmplă la predarea proprietăților înmulțirii și împărțirii numerelor naturale (comutativitatea, asociativitatea, zero ca element neutru) [5].

La descoperirea de tip *deductiv* elevii obțin rezultate noi (pentru ei), aplicând raționamente asupra cunoștințelor anterioare, combinându-le între ele sau cu noi informații. Acest tip de descoperire apare frecvent în lecțiile de geometrie. Formulele de calcul prescurtat pot fi descoperite cu mare ușurință în acest mod. Algoritmii de calcul mental prin aplicarea proprietăților operațiilor cu numere naturale pot fi descoperite deductiv [5, 7].

Descoperirea prin analogie constă în transpunerea unor relații, algoritmi, etc. la contexte diferite, dar analoge într-un sens bine precizat. Algoritmii de rezolvare a problemelor de un anumit tip pot fi un exemplu de descoperire prin analogie. Analogiile în matematică pot fi de conținut sau de

raționament. Ele pot fi de anvergură mai mare sau cu efect local. Analogii mari folosite în matematică sunt cele dintre aritmetică și algebră, geometrie plană și geometrie în spațiu [8].

Analogiile locale sunt folosite foarte des în rezolvarea problemelor, după ce învățătorul rezolvă model o problemă, cere rezolvarea altor probleme prin analogie. Analogiile de conținut pot fi aplicate în predarea numerelor, când, de exemplu, după ce s-a predat numărul 3 pornind de la numărul 2, analog vom preda pe 4 cunoscându-l pe 3 etc. La clasa a II - a când se predă înmulțirea cu 2 prin adunări repetate, analog se predă și înmulțirea cu 3, 4, etc. Analogia de raționament poate fi folosită în rezolvarea problemelor, în predarea multiplilor și submultiplilor unităților de măsură etc.

Cea mai eficientă metodă în predarea înmulțirii și împărțirii numerelor naturale este *Exercițiul* ca metodă ce are la bază acțiuni motrice și intelectuale efectuate în mod conștient și repetat, în scopul formării de priceperi și deprinderi, automatizării și interiorizării unor modalități sau tehnici de lucru, de natură motrică sau mintală [4]. Ansamblul deprinderilor și priceperilor dobândite și exersate prin exerciții în cadrul orelor de matematică conduc la automatizarea și interiorizarea lor, transformându-se treptat în abilități. Fiecare abilitate se dobândește prin conceperea, organizarea, proiectarea, rezolvarea unui sistem de exerciții. Prin dezvoltarea bazei senzoriale de cunoaștere și exersarea formelor de gândire prelogică, sistemul de exerciții favorizează formarea abilităților matematice. Odată dobândite, abilitățile asigură prin exersare caracterul reversibil – operația executată în sens direct și sens invers (compunerea, apoi descompunerea numerelor) – și asociativ (căi variate de rezolvare a exercițiului, problemei) al operației, iar exercițiul devine în acest fel operațional, fapt ce favorizează formarea operațiilor intelectuale.

Exercițiile reprezintă un instrument util în fixarea și reținerea cunoștințelor, de aceea, metoda exercițiului se combină cu metode active de predare. După introducerea unor noțiuni noi, a unor procedee noi, primele exerciții ce se propun sunt exercițiile descrise de învățător, fie descoperite de ei cu ajutorul învățătorului.

De exemplu: când dorim să efectuăm proba împărțirii cu rest se explică regula $D = C \times \hat{I} + R$, se repetă cu elevii regula prin exemple concrete: $305 : 100 = 3$, rest 5, deci $3 \times 100 + 5 = 305$.

Una din cele mai utile metode, caracterizată, în principal, de capacitatea ei activatoare și euristică este reprezentată de *problematizare*. Această metodă constă în crearea unor dificultăți practice sau teoretice, a căror rezolvare să fie rezultatul activității proprii de cercetare efectuate de subiect [3]. Se face astfel o deosebire categorică între conceptul de problemă și cel de situație-problemă inclusă în metoda problematizării. Primul concept se referă la problema și la rezolvarea acesteia prin prisma aplicării și controlării unor reguli învățate, precum și prin cea a unor raționamente, simboluri și operații ce pot fi folosite în rezolvarea problemei. În schimb, o situație-problemă indică o situație contradictorie, chiar conflictuală, care este rezultatul unei trăiri concomitente a două realități: experiența precedentă, cognitiv-emoțională și elementul nou, inedit,

necunoscut, cu care este confruntat subiectul. Conflictul generat provoacă la căutare și mai apoi la descoperire, la intuirea unor noi soluții și a unor relații în aparență inexistente între cele deja cunoscute și cele încă necunoscute.

Problematizarea are o deosebită valoare formativă:

- consolidează structuri cognitive;
- stimulează spiritul de cercetare și investigare;
- formează un stil activ de muncă;
- dezvoltă autonomia și curajul în luarea, adoptarea unor decizii personale [4].

Folosirea acestei metode presupune o angrenare deplină a personalității elevilor, precum și a capacităților intelectuale, afective și voliționale.

Procesul de studiere și memorare a înmulțirii și împărțirii este dificil și solicită egală măsură atât din partea învățătorului, cât și a elevului o muncă asiduă. O bună organizare permite depășirea multor obstacole. Și anume asimilarea tablei înmulțirii și împărțirii este mai eficientă, dacă se face pe baza jocurilor didactice. *Jocul didactic* face memorarea tablei înmulțirii și împărțirii mai antrenată, astfel evitând suprasolicitarea elevilor și obținând o stimulare a interesului cognitiv al elevilor.

Jocul didactic este un tip științific de activitate prin care învățătorul consolidează, precizează și chiar verifică cunoștințele elevilor, le îmbogățește sfera lor de cunoștințe, pune în valoare și le antrenează capacitățile creatoare ale acestora [1]. Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevilor la lecție, sporind interesul de cunoaștere față de conținutul lecțiilor. În continuare se descriu unele jocuri didactice care pot fi utilizate în procesul de învățare a noțiunilor de înmulțire și împărțire.

Jocul didactic: Poștașul

Pe tablă sunt desenate căsuțe numerotate. Sub căsuța sunt scrise exerciții cu tabla înmulțirii și împărțirii. De la oficiul poștal pornesc doi poștași care distribuie telegrame. Pe telegrame sunt scrise exerciții. Elevilor li se înaintează sarcina să găsească adresa numerelor, rezolvând exercițiile. Pentru a-i antrena pe elevi, învățătorul pregătește pentru poștașul nr. 1 exerciții mai simple, iar pentru poștașul nr.2 exerciții mai complicate. La tablă sunt invitați doi elevi care trebuie să le ducă la destinatari. Învățătorul aranjează casele în ordine, apoi se pot oferi și variante în care ordinea este încălcată. Câștigă poștașul care distribuie mai rapid telegramele.

Alcătuiește mai multe exerciții:

Pe tablă sunt desenate mai multe cercuri concentrice. Pe cercuri sunt scrise numerele: 1 2 3 4 5 6. Mai sus - 12 și 1, iar la mijloc - 24. Elevii trebuie să alcătuiască exerciții de înmulțire, folosind aceste numere în așa fel, încât produsul să fie cu 24. Clasa se împarte în 3 echipe. Din fiecare echipă se alege câte un elev care rezolvă cele mai multe exerciții.

De exemplu: $2 \times 2 \times 3 \times 2 = 24$ $1 \times 12 \times 2 = 24$ $6 \times 2 \times 2 \times 1 = 24$ $4 \times 3 \times 2 = 24$

$$24 \times 1 \times 1 = 24 \quad 6 \times 4 \times 1 = 24$$

Aplicând judicios și consecvent metodele tradiționale, moderne și jocurile didactice la lecțiile de matematică în clasele primare, se remarcă un activism și interes sporit al copiilor pentru învățare. Conținuturile dificile le însușesc mult mai ușor. Elevii deprind, parcă pe neobservate pentru ei, termenii matematici noi. Cooperând în grupuri, ei manifestă plăcere de a învăța de la colegi și înțeleg avantajele ajutorului reciproc. În cadrul jocurilor-concurs, spiritul de competitivitate va stimula și creativitatea celor educați.

Utilizând diverse strategii didactice în cadrul studierii operațiilor de înmulțire și împărțire a numerelor naturale se formează și se dezvoltă competențe matematice la elevi, parcurgând în mod progresiv conținuturile, datorită necesității de a se adapta intelectual la situații diferite, ținând cont de numeroși factori ce sporesc sistemul de cunoștințe și competențe.

Bibliografie

1. Cerghit, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
2. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău, 2018.
3. Neacșu, I. Metodica predării matematicii la clasele I-IV. Manual pentru liceele pedagogice; clasele XI-XII. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005, 320p.
4. Neagu, M.; Mocanu, M. Metodica predării matematicii în ciclul primar. Iași: Polirom, 2007, 208p.
5. Roșu, M. Didactica matematicii în învățământul primar. București, 2006.
6. Ursu, L.; Lupu, I.; Iasinschi, I. Matematică manual pentru clasa a III -a. Chișinău: Prut Internațional, 2020, 136 p.
7. Ursu, L.; Lupu, I.; Iasinschi, I. Ghid pentru învățători și părinți, Editura Prut Internațional.
8. Ursu, L.; Cîrlan, L. Strategii didactice interactive în intruirea matematică primară. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006, 96 p.
9. Ursu, L. Note de curs la didactica matematicii. UPS „Ion Creangă”, Chișinău. 2018.

APLICAREA METODELOR INTERACTIVE ÎN STUDIAREA PERSONALITĂȚILOR ISTORICE ÎN CLASA a IV-a

CODREANU Aliona, învățător, grad didactic superior,
Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes”

Rezumat. *Educarea tinerii generații prin stabilirea calităților pe care ar trebui să le aibă o personalitate și prin oferirea de modele din istorie, precum și din zilele noastre, este un deziderat modern, deoarece elevii la vârsta aceasta caută personalități pe care să le imite. Personalitățile istorice sunt persoanele, care au marcat istoria lumii și au oferit o privire de ansamblu asupra unor evenimente istorice majore, care și-au lăsat amprenta asupra lumii și au modelat-o pe cea în care trăim astăzi. Pentru caracterizarea unei personalități istorice este necesar: selectarea informațiilor din manualele școlare, dicționare, lucrări cu caracter istoric științific etc. despre personalitatea care ne interesează; evidențierea evenimentelor principale din viața personalității date; plasarea informațiilor colectate în ordine cronologică pe linia timpului; enumerarea ideilor principale care vor servi drept ghid pentru reflecție; elaborarea planului de idei a prezentării generale a personalității istorice etc.*

Cuvinte-cheie: *istorie, personalitate istorică, metodă interactivă, elevi.*

Summary. *Educating the younger generation by establishing the qualities that a personality should have and by providing models from history as well as today is a modern desideratum, because students at this age are looking for personalities to imitate. Historical personalities are people who have marked the history of the world and provided an overview of major historical events, which have left their mark on the world and shaped the world in which we live today. For the characterization of a historical personality it is necessary: the selection of information from school textbooks, dictionaries, works with a scientific historical character, etc. about the personality that interests us; highlighting the main events in the life of the given personality; placing the information collected in chronological order on the timeline; listing the main ideas that will serve as a guide for reflection; elaboration of the plan of ideas of the general presentation of the historical personality, etc.*

Keywords: *history, historical personality, interactive method, students.*

Metodica predării-învățării istoriei este disciplina, care urmărește aplicarea principiilor pedagogice în asimilarea cunoștințelor istorice de către elevi, familiarizarea elevilor cu certitudinile, dar și cu teoriile, ipotezele sau controversale caracteristice istoriei, formându-le capacități, priceperi, deprinderi, propria poziție, atitudine civică, cultivându-le sentimente, atitudini și convingeri.

Disciplina școlară *Istoria românilor și universală* își aduce aportul esențial la dezvoltarea personalității critice și constructive, cu spirit de inițiativă, capabilă de autorealizare, care posedă un sistem de cunoștințe și competențe, necesare pentru angajarea pe piața muncii, responsabilă pentru exprimarea opiniei și propriilor acțiuni, deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale, stabilite și în Codul Educației. În scopul formării gândirii critice și opiniei

proprie a elevului, profesorul trebuie să prezinte elevilor evenimentele/ procesele/fenomenele fără a le interpreta, pentru a da posibilitate subiecților să descopere adevărul istoric și să-și formeze o gândire critică și constructivă.

În principiu, cea mai simplă definiție a *personalității* se poate reduce la sensul de „persoană importantă” în raport cu cel care face evaluarea. Astfel, în procesul de predare – învățare a istoriei în clasele primare, studierea „personalității” are o importanță mare. Elevii din clasele primare au nevoie de modele de comportament, în primul rând. Eficiența „imitării” este, însă, cu atât mai mare cu cât cei care reprezintă modele pentru ei sunt din imediata apropiere. A doua idee este legată de personalitatea elevului. Atitudinea personalității poate fi delimitată prin *parametrii* săi. Acești parametri includ orientarea personalității, valoarea spre care tinde personalitatea [1]:

- primul parametru evidențiază poziții ale personalității: transcendentă, sociocentrică și antropocentrică;
- al doilea ține de nivelul de educație, confesiune etc.;
- al treilea parametru constă în stabilitatea poziției personalității - caracterizată prin autonomia poziției, capacitatea individului de a-și exprima valorile prin fapte, acțiunile corespunzătoare;
- al patrulea parametru - activismul personalității reflectă inițiativa individuală în cadrul confirmării valorilor, a sistemului acceptat de el. O importanță pentru practica educațională o au și *atitudinile particulare* ale personalității.

Personalitățile istorice sunt persoanele, care au marcat istoria lumii și au oferit o privire de ansamblu asupra unor evenimente istorice majore, care și-au lăsat amprenta asupra lumii și au modelat-o pe cea în care trăim astăzi. Biografiile acestor personalități au reprezentat din totdeauna puncte de referință pentru o raportare organică a societăților pe care le reprezentau, biografii prin care putem surprinde aspecte intime ale mentalităților, colective sau individuale.

Pentru caracterizarea unei personalități istorice este necesar: selectarea informațiilor din manualele școlare, dicționare, lucrări cu caracter istoric științific etc. despre personalitatea care ne interesează; evidențierea evenimentelor principale din viața personalității date; plasarea informațiilor colectate în ordine cronologică pe linia timpului; enumerarea ideilor principale care vor servi drept ghid pentru reflecție; elaborarea planului de idei a prezentării generale a personalității istorice etc.

Personalitățile istorice sunt modele demne de urmat pentru generațiile tinere prin faptele, acțiunile sale, prin valorile perene, de aceea ele prezintă adevărate valori. Prin folosirea metodelor interactive în studierea personalităților istorice este stimulată învățarea și dezvoltarea personală, favorizând schimbul de idei, asigurând o participare activă, promovând interacțiunea.

Metodele interactive stimulează gândirea și creativitatea, îl determină pe elev să caute și să dezvolte soluții pentru diferite probleme, să facă reflecții critice și judecăți de valoare, să compare și să analizeze situații date. Utilizarea metodelor interactive, mai ales a jocurilor didactice, în studeierea

personalităților istorice presupune creativitate din partea celor implicați: învățători și elevi, degajându-se o stare de bună dispoziție, atmosferă, învățare și motivare continuă.

Tehnica „Cadrane istorice” – utilă pentru selectarea și clasificarea informațiilor oferite de surse istorice. Fiecare elev își va selecta informațiile esențiale despre 4 dintre: conducătorii studiați, precizând anii de domnie, bătăliile importante, însemnătatea domniei respective.

Tema: Domnia lui Ștefan cel Mare. Politica internă și externă a lui Ștefan cel Mare.

Tabelul 1. Metoda Cadranele

Conducătorii studiați: Ștefan cel Mare	Bătăliile importante: Lipnic, Codrii Cosminului, Bătălia de la Vaslui
Anii de domnie: 1447-1504	Însemnătatea domniei respective: -câștigător de războaie; -sprijinitor al culturii și al bisericii, ctitorind un număr mare de <u>mănăstiri</u> și <u>biserici</u> atât în Moldova, cât și în Țara Românească, Transilvania.

Se completează cadranele, apoi se verifică informația.

Tehnica „Ghicește conducătorul!” Fiecare elev citește informațiile despre un conducător, iar un alt elev recunoaște numele conducătorului respectiv. Învățătorul prezintă câte un termen „cheie”: Rovine, Cozia, Suceava, Vaslui/Podul Înalt, Războieni, Călugăreni, Alba Iulia etc. și solicită elevilor să precizeze semnificația acestuia (localitatea unei bătălii, denumirea unei mănăstiri/cetăți etc.). Elevii completează textul lacunar cu un răspuns dintr-o listă de alternative.

Mihai Viteazul devine în anul _____ domn al Țării _____. În anul _____ a purtat bătălia de la Călugăreni, împotriva _____. În 1599, armata lui Mihai Viteazul a câștigat bătălia de la _____, intrând triumfător în _____. Astfel, a unit _____ cu _____. În primăvara anului 1600, Mihai Viteazul unește și ultima dintre țările române, adică _____. (1595, 1593, Românești, Șelimbăr, Țara Românească, turcilor, Moldova, Transilvania, Alba Iulia) [6]

„**Cvintetul**” este o tehnică, care constă în elaborarea unei poezii din 5 versuri prin intermediul căreia se poate caracteriza o personalitate istorică.

Structura poeziei

Primul vers-este format dintr-un singur cuvânt ce denumește subiectul.

Al doilea vers-este format din două cuvinte care definesc caracteristicile subiectului (două adjective).

Al treilea vers-este format din trei cuvinte care exprimă acțiuni (verbe).

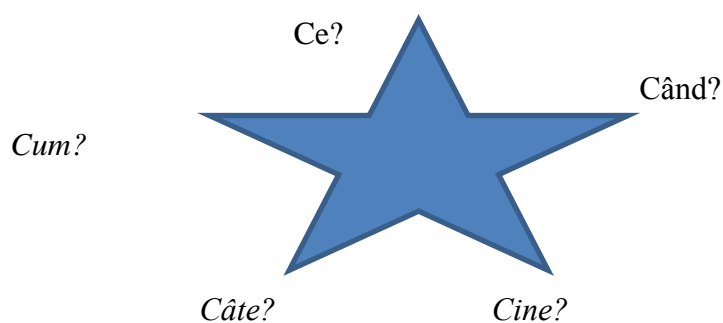
Al patrulea vers-este format din patru cuvinte care exprimă starea noastră față de subiect.

Al cincilea vers-este format dintr-un cuvânt care arată însușirea esențială a subiectului.

Creați un cvintet despre personalitatea istorică Ștefan cel Mare.

Exemplu: Ștefan cel Mare
Viteaz, iscusit
Luptând, învingând, ctitorind
A fost „soarele” Moldovei
Sfânt

Explozia stelară – metodă de dezvoltare a creativității. Scopul este de a obține cât mai multe conexiuni între concepte. Se scrie problema a cărei soluție trebuie descoperită, apoi se formulează cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Întrebările trebuie să înceapă cu “de ce?”, “cum?”, “când?”, “cine?”, “unde?”.



Reflecții ale elevilor:

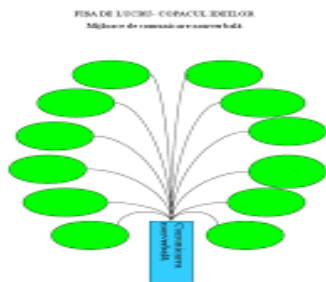
- Cine este Ștefan cel Mare?
- Câte bătălii a câștigat?
- Cum a putu așa multe să câștige?

Tehnică „Portretul fizic și moral” – completarea schemei cu trăsăturile fizice și morale ale unui conducător, pe baza unei surse istorice: „Un bărbat ales, vestit și laudat pentru frumusețea trupului său, prin virtuțile lui mari și felurite, dragostea către patrie, îngăduiala către cei asemenea, omenia către cei de jos, dreptatea către toți deopotrivă, prin sinceritate, statornicie și dăruirea ce împodobeau mult laudatul său caracter.” (Nicolae Bălcescu, „Românii supt Mihai Voivod Viteazul”)

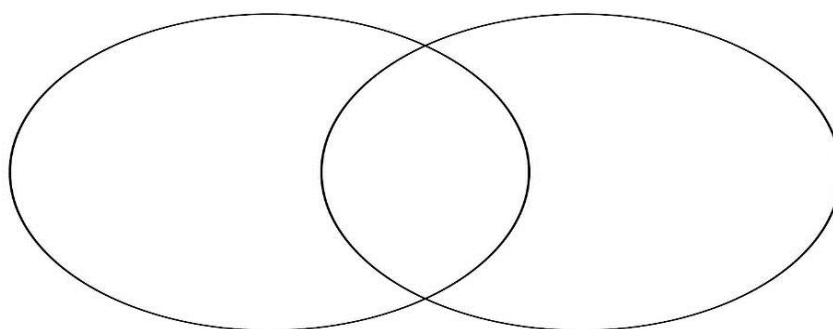
- Conducător _____
- Trăsături fizice _____
- Trăsături morale _____
- Vârsta _____
- Lupte _____

Tehnică „Copacul evenimentelor istorice” – completarea informațiilor solicitate (anul și conducătorul evenimentului istoric dat) pe câte o fișă „frunză” și lipirea acestora în „copac”, în ordinea cronologică a evenimentelor.

Subiectul lecției: Alexandru Ioan Cuza. Unirea Principatelor Române din 1859. Reformele lui Cuza.



Metoda „Diagrama Venn-Euler” –folosită pentru a realiza comparații prin asemănări și deosebiri. De regulă, este folosită în fixarea cunoștințelor, ca temă pentru acasă sau ca activitate în pereche/grup, urmărindu-se învățarea prin colaborare. Se poate folosi cu succes la tema „Personalități istorice”. De exemplu: Completați cercurile cu informația despre Ștefan cel Mare și Mihai Viteazul



Metoda „Tabelul T” – poate fi utilizat pentru evidențierea opiniilor personale în legătură cu personaje istorice, fapte și evenimente, prin înregistrarea argumentelor „pro” și „contra”. Se poate realiza individual sau în perechi, în activitatea de învățare sau de fixare-sistematizare.

Completați tabelul cu argumente pro și contra despre Mihai Viteazul

Tabelul 2. Metoda graficul T

Pro	Contra

Elevii completează prima coloană cu argumente „pro” și a doua coloană cu argumente „contra”. Se prezintă colegilor/în fața clasei argumentele formulate. Învățătorul discută cu elevii argumentele notate; acestea se pot completa sau se pot lămurii. În final, elevii pot primi ca sarcină de lucru alcătuirea unui text/unei compuneri în care să integreze corect din punct de vedere istoric, termeni, concepte, personalități, exprimându-și opinia personală referitoare la informațiile dobândite.

Tehnica „Convinge publicul că ești....” După parcurgerea unității de învățare „Conducători, eroi și evenimente”, se poate aplica această tehnică. Înainte de a-și asuma și „juca” un rol, elevii au selectat informațiile pe care le-au considerat cele mai importante și edificatoare, folosind atât

cunoștințele dobândite în clasă, cât și prin consultarea unor materiale suplimentare. Elevii clasei vor fi, pe rând, actori și spectatori – comentatori. Rolul poate fi construit după schema:

- a) Cine sunt ?
- b) Când și unde trăiesc?
- c) Trei fapte/ evenimente la care am participat.
- d) De ce sunt considerat o figură importantă?

Colegii spectatori vor face aprecieri privind fluiditatea prezentării, dar și a capacității de convingere a „actorului” (puterea argumentelor).

Jocul didactic „Alfabetul istoric”. Pe coli mari de desen (A3), fiecare grupă va trebui să conture un număr egal de casete cu numărul literelor din alfabet. În fiecare casetă elevii trebuie să găsească numele unui eveniment, erou, conducător despre care au învățat la istorie sau au citit în lecturile suplimentare.

Exemplu :

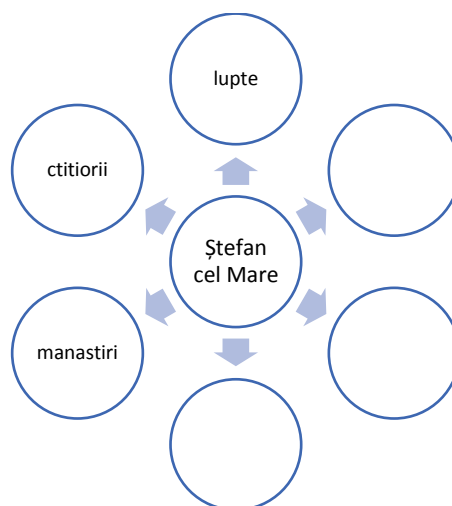
- a – Apollodor din Damasc,
- b- baionetă,
- c- Călugăreni,
- d- Decebal, etc.

Elevii își vor nota și complete casetele. Se dezvoltă creativitatea, își pun în valoare aptitudinile și înclinațiile, accentuând și latura estetică a lucrării.

Totuși în clasa a IV-a se poate propune și **Algoritm/fișă de caracterizare a personalității istorice**, care cuprinde:

1. Cine a fost personalitatea istorică
2. Anii de domnie
3. Țara
4. Trăsături fizice și morale ale personalității istorice
5. Importanța istorică a personalității
6. Citate/expresii [5, p. 119].

Tehnica Ciorchinele. Este o metodă garfică de organizare și integrare a informației în cursul învățării. Poate fi folosit la începutul lecției numindu-se „ciorchinele inițial” sau după lectura textului, numindu-se „ciorchine revazut”. Acesta metoda solicita elevilor o analiză precisă a textului și îi permite corectarea și completarea informațiilor pe care le deține. Ex : Ștefan cel Mare, domnitorul Moldovei.



Gânditi – lucrați în perechi, comunicați Este o modalitate simplă și rapidă de învățare prin colaborare pe grupe. La o întrebare pregătită anticipat de învățător elevii pot găsi mai multe răspunsuri posibile. După ce dau răspunsuri individual, elevii își citesc răspunsurile în perechi și vor încerca să elaboreze un răspuns comun corect.

Rezumarea într-un timp scurt a răspunsurilor, obligă elevii să sesizeze și să sintetizeze esența informațiilor primite și apoi să le prezinte clar și concentrat. Ex : Ce calități avea Ștefan cel Mare ? Prin confruntarea răspunsurilor în perechi și între perechi există premisele organizării informațiilor acumulate în structuri cognitive prin realizarea de contexte noi de exersare a acestor conținuturi și ducând la o învățare bună.

Metoda Interviul. Pentru realizarea interviului urmăm pașii:

1. La lecțiile de istorie elevii vor formula întrebări ce vor fi adresate colegilor privind la personalitățile istorice.
2. Sub îndrumarea cadrului didactic sau lucrând în grupuri se va urmări corectitudinea formulării întrebărilor, selectarea celor mai originale întrebări, ținând cont de scopul adresării lor și care pot fi propuse întregului grup.
3. Întrebările formulate (4-5 întrebări) se vor scrie pe o foaie aparte oferind spațiu pentru eventualele răspunsuri ale interviuatului. În cazul interviului oral, răspunsul la întrebări poate fi înregistrat.
4. Elevii vor avea ca sarcină de extindere să stabilească timpul potrivit pentru realizarea unui interviu cu succes.
5. Se va realiza interviul propriu-zis conform listei de întrebări.
6. Dacă interviul a fost înregistrat, elevii vor completa spațiile rezervate pentru răspunsuri.
7. Fișa de interviu se prezintă în clasă, modalitățile de evaluare a acestui produs pot fi variate: în grup, târgul cu interviuri etc.
8. Fișa de interviu se păstrează în portofoliul elevului, fiind o parte componentă a acestuia.

Utilizând metodele interactive prezentate mai sus, elevul are rol de participant activ la actul învățării în studierea personalităților istorice. Astfel, acestuia i se dă posibilitatea de a descoperi singur informația de care are nevoie, de a o analiza critic, și de a emite judecăți de valoare asupra sa. Capacitatea de a formula puncte de vedere argumentate și fundamentate critic a devenit esențială într-o lume în care evenimentele se succed într-un ritm din ce în ce mai alert, iar informația este tot mai abundentă.

Istoriei îi revine un rol esențial în formarea personalității elevilor. Istoria nu doar transmite un volum de cunoștințe în informarea elevilor asupra curgerii datelor sau a desfășurării unor evenimente istorice, ci are rolul important de a forma capacitatea de interpretare, înțelegere și acțiune.

Bibliografie

1. Beșliu, D.; Dvorski, M.; Manea, M.; Palade, E.; Stamatescu, M.; Stănescu, E. Istorie. Sugestii didactice pentru clasa a IV-a. Craiova: Ed. Educația 2000+, 2006
2. Bolovan, S P. Didactica istoriei. Noi orizonturi în predarea, învățarea și evaluarea istoriei prin metode active. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2007.
3. Cerbușca, P. Istoria românilor și universală. Manual pentru clasa a IV-a. Chișinău: Știința, 2020, 75 p.
4. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018
6. Radu, E. R. Aspecte metodice ale predării istoriei în ciclul primar <http://www.asociatia-profesorilor.ro/aspecte-metodice-ale-predarii-istoriei-in-ciclul-primar.htm>
7. Roșioru-Caciuc, L.; Roșioru, V. Jocuri didactice la istorie, Chișinău: Epigraf, 2006.

CZU:371.3028:373.3

MODALITĂȚI DE STIMULARE A INTERESULUI PENTRU LECTURĂ ÎN CLASELE PRIMARE

CORGHENCEA Nina, învățătoare, grad didactic I,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Liviu Deleanu”

Rezumat. Cartea îi oferă celui ce o parcurge, pe lângă satisfacțiile pe care le aduce orice fapt de cultură, prilejuri unice de reflexie și de trăiri spirituale. Ea îndeamnă la introspecție, contribuie substanțial la formarea și modelarea personalității și comportamentului cititorului. În vederea stimulării interesului pentru lectură în perioada școlarității mici sunt utilizate diverse modalități, cum sunt: stimularea gustului pentru lectură, apropierea copiilor de carte și de cuvântul scris, formarea unei atitudini de față de carte/personaje literare, familiarizarea elevilor cu diferite tipuri

de scriere, îmbunătățirea comunicării orale și stimularea interesului pentru citit-scris; stimularea imaginației și a creativității verbale, împărtășirea experiențelor personale; cunoașterea bibliotecilor.

Cuvinte-cheie: *carte, lectură, modalități de stimulare a lecturii, elevi.*

Abstract. *The book offers the reader, in addition to the satisfactions that any cultural event brings, unique opportunities for reflection and spiritual experiences. It urges introspection, contributes substantially to the formation and shaping of the reader's personality and behavior. In order to stimulate the interest for reading during low school, various ways are used, such as: stimulating the taste for reading, bringing children closer to books and the written word, forming an attitude towards books / literary characters, familiarizing students with different types of writing , improving oral communication and stimulating interest in reading and writing; stimulating imagination and verbal creativity, sharing personal experiences; knowledge of libraries.*

Keywords: *book, reading, ways to stimulate reading, students.*

Lectura are un rol deosebit în viața elevilor, deoarece le stimulează interesul, contribuie la formarea unui vocabular bogat, le dezvoltă dragostea pentru frumos. Din primii ani de școală elevii sunt fascinați de universul basmelor și al povestirilor ai căror eroi îi ajută să înțeleagă prietenia, cinstea, omenia, corectitudinea. Personajele literare devin uneori adevărate exemple de viață, demne de urmat.

Dar nu toți elevii preferă să citească și aici rolul primordial îl are cadrul didactic, care trebuie să identifice diverse modalități pentru a-i provoca la lectură.

În vederea stimulării interesului pentru lectură în perioada școlarității mici sunt utilizate diverse modalități, cum sunt: stimularea gustului pentru lectură, apropierea copiilor de carte și de cuvântul scris, formarea unei atitudini de față de carte/personaje literare, familiarizarea elevilor cu diferite tipuri de scriere, îmbunătățirea comunicării orale și stimularea interesului pentru citit-scris; stimularea imaginației și a creativității verbale, împărtășirea experiențelor personale; cunoașterea bibliotecilor.

În vederea trezirii interesului elevilor pentru lectură sunt recomandabile diferite activități și modalități [1]:

- Alegerea textelor în concordanță cu orizontul de așteptare al elevilor și cu particularitățile de vârstă;
- Entuziasmul cadrului didactic când citește;
- Transpunerea textelor literare în alt limbaj: mimică, joc de rol, pantomimă, dramatizare;
- Utilizarea metodelor interactive;
- Însotirea activităților de citire cu cele de scriere;

- Parteneriate și activități comune cu biblioteca;
- Întâlnirea cu scriitori pentru copii;
- Dramatizarea unor texte cunoscute;
- Organizarea unor cercuri de lectură, ateliere de lectură, a unor șezători și concursuri etc;

În procesul citirii textului, prima etapă este **motivarea pentru învățare**, prin care se trezește interesul elevilor pentru textul literar nou, dar cu accent pe abilitățile de comunicare în baza comprehensiunii lui. După ce elevii au citit textul în gând sau în șoaptă, urmează **întrebările în baza textului**, prin care verificăm dacă citirea a fost conștientă. Întrebările pot fi elaborate de către învățător sau se propun cele din manual, iar fiecare întrebare trebuie să fie clară, să se refere la textul citit, să stimuleze gândirea, imaginația, creativitatea, să solicite construcții personale de răspunsuri, să fie prezentată într-un enunț accesibil clasei și potrivit ca dimensiune.

În vederea verificării nivelului de înțelegere a conținutului textului elevii *vor răspunde, în scris sau oral, la întrebările din manual*. Această etapă urmărește atât înțelegerea textului, cât și formarea primelor deprinderi de lucru cu textul literar.

Citirea expresivă a învățătorului provoacă elevul la ascultare și constituie un puternic imbold în perfecționarea citirii lor, se citesc fie povestiri scurte în întregime, fie fragmente cu înțeles relativ deplin. Acest procedeu variază și durata citirii și pentru clasele mai mici citirea expresivă poate dura 20-25 de minute. Calitatea expresivității citirii constituie o condiție esențială în folosirea acestui procedeu, alegerea cu grijă a tonului just, folosirea corectă a pauzelor. Citirea expresivă a învățătorului este un model, pe care elevul îl urmează, de aceea trebuie de ales tonul potrivit, de respectat pauzele. Citirea expresivă a unor povestiri scurte formează o activitate de bază începând din perioada preabecedară, tocmai aici se pun bazele dragostei pentru lectură, acum apare la elevi dorința de a începe cât mai repede să citească.

Tot un moment important al lecturării textului este **citirea expresivă cu întreruperea lecturii într-un moment interesant** al desfășurării acțiunii. Se poate realiza atât de învățător sau de către un elev și constituie un model de citire pe care elevii îl vor urma, trezându-le interesul, pentru a afla finalul, curiozitatea de a comunica lectura și stimulează emoții și sentimente.

Deseori **povestirea integrală sau parțială a unui text făcută de către un elev sau de către învățător** contribuie la provocarea interesului de a lectura cartea. Felul cum se povestește, cum se prezintă fragmentul atrage atenția elevilor în toate calitățile ei, dezvoltă deprinderile de citire conștientă, fluentă, expresivă, formează deprinderi de povestire logică, de exprimare clară, de argumentare și justificare a părerilor, stimulează trăiri afective, dezvoltă capacitatea de a discerne etic, stimulează dorința de a citi și de a expune colegilor cele citite.

Recenzia de carte este o modalitate de a vorbi cu cartea. În clasele mici vorbim de competarea fișei de lectură, prin care se prezintă titlul textului citit, autorul, volumul din care face parte textul, editura, anul apariției, principalele personaje, morala (învățătura) ce se desprinde din text.

Prin această metodă practică de a promova lectura, elevii sunt îndrumați spre realizarea de schițe-recenzii care să promoveze actul lecturii de plăcere. Când vorbește despre carte, elevul transpune câteva gânduri personale, stări emoționante produse de lectură și ideile din carte sau cele care sunt semnificative pentru cititor. Concluzia recenziei este însoțită de mesajul cărții.

Jurnalul de lectură este o modalitate ce se constituie și într-o activitate care cuantifică experiența lecturii, dar și reacțiile cititorului, bazate pe cogniții, emoții și atitudini. Realizarea jurnalului de lectură le permite elevilor să-și reactualizeze acțiunea cărților citite, fiind și o formă de exersare a gândirii creative care face posibilă discuția dintre colegi. Componenta unui jurnal de lectură ar trebuie să aibă în vedere [3]:

- lista cărților lecturate: autor, titlu, număr de pagini;
- note de lectură sub formă de citate, fragmente importante/preferate;
- întrebări iscate pe marginea cărții citite;
- o scurtă prezentare a personajelor preferate;

În structura unui *jurnal de lectură* s-ar putea regăsi observații personale, idei însoțite de motivări sau argumentări precum:

- *Cartea mi-a stârnit sentimente de*
- *Ceea ce impresionează este faptul că ...*
- *Lectura m-a determinat să-mi amintesc că ...*
- *Cartea seamănă ca ideatică cu ...*
- *Găsesc că un moment emoționant a fost atunci când ...*
- *Dacă aș fi fost scriitorul acestei opere, aș fi modificat partea în care ...*

Organizarea unor expoziții de cărți se pot organiza pe baza unei tematici sau se expun cărțile nou apărute. Pentru astfel de expoziții se împrumută pe termen scurt cărți de la biblioteca școlară, cărțile expuse sunt însoțite de scurte prezentări sau se extrag scurte fragmente mai interesante, vitrina se ornează cu poze ale autorului și ilustrații atrăgătoare. Ar fi bine de organizat cât mai des, uneori se solicită bibliotecarului să o organizeze la bibliotecă sau în holul instituției. Ca variantă alternativă o putem identifica și în librării.

Șezătorile literare provoacă interesul elevilor pentru lectură, incuzând unele fragmente din operele diverșilor scriitori citite acasă, se pot realiza și scenarii pe baza acestora. În cadrul șezătorii se cuprind mai multe secvențe din opera și pot participa mai mulți elevi, având roluri diferite și pregătit decorul necesar [2].

Jocurile literare se folosesc, mai ales, pentru memorarea numelui autorului și a titlurilor cărților. Se solicită cât mai multe răspunsuri de tipul: numirea autorilor; numirea operelor unui autor; identificarea operei după lectura unui fragment; identificarea personajului după caracterizare sau după replică; recunoașterea operei personajului, momentului acțiunii, după ilustrații; continuarea povestirii întrerupte la un moment dat; enumerarea mai multor opere ale unui scriitor; enumerarea mai multor opere cu aceeași temă sau același motiv; jocul cu versuri: recitare, recunoaștere, comunicare. Acestea provoacă răspunsuri multiple și dezvoltă spiritul de competiție, stimulează dorința de a citi mai mult, de a se afirma în întrecere, formează capacitatea de selectare, de comparare, de asociere, de exprimare orală, spontană și expresivă. Câștigătorul este cel care a numit cel mai mare număr de opere și autori.

Concurs de fragmente video ale cărții citite Este o activitate atractivă și inovativă prin faptul că solicită imaginația elevilor, ei caută cel mai ingenios loc pentru a filma fragmentul: o bibliotecă, un cadru din natură, pădurea sau chiar propria cameră de studiu. Apoi pregătesc o prezentare interesantă și emoționantă despre o carte citită, aleasă de ei. Activitatea se dovedește a fi productivă și prin prisma faptului că elevii din generațiile actuale sunt pasionați de tehnologie și le mănuiesc ușor.

Pentru ca activitățile de lectură să fie eficiente trebuie să cunoaștem permanent ce cărți citesc elevii și să ducem evidența. În acest sens, urmărim o serie de criterii de evaluare referitoare la ritmul de lectură și tipul de preferință, capacitatea de asimilare și de prezentare a lecturii, fluența, frecvența și calitatea intervențiilor în discuții, capacitatea de redare dramatică, teatrală, a unor dialoguri, capacitatea de recitare artistică, încercări de creație literară, plastică, originală, capacitatea de asociere interdisciplinară și altele.

Pentru ca evaluarea să fie cât mai obiectivă folosim o gamă largă de metode și instrumente, cum ar fi: chestionare care vizează prin conținutul lor interesul elevilor pentru lectură, înregistrarea numărului de texte citite de către fiecare elev, prin consemnarea unor simboluri și acordarea de diplome atunci când a acumulat un anumit număr de simboluri, analiza caietului de evidență a elevilor care și-au rezolvat sarcinile de lucru săptămânale; analiza fișelor de împrumut completate de către bibliotecarul clasei.

Importanța lecturii este dată de aspectele educative pe care le implică. Sub aspect cognitiv, lectura contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre lume și viață. Sub aspect educativ, lectura are o contribuție majoră la educarea elevilor în dimensiunile etice și estetice. Aspectul formativ constă în faptul că lectura are drept consecință formarea și validarea tehnicilor de muncă intelectuală, dezvoltarea gândirii, a imaginației, a capacității de exprimare corectă și expresivă.

Cartea îi oferă celui ce o parcurge, pe lângă satisfacțiile pe care le aduce orice fapt de cultură, prilejuri unice de reflexie și de trăiri spirituale. Ea îndeamnă la introspecție, contribuie substanțial la formarea și modelarea personalității și comportamentului cititorului. Poate de aceea cartea este prezentă mereu în viața omului modern cu toată „concrența” televizorului sau a calculatorului.

Lectura rămâne una dintre cele mai intense, mai educative și mai răspândite activități. Cu cât apropierea copilului de carte se face mai devreme, cu atât mai importante și mai durabile sunt efectele ei în domeniul limbajului, al comunicării, precum și în cel al comportamentului și al socializării.

Bibliografie

1. Costea, O. Didactica lecturii, o abordare funcțională. Iași: Ed. Institutul European, 2007.
2. Marin, M. Didactica lecturii. Ch.: Cartier, 2014.
3. Pamfil, A. Limba și literatura română, perspective complementare. Pitești: Editura Paralela 45, 2009.
4. Parfene, C. Literatura în școală. București E.D.P., 1977.

CZU:37.034:373.3

STRATEGII INTERACTIVE DE EDUCAȚIE MORALĂ A ELEVILOR DE VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

VINNICENCO Elena, doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol

CREȚU Dorina, învățătoare, grad didactic II,

Liceul Teoretic „Alecu Russo”

Rezumat. *Formarea și dezvoltarea comportamentului moral al elevilor din clasele primare este determinat de toți factorii educaționali: familie, grădiniță, școală, mass-media etc. Metodele de educație morală au un rol formativ, constructiv, de formare nemijlocită a unei conștiințe și conduite etice demne, civilizate.*

Cuvinte-cheie: *comportament moral, metode interactive, conștiința morală, conduita morală.*

Abstract. *The formation and development of the moral behavior of primary school students is determined by all educational factors: family, kindergarten, school, media, etc. The methods of moral education have a formative and constructive role of the direct formation of a dignified, civilized and ethical conscience and conduct.*

Keywords: *moral behavior, interactive methods, moral conscience, moral conduct.*

Formarea culturii morale a elevilor din clasele primare reprezintă un proces orientat de formare a conștiinței și comportării morale.

Nicola I. menționează o multitudine de caracteristici ale comportamentului moral și anume apare ca o obiectivare a conștiinței morale în fapte și acțiuni, dar și o manifestare a conștiinței în relațiile morale practice ale copilului [3].

Procesul de formare a deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală implică o serie de condiții, fapt care conduce spre ghidare în activitatea profesională a cadrului didactic: formularea cerințelor, organizarea eficientă a activității elevilor, asigurarea tuturor condițiilor pentru prevenirea unor deprinderi și obișnuințe negative, respectarea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor etc. [3].

Comportamentul moral este obiectivul general al educației morale și condiție a conștientizării relațiilor interumane, este determinat de procesele intelectuale și stimulat de mecanisme motivațional-energetice, reglat voluntar. Reflectarea asupra cerințelor sociale, anticiparea sensului adecvat al relațiilor cu ceilalți, formarea comportamentului este posibil datorită conștiinței morale a individului. În contextul în care copilul își formează capacitatea de evaluare a comportării morale corespunzătoare, ar trebui să-i oferim criterii obiective de apreciere a faptelor morale. Imaginile cu privire la conduită, ar trebui să conțină o notă educativ-apreciativă: de pildă, așa este bine, așa este corect, așa nu este corect etc.

Copilul își asumă un nou statut social, cel de elev. Prin urmare, apar și se dezvoltă noi relații interpersonale în cadrul grupului de elevi, se formează și se dezvoltă atitudinile de învățare.

În acest context, putem evidenția că principalele atitudini morale specifice elevului mic sunt: prietenia, colaborarea, sentimentul responsabilității, încrederea, stima și atașamentul față de pedagog, abilitățile de comunicare, compasiunea, respectul, renegarea răului social, grija față de tot ce-l înconjoară [1].

Copilul analizează și asimilează sisteme de reguli, norme și valori, promovate în societate, atingând nivelul moral individual pe care și-l formează prin aderare la idealurile și modelele morale pozitive. Normele care sunt impuse și verbalizate de către adult constituie, înainte de a fi interiorizate, anumite obligații categorice. Astfel procesul de conștientizare a normelor impuse în calitate și valori morale ale personalității la etapa de interiorizare vor fi exteriorizate și observabile prin comportamente morale ale copilului pe parcursul dezvoltării sale. Copilul preia exemple și norme morale de la părinții săi, de la adulți, care îi consideră drept model în realizarea faptelor și acțiunilor morale.

Putem evidenția faptul că conștiința morală are o importanță primordială în formarea comportamentului moral al copilului. Respectiv pot fi reflectate următoarele componente ale conștiinței etice: sentimente morale, intenții morale, idealuri morale și voință morală. În acest context putem adăuga încă două componente: cunoștințe cu privire la conduita morală și acțiunea morală și convingerile morale, în lipsa cărora nu vom fi în stare să formăm sentimentele, intențiile, idealurile și voința morală [2].

În familie copilul învață limbajul și comportamentul sociouman, își formează aspirații și idealuri, convingeri, sentimente și atitudini, trăsături de voință și caracter. Instituțiile educaționale au menirea de a continua, ceea ce au început părinții la fel prin exemple, situații din viață. e

Metode de formare a comportamentului moral [4]

Convingerea este o metodă fundamentală de educație morală. Convingerea este metoda care asigură înțelegerea necesității cunoașterii și respectării normelor morale. Convingerea înseamnă conștientizare, înțelegere, acceptare, adevăr, motivație intrinsecă, atitudine pozitivă în plan cognitiv și afectiv față de normele morale.

Exemplul reflectă o mare importanță în determinarea executării faptei morale. Efectul se explică prin faptul că acesta sesizează nemijlocit faptele, ceea ce influențează mult mai puternic decât ideile abstracte pe care le dau normele morale; intuiția directă este însoțită de o trăire afectiv-emoțională mult mai accentuată decât imaginile reproduse de pe urma povestirilor; tendința de imitație este foarte puternică la elev.

Exercițiul moral reprezintă o metodă de educație morală în formarea deprinderilor de comportare morală, în desăvârșirea activităților practice în corespundere cu modelul ales. El constă în executarea sistematică și organizată a unor fapte și acțiuni, în condiții relativ identice, cu scopul formării deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală, al constituirii și fixării trăsăturilor voliționale și de caracter implicate în atitudinea și conduita morală a individului.

Explicația morală reflectă conținutul, scopul și necesitatea respectării unei valori, norme sau reguli morale. Realizându-se cu ajutorul limbajului, ea implică două funcții principale: informativă și stimulativă. Prima constă în conștientizarea sensului unei cerințe morale externe, relevându-i note definitorii sau îmbogățindu-i conținutul cu noi aspecte.

Convorbirea morală este o metodă prin care profesorul relaționează cu elevii, oferindu-le posibilitatea să evidențieze noi contexte ale unor norme morale. Prin convorbire, profesorul poate determina unele aspecte despre experiența morală a elevilor, despre opiniile și intențiile acestora, pentru ca ulterior să ghideze în statornicia moralității discipolilor săi.

Aprobarea și dezaprobarea (evaluarea morală) aprecierea etică (sub formă de aprobare și dezaprobare) se axează pe aspectele și normele etice și este direcționată de cerințele dezvoltării morale a personalității.

În același context putem reda o clasificare a metodelor care contribuie la formarea comportamentului moral:

- metode verbale: expunerea morală (povestirea, explicația, prelegerea morală); conversația morală (dialogul moral, dezbateră etică); studiul de caz;
- metode intuitiv-active: exigența morală, obișnuirea morală, exercițiul moral, exemplul moral [6].

În acest context, strategiile interactive vizează înglobarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale: instruirea morală centrată pe cunoașterea aspectelor teoretice (valori, norme, principii, reguli morale) și valorificarea acestora în practica comportării. Strategiile interactive presupun demersuri acționale și operaționale flexibile, coordonate și raliat la obiective și

situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contexte diverse.

În continuare vă propunem câteva activități interactive de formare a comportamentului moral la elevii de vârstă școlară mică.

Jocuri didactice de formare a comportamentului moral

Jocul, este o metodă care presupune și stimulează interacțiunea socială dintre participanți. Elevii interacționează între ei și astfel manifestă un comportament în funcție de ceea ce realizează, fie în calitate de coechipier, fie în calitate de adversar. Astfel, jocul este o formă organizată de exersare și formare a conduitei morale.

Jocul „ Coșul de fapte bune ”

Elevii realizează următoarea instrucțiune: Tăiați cercurile din hârtie colorată. La finele zilei, invitați elevul să pună la fel de multe cercuri în coșuleț, cât de multe fapte bune a făcut astăzi. Dacă elevul nu și-a atins scopul, ajutați-l să găsească această faptă bună chiar și în cele mai mici fapte pozitive. Un astfel de joc îl va stimula să facă ceva bun [5].

Jocul „ Piramida iubirii ”

În acest joc le propunem elevilor să spună pe cine iubesc. Cineva are o familie, cineva are un obiect sau un animal. Invitați elevii să construiască o piramidă a dragostei. Învățătoarea începe să-l construiască, numind ceea ce iubește și pune mâna în centru. Apoi, fiecare dintre elevi numește ceea ce le place sau trezește simpatie și pune mâna deasupra. La sfârșit le spunem elevilor să folosească cât mai des cuvântul te iubesc și alte cuvinte afectuoase pentru persoanele dragi [5].

Jocul „Bunicul și eu ”

Acest joc se poate desfășura în încăpere sau în aer liber. Dezvoltă atenția față de o altă persoană, capacitatea de empatizare, capacitatea de a-și exprima gândurile și de a-i auzi pe ceilalți. Participanții sunt împărțiți în perechi, fiecare pereche are un elev- „bunicul” (este legat cu o batistă), al doilea - „nepotul” („nepoata”). Nepoții ar trebui să ajute bunicii să traverseze strada. Prezentatoarea explică că bunicul este bătrân și nu vede și nu aude bine, trebuie tratat cu respect și tact. Într-o versiune simplă a jocului, nepoții au voie să-și conducă bunicii de mână, într-o versiune dificilă - doar pentru a ajuta politicos cu cuvinte. Liderul pune scaune și alte obstacole pe traseul perechilor, astfel încât drumul să nu se dovedească prea ușor. Câștigătorul este cuplul care nu numai că a venit prima dată pe linia de sosire, dar a arătat și cea mai bună abilitate de a conlucra împreună.

Activitatea practică „Cutia cu fapte bune ”

Le propunem elevilor o activitate ce poate fi realizată și la școală, dar și acasă : „Cutia cu fapte bune”. Această activitate cuprinde sfera de dezvoltare personală, exersarea scrierii, a cititului și meșteritul unei cutii.

Cutia poate fi de diferite mărimi și confecționată cât mai creativ. În această cutie vor aduna bilețele pe care vor scrie diferite activități pozitive. Le spunem generic fapte bune, în realitate pot fi orice mici momente care ne aduc bucurie, ne plac. Propunem elevilor să fie detectivi de fapte bune, să fie atenți la cei din jurul lor, în familie, dar și pe stradă sau la magazin și să înregistreze momente pozitive. Ajutăm copiii cu câteva repere despre ce înseamnă faptele bune.

Toți elevii primesc câte un *certificat de bunătate* pentru efortul depus în această activitate. Datorită acestei activități elevii au conștientizat care sunt faptele bune și cum pot fi făcute. De fapt, elevul se află într-un mediu în continuă schimbare, reacția psihicului său la cele ce se întâmplă, la fel este variabilă. Condițiile care apar ca rezultat al interacțiunii unor factori semnificativi pentru educație, în fiecare caz în parte, sunt monitorizate de cadrul didactic. Aceste condiții reprezintă, într-o oarecare măsură, o circumstanță sau o situație, în care persoana se comportă într-un anumit fel și nu altfel.

Lectura textelor cu rol educativ

Am ales să citesc împreună cu elevii un text despre iertare cu titlul „*Bufnița înțeleaptă*”. În text se povestește despre o bufniță care locuiește în podul bisericii și vin la ea toate păsările ca să-i ceară sfatul. Dacă veneau două ciori certate, le sfătuia să se împace numaidecât, pe puișori îi învăța să le mulțumească întotdeauna părinților pentru fiecare viermișor primit și pentru orice lucru, cât de mic. Într-o zi la bufnița înțeleaptă a venit o vrabie care i-a cerut socoteală, dar bufnița a încercat să o întoarcă pe calea cea bună să o învețe să fie mai iertătoare, că viața e foarte scurtă și nu are rost să o petrecem cu lucruri urâte, dar, mai bine, cu lucruri frumoase. Am încheiat această activitate cu o întrebare pe baza căreia am inițiat mai multe discuții:

- Oare a reușit bătrâna bufniță din turla bisericii să ne convingă și pe noi? La care elevii au dat mai multe variante de răspuns: unii au spus că e bine să iertăm, alții erau de părere că nu le-a plăcut, că după lectura acestui text și analiză asupra lui și-au schimbat părerea.

Vizionarea filmelor educative. Dezbateri morale asupra filmului

Am propus elevilor un filmuleț educativ cu denumirea „Insula prieteniei”, după care am organizat împreună cu ei niște dezbateri morale care au avut rolul de clarificare, argumentare, generalizare, sistematizare a cunoștințelor cu referire la comportamentul moral.

Lauda este un procedeu verbal de apreciere, care se poate realiza individual sau în fața semenilor în scopul evidențierii, popularizării faptei demne de urmat. Această ultimă alternativă poate constitui sublinierea faptelor săvârșite și recomandarea lor pentru a fi urmate.

Exprimarea recunoștinței este un procedeu prin care ne exprimăm adevărată față de unele fapte mai deosebite ale elevilor, față de eforturile pe care le depun aceștia pentru a răspunde la exigențele adulților.

Evidențierea se face prin reliefarea îndeplinirii și respectării exemplare a unor cerințe.

Recompens reprezintă un procedeu premial folosit în cazul unor rezultate ce depășesc nivelul de exigență impus. Recompensele pot fi de ordin material sau spiritual și se pot concretiza în acordarea de jucării, dulciuri, cărțuții etc..

În funcție de integritatea formării calităților, manifestarea poziției morale și sociale a personalității, de corelația dintre reglarea externă și autoreglare se pot evidenția trei nivele de formare a comportamentului moral: înalt, mediu și scăzut.

1. *Nivelul înalt* al comportamentului moral presupune prezența unei experiențe durabile, hotărâre, echilibru dintre gânduri, idei și comportament, autoorganizare și autoreglare, de rând cu tendința de organizare și reglare a activității și comportamentului altor persoane, manifestarea poziției sociale.

2. *Nivelul mediu* al comportamentului moral presupune, de asemenea, un comportament pozitiv durabil, prezența reglării și autoreglării, organizării și autoorganizării, cu toate că poziția activă în raport cu activitatea și comportamentul celorlalți se manifestă mai puțin.

3. *Nivelul scăzut* al comportamentului moral se caracterizează prin manifestarea slabă și instabilă a comportamentului pozitiv; se constată eșecuri; comportamentul se reglementează în funcție de cerințele celor vârstnici și a altor factori externi; autoreglarea și autoorganizarea sunt situative (în funcție de situație).

Scopul educației morale, ca proces de formare a profilului moral, este acela de contribui la formarea conștiinței și conduitei morale. Educația morală contribuie la dezvoltarea conștiinței morale a personalității, acționând asupra mai multor componente ale acesteia: noțiunile și reprezentările morale, ideile și concepțiile morale, sentimentele morale, atitudinile morale, convingerile morale, aspirațiile și idealul moral [4].

Este important să menționăm faptul că în procesul formării comportamentului moral la elevii de vârstă școlară ne axăm pe următoarele obiective specifice: formarea percepțiilor morale în baza noțiunilor morale, a reprezentărilor morale, dezvoltarea obișnuințelor morale. Dezvoltarea unei judecăți morale poate fi axată pe reperele etice ale comportamentului, sprijin emoțional, conversații și jocuri de rol ghidate pentru cultivarea emoțiilor morale pozitive și, în general, pentru formarea conștiinței și conduitei morale a copiilor.

Bibliografie

1. Callo, T. Atitudinea – o nouă forță a educației. In: *Univers Pedagogic*, 2013, nr. 4, p. 3-9.
2. Cristea, S.; Dragu, A. *Psihologie și pedagogie școlară*. Constanța: Ovidius University Press, 2003.
3. Nicola, I. *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.

4. Vinnicenco, E.; Patrașcu, D. Introducere în pedagogie. Note de curs. Chișinău: Garomont Studio, 2015.
5. <https://profistyle70.ru/ro/beremennost-i-deti/igry-na-formirovanie-nravstvennyh-kachestv-rebenka-igry/>
6. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20moralala.pdf

CZU:376.76”(498)

FILE DIN ISTORIA ȘCOLII PRIMARE ISRAELITO-ROMÂNE DE BĂIEȚI F. KLEIN DIN ORAȘUL BACĂU

DRĂMBĂ Nicuța-Minodora, dr., prof. universitar
Școala Doctorală de Științe Socio-Umane,
Universitatea „Ștefan cel Mare” Suceava

Rezumat. Școala primară de băieți a fost înființată de către Comunitatea evreilor din orașul Bacău, care asigură fondurile necesare pentru întreținerea acesteia. Pe lângă citire, gramatică, aritmetică, geografie în limba română, elevii școlii studiau limba ebraică și religia mozaică.

Cuvinte-cheie: Bacău, evrei, școala de băieți F. Klein.

Abstract. The boys' primary school was established by the Jewish Community of Bacău, which provided the necessary funds for its maintenance. In addition to reading, grammar, arithmetic, geography in Romanian, the students at the school studied Hebrew and the Mosaic religion.

Keywords: Bacău, Jews, F. Klein boys' school.

Introducere

Alături de cimitire și sinagogi, școlile evreiești au reprezentat instituții marcante în cadrul comunității evreiești din orașul Bacău. Au funcționat două școli primare una de băieți și alta de fete, alături de un liceu teoretic și unul comercial, o grădiniță, finanțate din banii de taxele de înscriere, dar și donațiile comunității evreiești din oraș.

Aspecte din organizarea Școlii primare israelito-române de băieți F. Klein

Din informațiile descoperite în cadrul fondului Școlii primare israelito-române de băieți F. Klein aflăm faptul că această instituție a fost înființată de către comunitatea evreilor din Bacău, în anul 1893, primind autorizația nr. 9572 din 9 noiembrie 1896¹.

¹ SJAN Bacău, *fond Școala primară israelito-română de băieți F. Klein*, dosar 1/1933, f. 34; *fond Comunitatea evreilor Bacău*, dosar 3/1930, f. 7.

În primii ani ai secolului XX, școala primară israelito-română de băieți F. Klein a funcționat cu întreruperi, mai ales în perioada primului războiului mondial².

Din situația statistică cu privire la numărul elevilor care au frecventat cursurile Școlii primare israelito-române de băieți F. Klein, constatăm faptul că numărul total al elevilor înscriși se ridică la 271, din care promovați 190, 43 de repetenți, iar 38 de elevi s-au retras, cei mai mulți fiind din clasa I (15)³. În anul 1932, personalul Școlii primare de băieți F. Klein era următorul⁴:

Nr. ctr.	Numele și prenumele institutorilor	Naționalitatea	Religia	Materiile predate	Clasa
1	Meier S. Herșcu	Română	Mozaică	Obiectele cursului primar în limba română	a IV-a
2	Meier H. Jeanetta	Română	Mozaică	Obiectele cursului primar în limba română	a III-a
3	Lucia A. Popescu	Română	Creștin ortodoxă	Obiectele cursului primar în limba română	I
4	Agapi Dorina	Română	Creștin ortodoxă	Obiectele cursului primar în limba română	a II-a
5	Ițicovici Herșcu	Română	Mozaică	Limba ebraică și religia mozaică	I a IV-a
6	Iosif Aron Rabin	Română	Mozaică	Limba ebraică și religia mozaică	a II-a a III-a

Pe lângă repartizarea institutorilor pe clase, direcțiunea școlii a întocmit un centralizator cu privire la studiile fiecărui cadru didactic angajat, vechimea, starea civilă, numărul elevilor care frecventează cursurile⁵. Salariile acestora erau diferite: S. Meier – 76000 lei/brut anual, J. Meier – 58000 lei/brut, Lucia A. Popescu- 52000 lei/brut, Agapi Dorina -48000 lei, Iosif Aron Rabin – 48000 lei, Ițicovici Herșcu – 56000 lei/brut anual⁶.

Școala a funcționat conform următoarelor ordine de autorizare eliberate de către Ministerul Instrucțiunii Publice: nr. 38895 din 28 iulie 1898 nr. 1718 din 21 septembrie 1925, nr. 988/1927, clasa II-a – nr. 550 din 1926, clasa a IV-a – nr. 631 din 1936, clasa a IV-a – nr. 305 din 1928, clasa a III-a – nr. 580 din 1929⁷.

Potrivit procesului verbal încheiat la data de 14 septembrie 1943, membrii corpului didactic al Școlii de primare de băieți F. Klein alegeau următoarele materiale didactice pentru a fi utilizate în anul școlar 1933-1934⁸:

Clasa a IV-a – cetirea- de Dl Ervin Goldștein și Ecaterina Dan

gramatica – de Al. Gheorghiu, Voinescu și Simionescu

aritmetica – Maria Beiu Palade

² Nicuța-Minodora Drâmbă, *Școlile evreiești din orașul Bacău în primele decenii le secolului XX*, în *Analele Liceului Vasile Conta, Târgu-Neamț, Istorie* 1/2021, f. 96

³ SJAN Bacău, *fond Comunitatea evreilor din Bacău*, dosar 2/1922, f. 119 v.

⁴ *Idem*, *fond Școala primară israelito-română de băieți F. Klein*, dosar 1/1932, f. 73 v.

⁵ *Ibidem*, f. 104.

⁶ *Ibidem*, f. 86.

⁷ *Ibidem*, f. 76.

⁸ *Ibidem*, f. 39.

geografia continentelor – S. Mehedinți

Clasa a III-a – cetirea – Ervin Goldștein, Ecaterina P. Dan

gramatica- Al. Voinescu, Al. Gheorghiu, Gh. Simionescu

aritmetica de Maria Beiu Palade

geografia României de învățătorii gorjeni Căiuț și Nicolescu

Clasa a II-a – cetirea- Ervin Goldștein și Ecaterina P. Dan

aritmetica- Maria Beiu Palade

geografia județului Bacău – Al. Gheorghiu, al. Voinescu, Gh. Simionescu.

Clasa I – abecedar – partea I de I. Bârsănescu, Stere Diamandi

partea a II-a de Gh. Polcovnicu, Bălănescu.

La finalul anului școlar 1932-1933, situația școlii era următoarea⁹:

-categoria școlii – particulară

- limba de predare – română

- susținătorul școlii – Epitropia comunității israelite a Templului Coral București

- numărul claselor – 4, 4 posturi de limba română și 2 de limba ebraică.

În ceea ce privește repartizarea elevilor pe clase, regăsim următoarele date:

Elevi înscriși – Clasa I - 48 elevi – cetățeni români

II - 35 elevi – cetățeni români

III- 32 elevi - cetățeni români

IV- 43 elevi - cetățeni români

II- 2 elevi - cetățeni străini

III – 3 elevi – cetățeni străini

IV- 3 elevi – cetățeni străini.

Prin urmare, rezultă un total de 48 elevi la clasa I, 37 la clasa a II-a, 35 la clasa a III-a. 46 la clasa a IV-a, 166 elevi mozaici care învățau în cadrul școlii evreiești de băieți.

Conform adresei din data de 27 septembrie 1940, trimisă de către directorul școlii către inspectorul general șef, reieșea faptul că școala nu se putea deschide începând cu 1 octombrie anul curent, deoarece localul a fost rechiziționat de către armată. Comunitatea evreilor din Bacău a propus mutarea școlii de băieți alături de cea a fetelor. Însă, localul școlii evreiești de fete din Bacău a fost la rândul său rechiziționat de către armată, eliberat, dar reparațiile acestuia urmau să dureze până la data de 10-15 octombrie 1940¹⁰.

Concluzii. Deși a funcționat cu întrerupere, mai ales în anii celor două războaie mondiale, comunitatea evreilor din Bacău și-a arătat interesul pentru ca tânăra generație să învețe atât

⁹*Ibidem*, dosar 1/1933, f. 34.

¹⁰*Ibidem*, dosar 1/1940, f. 8.

informațiile obligatorii, dar și istoria poporului evreu și limba ebraică. Învățătorii care au predat la această școală erau atât de religie mozaică, dar și creștini ortodocși.

Bibliografie

1. Drâmbă, N.-M. *Școlile evreiești din orașul Bacău în primele decenii ale secolului XX*. In: *Analele Liceului Vasile Conta Târgu-Neamț, Istorie*, 1/2021, pp. 95-106.
2. SJAN Bacău, *fond Comunitatea evreilor Bacău*, dosar 2/1922, 3/1930.
3. SJAN Bacău, *fond Școala primară israelito-română de băieți F. Klein*, dosar 1/1932, dosar 1/1933, dosar 1/1940.

CZU:371.12:373.3

ROLUL CADRULUI DIDACTIC ÎN OPTIMIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

FLUIERAR Valentina, asist. univ.,

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Actualele preocupări ale învățământului primar sunt orientate spre flexibilizarea rolului cadrului didactic în realizarea obiectivelor educaționale. Reconsiderarea poziției valorice a cadrului didactic extinde aria de cuprindere a instrumentelor de ghidare a activității didactice și oferă posibilități multiple de potențare a avantajelor pentru o strategie a educației adaptată la parametrii contextuali. Conotațiile operante ale îmbogățirii instrumentale variază în funcție de potențialele aptitudinale și trăsăturile personalității elevilor de vârstă școlară mică. Rolul cadrului didactic în optimizarea procesului educațional la nivelul învățământului primar se raportează la abilitatea de a stabili coerență și interacțiune pe axa: finalități, obiective, mijloace, condiții, rezultate. Statutul pedagogului de succes presupune o activitate impunătoare la nivel organizatoric, care solicită luciditatea abordării obiectivelor pedagogice orientate spre descoperirea modurilor creative de activitate, crearea contextelor motivante, expunerea elevilor la medii stimulatoare de învățare.*

Cuvinte-cheie: *optimizare, proces educațional, cadru didactic, învățământ primar, elevi de vârstă școlară mică.*

Abstract. *The current preoccupations of the primary education are oriented towards the flexibility of the role of the teacher in the achievement of the educational objectives. The reconsideration of the value position of the teacher extends the scope of the tools to guide the teaching activity and offers multiple possibilities to enhance the advantages for an education strategy adapted to the contextual parameters. The operative connotations of instrumental enrichment vary depending on the aptitude potentials and personality traits of young school-age students. The role of the teacher in optimizing the educational process is related to the*

mastery of establishing coherence and interaction on the axis: finalities, objectives, means, conditions, results. The status of the successful pedagogue presupposes an imposing activity at organizational level, which requires the lucidity of approaching the pedagogical objectives oriented towards discovering the creative ways of activity, creating motivating contexts, exposing the students to learning stimulating environments.

Keywords: *optimization, educational process, teacher, primary education, young school age students.*

Dirjeciile strategice de dezvoltare a învățământului primar se înscriu pe traiectoria eficienței și calității procesului educațional. Analiza contradicțiilor și dificultăților apărute în procesul educațional derivă din organizarea irațională a activității educative și, totodată, permite conturarea unor modele care să asigure rezultate optime în condiții noi de realizare a educației. Problema orientării spre căutarea creativă a căilor ce conduc spre obținerea rezultatului final excelent în condițiile consumului minim de forțe și timp traduce o rezolvare optimală a obiectivelor educaționale.

Necesitatea optimizării procesului educațional reiese din tendințele dezvoltării vieții sociale și promovează sporirea eficienței în contextul sistemului de mijloace valabile pentru situații educative. Privită în context acțional la nivelul învățământului primar, optimizarea procesului educațional presupune selectarea și realizarea unui sistem de măsuri, care permit cadrului didactic să obțină cele mai înalte performanțe posibile, fără supraîncărcarea proprie și a elevilor în termenii prevăzuți de curriculum și în corespundere cu finalitățile educaționale.

Primele lucrări teoretico-praxiologice privind optimizarea procesului educațional aparțin lui Бабанский Ю.К., Алферов А.Д., Королев Ф.Ф., Сухомлинский В.А., Виноградова М.Д. etc. Ideea optimizării procesului educațional este consecința acumulării experienței colective pozitive în practica pedagogică. Articulația experienței pedagogice avansate trasează cele mai raționale căi și mijloace de obținere a rezultatelor optime în procesul educațional. Teoria și praxiologia educației se declară în favoarea elaborării unor variante rezonabile de activitate pedagogică cu accent pe teoria gestionării optime, abordării sistemice, cunoașterii legităților, principiilor, conținutului și metodologiei procesului educațional. Pentru a răspunde demersurilor pedagogice moderne, profilul cadrului didactic de succes presupune dotarea cu un nivel înalt al dezvoltării generale, intelectuale, gândirii critice, idei vaste referitor la conceptele pedagogice, specificitatea înaltei abilități privind modelizarea pedagogică și exercitarea celor mai eficiente căi de realizare a educației.

În construirea demersului educațional, cadrul didactic propune câteva variante de organizare a procesului educațional pentru a facilita opțiunea eficienței. În contextul diversității conținuturilor, formelor și metodelor generale ale educației, căilor și mijloacelor de realizare a obiectivelor propuse, cadrul didactic recurge la alegerea conștientă a celei mai favorabile variante ale activității pedagogice. Facilitarea selectării mijloacelor și procedeele de activitate pedagogică, capabile să conducă la obținerea rezultatelor maxime cu folosirea minimă a forțelor are loc prin autoaprecierea activității

educative concretizată prin: „observația pedagogică pentru măsurarea calității lecției, a metodei și comportării profesorului în clasă după următorii parametri: modelul de a se adresa elevilor, manifestarea diferitor însușiri psihice în clasă (spiritul de observație, atenția, particularitățile limbajului, capacitatea de decizie); studiul biografic; discuții cu diferiți profesori după asistarea la lecții, fără a dezvălui scopul cercetării, caracterizările făcute asupra profesorilor de către conducerea școlii, alți profesori sau chiar elevi; compararea muncii diferitor profesori pentru a evidenția, în funcție de rezultate, însușirile celor înzestrați pentru munca pedagogică” [5, p. 42]. Organizarea și structurarea activității cadrului didactic din învățământul primar în conformitate cu modelul diverselor acțiuni pedagogice conduc la elaborarea unor modele generalizate de influență pedagogică, cu posibilități de transfer de la o situație la alta.

Sub aspectul optimizării, activitatea educativă proiectată curricular implică: focalizarea subiectului asupra scopului general, raportat la un set de cunoștințe, situații problematizate și modalități de explorare; centrarea asupra unor cunoștințe de bază, teoretice și aplicative, care se concentrează pe elemente specifice de informații și deprinderi subordonate unor obiective pedagogice, pe care elevii trebuie să le trateze ca propriile lor obiective; stimularea autoînvățării prin metode care facilitează exersarea și aprofundarea noțiunilor noi, prin metode bazate pe discuții constructive, rezolvarea situațiilor-problemă, explorarea realității naturii și societății; evaluarea continuă care constituie un instrument de măsurare eficient și o strategie importantă în urmărirea propriilor progrese raportate la criteriile de eficiență.

Criteriile principale care determină optimizarea procesului educațional combină eficiența, durata de timp și raportarea rezultatelor la obiectivele educaționale.

Eficiența, exprimată prin raportul rezultatelor activității față de consumul resurselor materiale, spirituale și temporale, asigură sporirea continuă a calității activității educative și atingerea rezultatelor maxime posibile pentru nivelul condițiilor concrete. Reieșind din practica pedagogică, dezvoltarea intelectuală, morală, estetică etc. a personalității elevilor are loc în cadrul activității, în virtutea plenitudinii privind asigurarea cu sarcini adecvate nivelului la care se aspiră și a posibilităților naturale ale elevilor. Asigurarea eficienței procesului educațional presupune avansarea elevilor la cel mai înalt nivel posibil în condițiile disponibile a ansamblului componentelor sistemului de activitate pedagogică. În acest context, demersul pedagogic al cadrului didactic se bazează pe teoria lui Выготский Л.С. privind „zona proximei dezvoltări” și se focalizează în permanență asupra aspectelor, care în momentul de față copilul nu este capabil să le efectueze, dar în condițiile existenței unui suport instructiv corespunzător ar putea să le realizeze. Astfel, nivelul dezvoltării actuale și nivelul dezvoltării potențiale al elevilor constituie fundamente care ghidează activitatea cadrului didactic în efortul său de optimizare a procesului educațional.

Durata caracterizează intervalul de timp acordat pregătirii, desfășurării și evaluării activității educative. Din perspectiva implementării soluțiilor de optimizare a procesului educațional, respectarea cerințelor temporale constituie un aspect important al ameliorării profesionalizării. În condițiile optimizării procesului educațional se prevede atingerea intensității maxime de eficiență pe o durată de timp minimă astfel, încât consumul rațional și respectarea normelor de timp să ofere atingerea rezultatelor maxime pentru condițiile date. Luând în considerație amplificarea și diversificarea câmpului educațional, care extinde aria conținuturilor atractive, se impun limite temporale formale prevăzute de normele igienei muncii. Structurarea ansamblului de măsuri determinate de diferențierea și individualizarea înrâurilor pedagogice permite înregistrarea celor mai bune rezultate de către fiecare elev în termenii stabiliți de program cu referire la realizarea lecțiilor, temelor pentru acasă, activităților extradidactice.

Raportarea rezultatelor la obiectivele educaționale facilitează coordonarea unitară a criteriilor optimizării. Notele definatorii ale acestui criteriu țin de sincronizarea activităților educative care permit atingerea unor nivele ridicate de performanță în concordanță cu cerințele programului, necesităților de întărire pozitivă a influențelor pedagogice și de anihilare a influențelor spontane negative. Abordarea individualizată este esențială pentru identificarea nivelului de performanță înregistrat de către fiecare elev în raport cu realizarea obiectivelor educaționale. Este cunoscut că înzestrarea genetică furnizează elevilor potențialități diferite, iar situațiile educaționale pot facilita sau inhiba dezvoltarea predispozițiilor. Detectarea influenței factorilor ereditari în concordanță cu variabilitatea trăsăturilor de personalitate în condiții de mediu relativ constante oferă efecte de îmbunătățire a rezultatelor activității. Realitatea pe care o acoperă autodedicarea și altruismul cadrului didactic în corelație cu volumul și gradul de complexitate al activităților desfășurate presupune perspective vaste de dezvoltare a competenței profesionale: „extinderea zonei de acțiune empatică a repertoriului comun dintre profesor și elev la nivel cognitiv, dar și noncognitiv; intensitatea gradului de interiorizare a mesajului pedagogic transmis de profesor sau construit de profesor împreună cu elevul/clasa de elevi; reactivitatea creativă oportună și superioară a profesorului în contextul evaluării continue a rezultatelor și al valorificării acestora în termeni de conexiune inversă, de reglare-autoreglare a activității” [3, p. 143].

Analiza experiențelor pedagogice avansate permite, pe de o parte, cunoașterea legităților, regulilor, procedeeleor de activitate pedagogică care conduc la atingerea finalităților de studii și, pe de altă parte, evidențierea unor trăsături specifice pedagogului, care pot fi preluate, învățate. Principiile care necesită a fi respectate pentru asigurarea optimizării cu succes a procesului educațional sunt: caracterul sistematic, consistent care presupune dezvoltarea tuturor componentelor procesului educațional integrate în sistem; caracterul concret care prevede atingerea maximă a obiectivelor înaintate pentru condițiile reale de educație într-o perioadă concretă de timp; caracterul măsurii care

asigură dezvoltarea uniformă a tuturor componentelor educației. Astfel, experiențele pedagogice relevante generează modele pentru o concepție integrativă a educației ce permite cadrului didactic elaborarea stilului propriu de activitate profesională cu centrarea pe laturile forte ale creativității pedagogice. În funcție de natura activității de și obiectivele urmărite, funcția previzională a cadrului didactic în organizarea clasei de elevi „tinde să realizeze predicția performanțelor școlare pentru fiecare dintre elevii săi, pentru a-și putea adapta întregul stil de predare la situația particulară a clasei și a elevilor” [4, p. 419].

Experiența pedagogică avansată a lui Сухомлинский В.А. reflectată în lucrările *Советы учителю, Сердце отдаю детям* scoate în evidență particularitățile caracteristice ale optimizării: proiectarea riguroasă a sistemului de activități educative cu accent pe continuitate, consecvență, coerență dintre finalități, obiective, conținut, forme, metode și *integrare a conținuturilor* disciplinelor de studiu, precum și a ariilor *curriculare*; asigurarea colaborării trainice ale școlii cu mediul de încadrare a copiilor, prin stabilirea parteneriatului durabil școală-familie-societate; studiul aprofundat al personalității elevilor pentru stabilirea nivelului de pregătire privind perceperea efectivă a influențelor pedagogice, care ia în considerație cultura moral-spirituală a copilului, sănătatea lui, locul elevului în grupul de elevi, cunoașterea familiei elevilor; planificarea multinivelară a sarcinilor educative și cognitive conform obiectivelor preconizate și a nivelului de dezvoltare a personalității copiilor; determinarea conținuturilor optime ale activității educative în funcție de obiectivele educaționale, particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și ale situațiilor create; alegerea optimă a formelor de activitate, îmbinarea formelor tradiționale specifice școlii cu căutarea unor forme noi de activitate educativă, folosirea la maxim a posibilităților fiecărei forme, îmbinarea rațională a formelor verbale și practice, frontale, de grup și individuale; selectarea și îmbinarea rațională a sistemului metodelor generale ale educației, a complexului de influențe pedagogice de formare a conștiinței și comportării elevilor, alegerea metodelor dominante, elaborarea unor procedee de educație reieșind din particularitățile elevilor; activizarea elevilor cu tendință spre dezvoltarea autoorganizării și autoeducației, asigurată de transformarea elevului din obiect în subiect al educației; autoanaliza și analiza procesului și rezultatelor activității educative pe baza criteriilor optimizării, marcată de evidența zilnică a activităților în clasă, folosirea metodelor social-psihologice privind colectarea informației relevante procesului educațional, tendința de generalizare și descriere a experienței didactice; crearea condițiilor optime ale activității educative în plan material, moral-psihologic, igienic, estetic, organizatoric și utilizarea permanentă a bazei materiale și resurselor de învățământ în scopul realizării obligațiilor profesionale [6].

La nivelul normativității pedagogice, obiectivele și conținuturile educației asigură fundamentele procesului educațional. Aplicarea în condiții optime a metodologiei eficientizate prin modurile, formele de organizare și metodele didactice susține necesitatea stabilizării planificării

curriculare a activităților educative organizate în cadrul procesului educațional. În acord cu cerințele promovate de normativitatea pedagogică, obiectivele generale și specifice ale educației corelează cu conținuturile de bază, dimensionate conjunctural prin cunoștințe teoretice și aplicative susținute valoric și atitudinal. În contextul progresului nivelului integrității sistemului de activități educative, factorilor și modurilor de optimizare a procesului educațional este edificat sistemul de măsuri ce vizează crearea condițiilor, studiul personalității și grupurilor de elevi, proiectarea sarcinilor educative, selectarea conținuturilor, formelor și metodelor activității educative, coordonarea influenței diferitor grupuri, autoeducația elevilor, consumul optim de timp, armonizarea sistemului.

Planificarea complexă a obiectivelor educaționale în tandem cu proiectarea rezultatului final al activității se axează pe studierea personalității elevilor de vârstă școlară mică, exprimând riguros caracterizarea fiecărui elev și a clasei, precum și nivelul pregătirii față de influențele pedagogice. Pe baza teoriei gestionării optime, fiecare cadru didactic din învățământul primar realizează dezmembrarea scopului privind formarea și consolidarea grupului de elevi, în obiective educaționale operante: formarea relațiilor de cooperare în clasa de elevi, a tendinței și dorinței de apartenență la grup, formarea deprinderii de împărtășire cu bucuriile și problemele sale, de respectare conștiincioasă a obligațiilor în clasă, educarea sentimentului exigenței față de sine și colegi, oferirea ajutorului colegial etc. Asimilarea conținuturilor generale ale educației proiectate evidențiază succesiunea satisfacerii intereselor cognitive ale elevilor și prelucrarea intelectuală a informației primite din diverse surse extrașcolare, mijloace mass-media etc.

Formularea obiectivelor educaționale cuprinde toate sferele personalității elevilor: intelectuală, volitivă, emoțională etc. Reacțiile emoționale oferă influență considerabilă asupra tuturor formelor de comportare și în toate momentele procesului educațional: „nici o formă de conduită nu este atât de trainică, decât cea legată de emoție” [7, p. 113]. Acest demers este facilitat în măsură însemnată nu atât de cunoștințe, cât de convingeri, care devin motivele faptelor personalității. În cadrul activității educative, șansa afirmării opiniilor și convingerilor personale ale elevilor de vârstă școlară mică corelează cu experiența intelectuală, morală, estetică, fizică a lor.

Selectarea și îmbinarea optimă a formelor și metodelor activității educative este în acord cu: obiectivele educaționale; particularitățile elevilor/grupului de elevi privind nivelul de pregătire pentru influențele pedagogice; particularitățile conținutului educațional; caracteristica comparativă a eficienței formelor, metodelor de educație folosite, posibilitățile fiecărui mijloc și urmările aplicării lui; măsura în folosirea mijloacelor, legătura dintre formele și metodele educației; particularitățile situației; timpul preconizat, prevenirea surmenajului; condițiile moral-psihologice, materiale, igienice, estetice etc.; abilitățile pedagogului; tradițiile școlii, clasei de elevi.

Din perspectiva optimizării procesului educațional aspecte esențiale constituie condițiile pedagogice, care sunt determinate de posibilitățile instituției de învățământ și de potențialul claselor

de elevi. Condițiile de intervenție privind optimizarea procesului educațional includ: remiterea obiectivelor pentru a fi înțelese chiar de la început; acceptarea dorinței elevilor de a integra interesele personale cu cele de grup și sociale; recompensarea și încurajarea reacțiilor de apropiere de conținuturile proiectate; oferirea unei motivații care să permită reușita școlară; revelarea rezultatelor elevilor în particular; furnizarea indicațiilor destule privind direcția în căutarea adevărului științific; verificarea cunoștințelor dobândite și folosirea lor în cunoașterea noului; reacționarea imediată, specifică la răspunsul elevului; oferirea libertății în selectarea și organizarea lucrului independent; conexiunea experienței elevului la informația nouă; abordarea individualizată cu sprijin pe potențialitățile forte ale fiecărui elev; oferirea posibilității de exprimare a opiniilor și pozițiilor proprii; demonstrarea emoțiilor pozitive la întâlnirea cu elevii; manifestarea bucuriei sincere pentru reușita elevilor; furnizarea variilor instrumente pentru studierea și rezolvarea problemelor; descompunerea subiectului de studiu în etape, abordarea subiectului din diverse perspective pentru asimilarea temeinică; oferirea suporturilor pentru accesibilitatea materiei de studiu; încurajarea dorinței de cunoaștere prin interesul propriu față de rezultatele activității elevilor; dirijarea discuțiilor; interpretarea personalizată a conceptelor definitorii ale disciplinei predate; asigurarea varietății de aplicare a procedeeleor în desfășurarea lecțiilor: invitarea altor profesori, utilizarea TIC, demonstrațiilor practice, problematizării; respectarea opiniei elevilor, indiferent de acordul cu ei; stăpânirea profundă a conținutului de învățământ și disponibilitatea de a explica prin diverse modalități. Astfel, cadrul didactic precizează strategiile favorabile de rezolvare a problemelor care intervin în procesul educațional, formulând ipoteze cât mai plauzibile și mai avantajoase teoretic, practic, economic etc.; introduce măsuri corective sau ameliorative la momentul oportun; evaluează obiectiv rezultatele, corelând soluția și consecințele prin prisma așteptărilor; evaluarea eșecurilor cu determinarea riguroasă a cauzelor; reexaminează și reconstruiesc strategii rezolutive prin prisma obiectivelor și a cauzelor eșecului; determină parametrii de validitate și construiesc noi modele rezolutive.

Crearea condițiilor optime configurează competențele indispensabile ale cadrului didactic: competența de specialitate care presupune cunoașterea legităților, principiilor, metodelor, formelor și conținuturilor generale ale educației, capacitatea de a stabili legături între teorie și practică, capacitatea de înnoire a cunoștințelor, în consens cu noile achiziții ale științei; competența psihopedagogică care vizează capacitatea de a cunoaște elevii și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectarea și realizarea activității educative, capacitatea de a proiecta și realiza optim activități educative (precizarea obiectivelor, selecționarea conținuturilor, elaborarea strategiilor, crearea unor situații de învățare adecvate etc.); competența psihosocială și managerială care rezidă în capacitatea de a organiza elevii în raport cu sarcinile instruirii și de a stabili responsabilitățile în grup, capacitatea de a stabili relații de cooperare, un climat adecvat în grupul

de elevi și de a soluționa conflictele, capacitatea de a-și asuma răspunderi, capacitatea de a orienta și coordona, îndruma și motiva, de a lua decizii în funcție de situații.

Optimizarea procesului educațional este un proces de durată și solicită autoanaliza și analiza permanentă a activității pedagogice din perspectiva criteriilor de eficiență. Rolul cadrului didactic se concentrează asupra realizării obiectivelor educaționale, efectele fiind autoapreciate prin categoriile fundamentale ale optimizării cu referire la plenitudinea elementelor procesului educațional, cantitatea modurilor de optimizare folosite, gradul inovării și creativității.

Bibliografie

1. Babanski, I. K. Optimizarea procesului de învățământ. București: E.D.P., 1979. 279 p
2. Stan, C. Teoria educației: actualitate și perspective. Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001. 245 p.
3. Cristea, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
4. Jinga, I.; Istrate, E. *Manual de pedagogie*. București: ALL Educational, 1998. 464 p.
5. Mitrofan, N. Aptitudinea pedagogică. București: Ed. A.R.S.R., 1988. 216 p.
6. Сухомлинский, В.А. Сто советов учителю. Киев: Радянська школа, 1984. 256 с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. Москва, 1926. 348 с.

CZU:371.279.7:373.3

PARTICULARITĂȚILE EVALUĂRII CRITERIALE PRIN DESCRIPTORI ÎN CLASELE PRIMARE

GOLUBIȚCHI Silvia, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Evaluarea este considerată ca act didactic complex, care are rolul de a optimiza calitatea unei activități de predare-învățare și produce efecte asupra elevilor, cadrelor didactice, factorilor de decizie responsabili, altor agenți educaționali. În învățământul primar se realizează evaluarea criterială prin descriptori, fără a acorda note. Rezultatele elevilor reprezintă indicatorul cel mai concludent pentru aprecierea eficacității procesului de învățământ. Pentru a proiecta procesul evaluării și a elabora instrumente de evaluare, cadrul didactic trebuie să selecteze produsul(ele) relevante din lista celor recomandate, prin corelare cu conținutul de învățare și activitățile de învățare și evaluare recomandate.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, rezultate școlare, evaluarea rezultatelor școlare, produse școlare, criterii de evaluare.*

Summary. *Assessment is considered as a complex teaching act, which has the role of optimizing the quality of a teaching-learning activity and produces effects on students, teachers, responsible decision makers, other*

educational agents. In primary education, the criterion evaluation is performed by descriptors, without awarding grades. Students' results are the most conclusive indicator for assessing the effectiveness of the educational process. In order to design the assessment process and develop assessment tools, the teacher must select the relevant product (s) from the list of recommended ones, by correlating them with the learning content and the recommended learning and assessment activities.

Keywords: *evaluation, school results, evaluation of school results, school products, evaluation criteria.*

Învățământul modern se axează pe evaluarea, care are la bază formarea competențelor elevului și este considerată ca act didactic complex, având rolul de a optimiza calitatea unei activități de predare-învățare, fiind un proces permanent, o dimensiune esențială a procesului educațional și o practică efectivă în unitatea de învățământ și în sistemul educațional național.

Evaluarea produce efecte asupra elevilor, cadrelor didactice, factorilor de decizie responsabili, altor agenți educaționali. Diversitatea efectelor este determinată în baza funcțiilor evaluării (constatativă, diagnostică, prognostică, motivațională, decizională, informațională) și a implicațiilor pe care le au acestea în activitatea cadrelor didactice și a elevilor.

Pentru a proiecta procesul evaluării și a elabora instrumente de evaluare, cadrul didactic trebuie să selecteze produsul(ele) relevante din lista celor recomandate (se admite și propunerea unui produs opțional), prin corelare cu conținutul de învățare și activitățile de învățare și evaluare recomandate.

În proiectarea procesului de evaluare, se disting mai multe etape, dintre care:

- Formularea obiectivelor procesului de evaluare;
- Alegerea strategiei de evaluare (forma de evaluare, metoda de evaluare, mijloacele de evaluare);
- Elaborarea instrumentului de evaluare;
- Proiectarea activității de evaluare [3, p. 22].

În desfășurarea procesului de evaluare, se disting, de asemenea, mai multe etape:

- Informarea elevilor referitor la proba de evaluare/test;
- Realizarea probei/testului de către elevi;
- Verificarea și măsurarea rezultatelor;
- Aprecierea rezultatelor și oferirea de feedback elevilor.

Actualul sistem de evaluare, care certifică calificative și descriptori în clasele primare, este bazat pe descriptori de performanță, ce înseamnă schimbarea orientării evaluării dinspre cantitativ spre calitativ; elevul devine subiect și obiect al evaluării; nu mai interesează ierarhizarea elevilor, încadrarea lor într-o normă statistică, raportarea la anumite șabloane, se realizează o evaluare obiectivă.

Evaluarea cu acordarea de calificative și descriptori este „evaluarea calitativă, cu caracter preponderent formativ, are în vedere activizarea elevului ca participant la propria formare, conștientizându-i permanent nivelul propriilor performanțe, dar și căile pe care trebuie să le urmeze în învățare. Astfel, acesta va ajunge să facă eforturi conștiente pentru dobândirea unor capacități, competențe, abilități, care să-i permită operaționalizarea cunoștințelor și a informațiilor în așa fel, încât procesul didactic să devină eficient pentru el” [1, p. 6].

Evaluarea criterială prin descriptori (ECD) reprezintă un sistem de eficientizare permanentă și diferențiată a învățării, predării și evaluării prin introducerea criteriilor și descriptorilor, fără acordarea notelor. Obiectivul principal al evaluării criteriale prin descriptori este de a îmbunătăți rezultatele la învățătură obținute de școlarul mic, contribuind la motivarea pentru învățare, la (auto)corectarea greșelilor parvenite în urma unei învățări deficitare și, prin urmare, la dezvoltarea personalității școlarului mic.

Expresia terminală a operației de apreciere, de emitere a unei judecăți de valoare, în raport cu performanța (competența elevului evaluat) este exprimată prin unul din calificativele „FB”, „B”, „S”.

Ion T. Radu, în *Evaluarea procesului didactic* indică cele trei paliere corespunzătoare indicatorilor sau descriptorilor de performanță [7, p. 274]:

- calificativul „Foarte bine” sau palierul învățării depline exprimă acumularea cunoștințelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învățat, autonomie în învățare;
- calificativul „Bine” corespunde situației în care elevul posedă cunoștințe, însușite bine, este capabil nu numai de a le recunoaște, ci și să le utilizeze în situații similare, oferă garanția unor progrese;
- calificativul „Suficient” minimum acceptabil, presupune însușirea unui cuantum de cunoștințe și formarea unor capacități care permit elevului să abordeze etapa următoare cu șansa de a reuși.

De fapt, *calificativele* depind de rezultatele școlare ale elevilor. În literatura de specialitate, psihologul Ion T. Radu identifică *patru categorii de rezultate* ale învățării școlare [ibidem]:

- *cunoștințe acumulate* (definiții, concepte, fapte, date, etc.);
- *capacitatea de aplicare a cunoștințelor în practică*, în demersuri teoretice, în aplicarea unor tehnici sau moduri de lucru;
- *capacități intelectuale* care sunt utilizate în realizarea raționamentelor, argumentelor, în interpretare, în efectuarea unor operații logice, în demersuri creative etc.;
- *conduite, atitudini, trăsături de personalitate*.

Rezultatele școlare reprezintă o realitate complexă, un produs cu multiple aspecte. Ele reprezintă indicatorul cel mai concludent pentru aprecierea eficacității procesului de învățământ.

Spectrul rezultatelor vizate este determinat de curriculumul școlar centrat pe formarea de competențe. De fapt, nu evaluăm competențe, dar „urme” vizibile ale acestora, adică produsele prin care se ajunge la rezultatele elevilor.

Produsul școlar reprezintă un rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegii și, eventual, părinții. Orice produs școlar este raportat la anumite criterii de evaluare.

Conform Metodologiei evaluării citeriale prin descriptori, *criteriile de evaluare* constituie sisteme de calități importante care se regăsesc în produsele învățării: „criteriu de evaluare = calitate a procesului și produsului învățării realizat de către elev” [6, p.6].

Ion T. Radu consideră *criteriile de evaluare* acele *puncte de vedere, caracteristici, dimensiuni* în funcție de care pot fi evaluate rezultatele celor care învață [7, p. 259].

Semnificative par a fi din această perspectivă câteva criterii de evaluare, vizând uramătoarele categorii de achizitii:

- *nivelul de cunoștințe* (structuri cognitive) însușite de elevi, raportat la obiective și conținut, adică volumul de informații fundamentale prevăzut de curriculum, caracterul de sistem al acestora, nivelul de înțelegere, temeinicia cunoștințelor etc.;
- *nivelul structurilor operaționale* formate pe baza însușirii logice a cunoștințelor: capacitatea de a efectua operații logice de analiză, comparații, sinteză, abstractizare, generalizare, și concretizare, de a explica și demonstra logic pe baza de argumente, de a efectua raționamente inductive, deductive și prin analogie, de a stabili relații între cauze și efecte, de a discerne esențialul, de a elabora definiții sau de a redefini, de a gândi divergent, de a extrapola cunoștințele în alte domenii sau de a le transfera în situații diferite, capacitatea de a efectua judecăți de valoare asupra cunoștințelor și de autoevaluare etc; capacitatea de aplicare a cunoștințelor, de a descoperi și inventa, capacitatea de auto-instruire, metode și tehnici de învățare.
- *nivelul structurilor metacognitive*: depinderi nonspecifice obiectului de studiu, depinderi de muncă intelectuală, de cercetare științifică, precum și unele abilități tehnologice, trăsături de personalitate ce influențează randamentul școlar, în special, motivațiile, atitudinile, convingerile, perseverența, tenacitatea, hotărârea, voința de a învăța, nivelul de aspirație, care vor fi luate în considerare în actul evaluării.

Buna funcționare a sistemului evaluativ este asigurată și de calitatea criteriilor de evaluare, selectarea și elaborarea cărora trebuie să respecte un șir de cerințe [6]:

- se vor referi la produsul evaluat sau rezultatele observabile în raport cu o anumită capacitate;
- sunt anunțate anticipat elevilor într-un limbaj accesibil, trebuie explicate, pot fi stabilite/negociate cu elevii;

- respectă particularitățile de vârstă;
- criteriile de evaluare ale unuia și aceluiași produs pot fi reinterpretate în funcție de nivelul experienței elevului la tema dată, dar și de perioada anului școlar;
- este recomandabil a se formula 3 – 4 criterii de evaluare;
- enunțarea criteriilor de evaluare în proces trebuie să respecte condiția de adaptare la nivelul de înțelegere al elevului;
- în linii mari (70%), se vor folosi criteriile de succes recomandate de MECC;
- criteriile pot fi ajustate ± 1 , la discreția elevilor împreună cu învățătorul (în funcție de nivelul experienței elevului la tema dată, în funcție de nivelul dezvoltării psihosomatice (procese psihice, starea sănătății, starea emoțională) al anumitor elevi/clasă, la nivelul posibilităților de dezvoltare intelectuală), în funcție de specificul clasei;
- este inadmisibil să se opereze cu terminologie pedagogică în fața elevilor, de aceea, criteriile de evaluare vor fi transpuse într-un limbaj accesibil și se vor numi criterii de succes;
- criteriile de succes sunt formulate pe scurt, folosind verbe, de obicei la persoana I, singular;
- criteriile de succes vor fi analizate de către elevi în perechi sau în grup și aduse la cunoștință părinților;
- ele trebuie să fie expuse pe o planșă/poster sau la tablă;
- după analiza criteriilor la nivel de grup, învățătorul va face o sinteză și va acorda atenție acelor criterii care sunt mai dificile.

Criteriile de succes sunt formulate pentru elevi, criteriile de evaluare pentru cadrele didactice.

Modelele de criterii de succes formulate în baza produselor școlare recomandate se regăsesc în tabelul 1.

Tabelul 1. Produse și criterii de succes

Produse școlare recomandate	Criterii de succes	Criterii de evaluare
P1. Informații prezentate succint	1 Prezint în 4-5 enunțuri informațiile importante la tema propusă. 2. Utilizez cuvintele și expresiile potrivite. 3. Expun coerent și clar gândurile. 4. Indic sursa din care m-am informat.	1 Prezentarea în 4-5 enunțuri a informațiilor importante la tema propusă. 2. Utilizarea cuvintelor și a expresiilor potrivite. 3. Expunerea coerentă și clară a gândurilor. 4. Indicarea sursei din care s-a informat.

P15. Textul* citit de mai multe ori (cunoscut)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Citesc cursiv, fluent, conștient textul. 2. Pronunț corect fiecare cuvânt. 3. Articulez corect toate cuvintele. 4. Citesc expresiv, cu intonația potrivită. 5. Explic cuvintele noi. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Citirea cursivă, fluentă, conștientă a textului. 2. Pronunțarea corectă a fiecărui cuvânt. 3. Articularea corectă a cuvintelor. 4. Citirea expresivă, cu intonația potrivită. 5. Explicarea cuvintelor noi.
--	---	--

Produsele școlare se vor raporta la:

- punerea elevilor în situații de evaluare asemănătoare cu cele din viața reală: ei realizează experimente (nu memorează informații), fac proiecte, reflectează asupra celor ce învață, rezolvă probleme concrete de viață etc.
- surprinderea aspectelor esențiale ale învățării prin criterii de evaluare, realizarea legăturilor interdisciplinare și asigurarea unității cunoașterii, conform premisei „întregul este mai important decât partea”.
- dezvoltarea capacității de autoevaluare: elevii își analizează rezultatele, își revizuiesc strategiile de învățare, devin mai interesați de propriul progres.

Evaluarea produselor presupune elaborarea unei grile structurate în funcție de trăsăturile produsului, dar și în funcție de o serie de criterii generale, ce ar trebui să urmărească cinci parametri: conținutul, dimensiunea lingvistică, dimensiunea textuală, dimensiunea discursivă și dimensiunea estetică.

Tabelul 2. Raportarea criteriilor la elementele evaluării

Criteriu de evaluare	Elemente ale evaluării
Conținutul	<ul style="list-style-type: none"> • gradul de adecvare la temă; • respectarea reperelor;
Dimensiunea lingvistică	<ul style="list-style-type: none"> • utilizarea corectă a limbii române (vocabular, gramatică, ortografie, punctuație); • proprietatea termenilor;
	<ul style="list-style-type: none"> • asigurarea coerenței și coeziunii textului;

Dimensiunea textuală	<ul style="list-style-type: none"> • echilibrul dintre părți; • ordinea secvențelor;
Dimensiunea discursivă	<ul style="list-style-type: none"> • gradul de adecvare la situația de comunicare; • respectarea tiparului textual;
Dimensiunea estetică	<ul style="list-style-type: none"> • așezare în pagină; • grafie; • lizibilitate.

Evaluarea rezultatelor școlare la finele învățământului primar se va realiza nu doar prin raportare la unitățile de competențe, ci în contextul competențelor-cheie și a competențelor specifice disciplinelor școlare.

Evaluarea modernă, care promovează tranziția de la noțiunea de control al însușirii cunoștințelor la conceptul de evaluare atât a rezultatelor învățării, dar, mai ales, a proceselor pe care le implică, semnifică trecerea de la o pedagogie a transmiterii cunoștințelor la o pedagogie a însușirii cunoștințelor și a științei de a deveni.

Bibliografie

1. Cerkez, M.; Pădureanu, V.; Singer, M. Competențe și calificative la clasa a II-a. Limba română. Matematica. Seria Evaluare, Colecția Învățământ primar, București, Editura Sigma, 1999,
2. Dulamă, M. E (coord.) De la teorie spre practică în învățare on-line. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2020.
3. Dulamă, M. E. Didactică axată pe competențe. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2010
4. Manolescu, M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010.
5. Manolescu, M. Referențialul în evaluarea școlară. București: Editura Universitară, 2015.
6. Metodologia evaluării criteriale prin descriptorii în învățământul primar. Clasele I-IV, Chișinău, 2019
7. Radu, T. Evaluarea procesului didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
8. Șova, T.; Putină, D. Evaluarea în învățământ. Suport de curs. Bălți , 2017

ACTIVITĂȚILE DE LECTURĂ ÎN CLASELE PRIMARE

MIDRIGAN Tatiana, doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Lectura are un rol important în modelarea personalității, contribuie la formarea progresivă a elevului cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său. Domeniul Lectura în clasele primare include următoarele activități: lectura textului; memorizarea și recitarea textului; lectura expresivă a textului; lectura pe roluri a dialogurilor din textul narativ; activități de lectură interogativă și analitică; receptarea textului; comentarea potențialului expresiv al diferitelor unități de limbaj artistic; activități de decodificare a semnificațiilor operei; activități de aplicare a algoritmilor de caracterizare a personajului literar; activități de dezvoltare creatoare a operelor literare. Textele alese pentru lectură trebuie autentice și întâlnite în viața cotidiană, să corespundă nivelului de cunoștințe, intereselor, vârstei, necesității elevilor, să solicite gândirea și imaginația elevilor, să-i facă să descopere, să creeze, să dobândească abilități practice de limbă.*

Cuvinte-cheie: *lectură, text literar, modalități, activități de lectură elevi.*

Abstract. *Reading has an important role in shaping the personality, it contributes to the progressive formation of the student with a basic communicational and literary culture, able to understand the world around him. The field Reading in primary classes includes the following activities: reading the text; memorizing and reciting the text; expressive reading of the text; role reading of the dialogues in the narrative text; interrogative and analytical reading activities; receiving the text; commenting on the expressive potential of different artistic language units; activities to decode the meanings of the work; activities for applying the characterization algorithms of the literary character; creative development activities of literary works. The texts chosen for reading must be authentic and encountered in everyday life, to correspond to the level of knowledge, interests, age, need of students, to require students' thinking and imagination, to make them discover, create, acquire practical language skills.*

Keywords: *reading, literary text, modalities, reading activities students.*

Lectura are un rol important de modelare nu numai a personalității, ci și a gândirii și a exprimării, contribuind la formarea progresivă a elevului cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii.

Orientarea elevilor spre lectura cărților trebuie făcută în funcție de vârstă, de particularitățile individuale ale fiecăruia și de nivelul la care și-au însușit cititul. Atunci când facem o recomandare de lectură, este important să respectăm aceste cerințe.

Domeniul *Lectura în clasele primare* include următoarele activități [3]:

- lectura textului;

- memorizarea și recitarea textului;
- lectura expresivă a textului;
- lectura pe roluri a dialogurilor din textul narativ/ dramatic;
- activități de lectură interogativă și analitică ;
- receptarea textului;
- comentarea potențialului expresiv al diferitelor unități de limbaj artistic;
- activități de decodificare a semnificațiilor operei;
- activități de aplicare a algoritmilor de caracterizare a personajului literar;
- activități de dezvoltare creatoare a operelor literare.

Astfel, P. Cornea consideră că orice *activitate de lectură*, în cadrul procesului didactic, trebuie să se desfășoare prin *multiple lecturi* de înțelegere / receptare / analiză / decodificare / interpretare a textului scris. În opinia autorului, procesul lecturii trebuie să parcurgă cinci etape:

- 1) percepția / receptarea textului;
- 2) re-lectura pentru decodarea sensurilor textului;
- 3) lectura pe unități a textului și înțelegerea detaliată a sensului;
- 4) lectura interpretativă a unor secvențe de text;
- 5) interpretarea estetică a textului [2, p. 65].

Textele alese pentru lectură trebuie să fie autentice și întâlnite în viața cotidiană, să corespundă nivelului de cunoștințe, intereselor, vârstei, necesității elevilor, să solicite gândirea și imaginația elevilor, să-i facă să descopere, să creeze, să dobândească abilități practice de limbă.

Este necesar ca fiecare învățător să respecte anumite etape de lucru cu textul, pentru a facilita comprehensiunea textului și a asigura lectura eficientă. În tabelul 1 sunt propuse diverse activități de lectură, care contribuie la receptarea și interpretarea textului literar.

Tabelul 1. Activități de lectură

Etapa	Activitatea	Mai precis
Înainte de a citi	Privire de ansamblu	Priviți cu atenție titlul, fragmentele, desenele.
	Predicții	Întrebare: Ce va spune autorul?
	Întrebări	Întrebare: La ce întrebări aș putea găsi răspunsul?
	Răspunsuri	Întrebare: Ce știu deja?
	Reflecție	Întrebare: De ce citesc aceasta?
În timpul cititului	Vizualizări	Construiți imagini vizuale!
	Predicții	Întrebare: Ce va urma?
	Rezumat	Întrebare: Ce a spus autorul?

	Întrebări	Formulați întrebări despre ceea ce citesc!
	Clarificări	<p>Întrebare: Ce nu a fost clar? Ce aş putea face pentru a clarifica aceste aspecte?</p> <p>-Citiți mai departe încercând să înțelegeți;</p> <p>-Întoarceți-vă și recitiți;</p> <p>-Citiți mai rar și vizualizați;</p>
După ce ați citit	Rezumat	Întrebare: Ce am citit?
	Recitit	Întrebare: Ce nu am înțeles?
	Verificat	Întrebare: Au fost predicțiile mele corecte?
	Analizat	Întrebare: Cum se potrivește aceasta cu ceea ce știam înainte de a citi? Ce am învățat?
	Aplicații și schimb de informații	<p>Întrebare: Cum pot folosi aceste cunoștințe?</p> <p>Cine altcineva le mai poate folosi?</p> <p>Cine ar fi interesat?</p> <p>Ce voi putea face mai bine sau altfel după ce am citit?</p>

Activitățile de lectură impun respectarea procesului de lectură, care necesită 3 elemente de bază: *timp*, *asumare* și *răspuns*. Elevii trebuie să aibă la dispoziție *timpul* necesar pentru lectura textului. Uneori se propun câteva zile sau o săptămână. Dându-le la școală timpul necesar să citească, cerându-le să facă acest lucru și oferindu-le exerciții care să le dea satisfacție, elevii vor ajunge să devină niște cititori pasionați. Cel mai adesea elevii primesc anumite cărți din care li se spune ce să citească, câte pagini și până când. Rareori pot să-și aleagă lecturile, timpul alocat sau finalitatea. Când le cerem elevilor să citească numai ceea ce stabilim noi, ei nu vor reuși să se conecteze textului. Lectura nu a fost considerată până acum un act social. Este privită ca un proces individual de deprindere a abilităților de lectură, act urmat de sarcini izolate de lecturare a unui text.

Orice lectură presupune un interviu/discuție/chestionare orală.

Interviul despre lectură este o tehnică de învățare prin colaborare, în care elevii se interviează reciproc, în legătură cu un anumit subiect și reprezintă modalitatea cea mai simplă de comunicare și de verificare a înțelegerii unui text, prin intermediul căruia pot fi primite și transmise informații, idei, opinii și sentimente în legătură cu textul citit.

Modele de întrebări:

1. Ce te-a impresionat în această carte?
2. Ce nu ți-a plăcut?
3. Ce ai simțit pe parcursul lecturii?

4. Cum a început textul?
5. Cum s-a terminat?
6. Ai anticipat finalul?
7. Care sunt personajele?
8. Te recunoști în vreunul dintre personaje?
9. Au fost personajele credibile? De ce?/De ce nu?
10. Cu care personaj ai vrea să fii prieten?
11. Te poți gândi la trei cuvinte prin care să descrii această carte?
12. Ce ai înțeles din această carte?
13. Care este punctul forte al cărții?
14. De ce recomanzi cartea și colegilor?

Altă metodă este VAS (Văd..., Aud..., Simt...), care vizează reacția cititorului, încurajează elevul să raporteze textul la experiențele lui de viață, reflectând, în același timp, asupra celor citite, oferind răspunsuri creative. După lectura textului învățătorul le cere elevilor să completeze sintagmele nominalizate. Metoda apropie elevul de mesajul textului, dezvoltă imaginația.

Lasă-mă pe mine să am ultimul cuvânt este o metodă care urmează lecturii propriu-zise și se utilizează la sfârșitul lecției. Se propune sarcina ca elevul să formuleze mesajul/învățătura textului. După prezentarea ideilor se formulează concluzia generală. Este evident că elevul care a formulat ultimul mesaj este cel care are ultimul cuvânt, de unde și numele metodei.

Discuțiile frontale sau de grup. Învățătorul formulează diferite întrebări prin care elevii își pot exprima primele reacții legate de textul citit. Pot fi utilizate întrebări de tipul *Ce te-a emoționat?/ Ce ți-ai imaginat? Prin ce te-a impresionat textul?/ Atunci când citeai/ ascultai textul, ți-ai amintit de anumite experiențe personale?/ Ce sentimente îți trezesc aceste experiențe?*

Aceste întrebări provoacă elevul la un dialog interactiv în clasă și fiecare își expune punctul de vedere. În acest sens, rolul cadrului didactic este de a valorifica din plin textul literar ca resursă pedagogică și de a utiliza cele mai eficiente tehnici de interogare a textului, care să conducă nu doar la o înțelegere adecvată a mesajului global al acestuia, ci și la o înțelegere detaliată dincolo de text.

În proiectarea demersului de evaluare a înțelegerii lecturii prin tehnica întrebărilor vom ține cont de cele trei niveluri de comprehensiune a unui text literar, descrise de cercetătoarea E. Calaque, care se suprapun pe etapele modelului stadial de lectură plurală:

1. Înțelegerea imediată, care este nivelul cel mai simplu de percepere a datelor / informațiilor / evenimentelor furnizate, explicate sau descrise într-un text.
2. Înțelegerea detaliată (logică) presupune reperarea unor detalii și informații din text, punerea lor în relație în vederea construirii sensului textului dat. Aceste sarcini cer înțelegerea, punerea în relație și tratarea fiecărei informații furnizate în text.

3. Înțelegerea finală se referă la sensul global al textului citit și implică tratarea în profunzime a înțelesului unui text. La această etapă învățătorul trebuie să aibă capacitatea de a suplini lacunele și de a adăuga ceea ce lipsește în text [1].

Pentru ca evaluarea lecturii, să aibă un efect formativ, să fie resimțită și de către elevi, este necesar și util ca învățătorii să exerseze dezvoltarea capacității acestora de a se autoevalua. Însă pentru ca elevii să se poată autoaprecia obiectiv, trebuie mai întâi să cunoască criteriile de succes.

Criteriile pe care le utilizează învățătorul în evaluarea lecturii pot deveni un instrument de lucru și al elevului, prin care acesta să-și măsoare / aprecieze nivelul său astfel încât să-și poată regla propria învățare. Astfel, cunoașterea de către elev a criteriilor de evaluare poate fi transformată într-un lucru foarte util pentru dezvoltarea capacității sale de autoevaluare.

În concluzie subliniem că, prin intermediul lecturii, învățătorul nu va realiza numai obiectivele stabilite, ci le va oferi elevilor și posibilitatea de a recepta adecvat textul literar, de a înțelege specificul ei ca artă. Astfel elevul va trece de la lectura pasivă (cantitativă) la lectura activă a unui text, indiferent de natura acestuia.

Bibliografie

1. Calaque, E. Itinéraires de lecture et construction du sens // Regards sur la lecture, textes et images. Grenoble: ELLUG, 1989.
2. Cornea, P. Introducere în teoria lecturii. București: Polirom, 1998. 240 p.
3. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
4. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ch., 2018
5. Șchiopu, C. Metodica predării literaturii române. Ch.: S. n., 2009. 332 p.

CZU:371.381-2:373.3

VALORIFICAREA LECTURII ÎN CLASELE PRIMARE

MUNTEANU Tamara, decan Facultatea de Pedagogie,
Catedra Pedagogie și metodică învățământului primar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Articolul reflectă importanța lecturii în treapta primară, propune activități de dezvoltare a interesului pentru lectură, tipuri, forme de lectură, cerințe față de lectura textului, principii ale studiului textului și sugerează unele activități specifice de formare a competenței lectorale.*

Cuvinte-cheie: *lectură, interes, tipuri, forme, cerințe, principii, text, competențe lectorale.*

Summary. *The article reflects the importance of reading in the primary stage, proposes activities to develop interest in reading, types, forms of reading, requirements for reading the text, principles of text study and suggests some specific activities to train reading skills.*

Keywords: *reading, interest, types, forms, requirements, principles, text, reading skills.*

În zilele noastre mass-media are un impact considerabil asupra lecturii elevilor. Informația este mai rapidă prin televiziune sau prin calculator, iar lectura cărților pare ceva învechit. În prezent, omul este pragmatic și grăbit, are puțin timp pentru citit.

Secole de-a rândul, scriitori de marcă s-au străduit să cizeleze cuvântul, să-l facă să comunice o bogăție de gânduri și sentimente, iar astăzi totul se reduce mai ales la semne, la simboluri, la imagini. Abordarea lecturii unei cărți tipărite poate fi neatractivă, poate fi ceva banal, gândind din perspectiva noii generații născute în era digitală, care folosește cu dexteritate mijloacele IT. De aceea, lectura cărților în format electronic (e-books) este mai interesantă și mai potrivită pentru preocupările adolescenților.

Chiar dacă mai sunt copii și tineri care iubesc lectura, cei mai mulți adolescenți își caută informațiile pe internet, pentru a câștiga timp; în prezent doar elevii pasionați de lectură mai cumpără cărți ori merg la bibliotecă pentru a le împrumuta. Specialiștii sunt convingeți că „dacă o carte nu e trendy, elevul nu o citește“. Potrivit unor statisticii ce vizează rolul lecturii în viața elevilor, 20,25% dintre ei o consideră o pasiune, 12,65% - o obligație, 43,03% - un mod de a te instrui, 16,45% - un mod de a-ți petrece timpul liber și 7,59 - un mod de a uita de problemele zilnice.

În acest sens, în vederea trezirii interesului elevilor pentru lectură se propun varii activități:

- Alegerea textelor în concordanță cu orizontul de așteptare al elevilor;
- Entuziasmul profesorului când citește;
- Transpunerea textelor literare în alt limbaj: mimă, joc de rol, pantomimă, dramatizare;
- Utilizarea metodelor interactive;
- Însoțirea activităților de citire cu cele de scriere;
- Parteneriate și activități comune cu biblioteca;
- Întâlnirea cu scriitori și critici literari;
- Dramatizarea unor texte cunoscute;
- Organizarea unor cercuri de lectură, cenacluri literare, a unor concursuri etc. [7, p.15]

Trebuie subliniat că nu orice exercițiu în sine este suficient pentru ca elevii să însușească instrumentele muncii cu cartea. Simpla exersare a actului lecturii nu poate asigura formarea capacităților elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere înțelegerea mesajului, realizată pe baza analizei multiple a acestuia. [2, p.106]

Textul reprezintă de fapt atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, creduri, idealuri, convingeri. Textul presupune lectură, receptare, explorare, interpretare etc. [11, p.69]

Termenii *receptare* și *lectură* sunt adesea folosiți sinonimic, cu deosebirea că primul se referă și la texte transmise oral, pe când cel de-al doilea vizează doar contactul cu textele scrise. Noțiunea de *lectură* este ceea ce textul conține, pe când noțiunea de receptare - ceea ce subiectul reține, potrivit personalității sale și circumstanțelor. „Receptare” poate avea un sens mai cuprinzător, decât „lectură”, termenul din urmă desemnând doar contactul cu texte scrise, pe când cel dintâi se referă și la texte transmise oral. Lectura vizează prioritar procesul de parcurgere, descifrare și valorizare a unui text, pe când receptarea vizează prioritar rezultatele acestui proces. [3, p.1]

Între activitățile de învățare școlară, *lectura* ocupă locul central ca activitate intelectuală, care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității elevului. Lectura presupune contactul cu textul, adică cu un grup de semne organizate într-un anumit mod în scopul producerii unui sens.

Se disting mai multe *tipuri de lectură*:

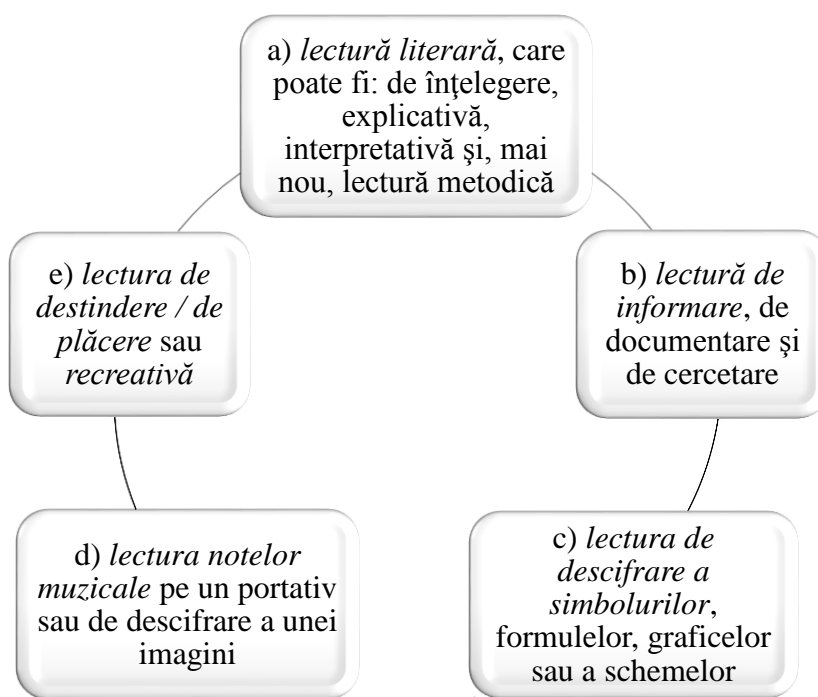


Fig 1. Tipuri de lectură [8; 12; 13]

Orice text literar are un conținut, are un mesaj adresat receptorului. Structura textului implică *începutul, cuprinsul și încheierea* ce denotă apartenența la un gen literar. Toate împrejurările în care a scris autorul amintirile, evenimente sociale, familia, copilăria, școala, profesia, capcanele vieții, natura, constituie muze pentru creație, sunt provocatoare pre-texte.

Studierea textului literar în clasele primare se realizează într-o manieră complexă, care prevede atât *comprehensiunea, receptarea, analiza, interpretarea și aprecierea celor citite*, cât și

transferul achizițiilor literar-artistice și lingvistic-comunicative în situații noi, desprinse din viața de zi cu zi și poate fi abordat în mod independent de la caz la caz [12].

Lectura întâi, explicativă, ca discurs didactic, solicită situații-problemă din viața reală, problematizare și învățare prin descoperire pe exemple relevante ca: identificarea setului de achiziții anterioare necesar abordării noului conținut; activități de învățare (situații-problemă din viața reală, motivante, desprinse din cotidian, realizarea unor legături inter- / intra- / trans-disciplinare, compatibilizarea cu experiența anterioară a elevului); introducerea suportului noțional (esențializare, limbaj simplu și clar, definiții, explicații, demonstrații devenite puncte de reper: mărturisiri ale autorului, corespondența, dialogurile, interviurile care trimit la genază). Tipurile de întrebări explicative vor fi atât extratextuale, cât și intratextuale și intertextuale.” [8, p. 22].

Comprehensiunea textului sau lectura a doua, după C. Șchiopu, ca discurs didactic înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului literal al lui „solicită prelucrarea unor conținuturi și informații prin aplicații practice cu o reală calitate didactică ce se vor constitui în modele semnificative și vor permite în timp sistematizări prin modelare și algoritmizare”. Întrebările dominante în această etapă care presupune intrarea în lumea textului și identificarea cu aceasta vor fi cele intratextuale, închise. Astfel, pe lângă sarcinile de natură explicativă, care pot fi utilizate și în cadrul acestei lecturi, vor fi propuse elevilor și exerciții cu caracter reproductiv [14].

Interpretarea textului, lectura a treia, elevul-cititor cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul subiectivizându-l / interiorizându-l, creează ipoteze analogice despre sensul operei. Întrebările extratextuale, deschise și intertextuale îl vor ajuta să interpreteze, să se raporteze permanent la text, să dea semnificații subiective semnificatului obiectiv al operei. Pedagogia lecturii este cea a pașilor mărunți și se aseamănă, prin caracterul ei secvențial, cu pedagogia muzicii sau a dansului. În cadrul ei, comprehensiunea și interpretarea numesc două moduri diferite de cuprindere a sensului textului, realizate prin lecturi diferite: comprehensiunea este cuprinderea textului din interiorul lumii lui și aparține privirii inocente sau ingenuă, iar interpretarea este cuprinderea textului din exterior și aparține privirii critice. [6, 4, p. 34].

Studierea textelor în ciclul primar se poate realiza în mai multe *forme*:

- texte studiate din manualele de bază;
- texte de lectură intercalate între textele de citire;
- lecturi suplimentare recomandate de învățător [10].

Textul literar în ciclul primar trebuie:

- să se potrivească gradului de dezvoltare din punctul de vedere al experienței de viață, al gândirii, al limbajului, al trăirilor psihice, al imaginației;
- să dețină valori estetice și etice;
- să se refere la universul de viață propriu copiilor sau la un univers inteligibil lor [5, p.52].

Pentru *studierea textului* este necesar de descifrat codul literar care cuprinde: *noțiuni de lexic, sens propriu și figurat, versificație la textele lirice, procedee ale expresivității, caracterizare de personaje la textele epice, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării* etc. A citi înseamnă a parcurge textul linear, stopând efortul în momentul încheierii; a interpreta înseamnă a reciti textul de mai multe ori, pentru a-l analiza în detaliu [3, p. 203].

Elevul care citește devine un partener activ în actul lecturii, formându-și capacități critice și reflexive, stimulându-și creativitatea și dezvoltându-și emoțiile. Lectura nu mai este o formă pasivă de receptare, este un proces ce implică mai mulți factori: *textul, autorul, contextul, cititorul*, extinzându-se dincolo de granițele literaturii.

La studierea textului literar se pune accent pe *tipurile de lectură*, dintre care:

➤ *Prima lectură*, cea de pătrundere în universul operei, permite contactul cu secvențe din opera, ce nu sunt atât de cunoscute elevilor, tocmai pentru a le oferi o nouă direcție de receptare a acestuia, viziunea elevilor schimbându-se/consolidându-se în funcție de fragment, de nivelul de cunoștințe ale elevilor, de etapele pregătitoare.

În funcție de criteriile continuității și finalității lecturii, dar și în funcție de cel/cei ce-o realizează, prima lectură poate fi:

- Lectură continuă: parcurgerea textului de la început la sfârșit, fără a interveni cu unele explicații sau cu explicarea unor cuvinte necunoscute vs. *lectură discontinuă*: împărțirea textului pe fragmente/tablouri;
 - Lectură neorientată fără formularea sarcinilor de lectură vs. *lectură orientată* cu formularea unor sarcini de lectură menite să capteze atenția, sau a unor aspecte din text;
 - Lectură realizată de învățător numită și lectura model vs. *lectură realizată de elevi* (lectură silențioasă, lectură cu voce tare etc.).
- *Lectura de familiarizare*, de reluare a unui text citit demult, oferă învățătorului un instrument complex de re-descoperire a operei, de caracterizare a unui personaj, de elaborarea a planului de idei.
- *Relectura textului*, în vederea identificării cuvintelor necunoscute, se face pe bucățele mici de text, pe un text care a fost deja citit (poate acasă sau poate ca lectură suplimentară) după pătrunderea în text, pentru remarcarea termenilor specifici – regionalisme, cuvinte populare – și pentru explicarea lor. *Prima relectură și comprehensiunea textului* este efectuată de elevii cu deprinderi de lectură și este urmată de explicarea unităților lexicale (cuvinte/expresii) necunoscute.
- *Lectura fragmentară* implică o pregătire minuțioasă a învățătorului, selectând citate ce au legătură cu fragmentele din manual, dar și imagini-desene ale învățătorului sau ale elevilor, imagini xeroxate, de coperte de cărți din ediții mai noi sau mai vechi.

- *Lectura de impact* se poate aplica la o clasă cu nivel de cunoștințe mai ridicat sau cu un nivel de conștiință deja conturat, în vederea combinării unor citate semnificative pentru conținutul operei, pentru extragerea unor noțiuni definitorii ale operei.
- *Lectura model*, făcută de către învățător, are menirea de a sensibiliza elevii și presupune o tehnică deosebită, pentru captivarea elevului.
- *Lectura la alegere/selectivă* a unor pasaje poate fi utilizată pentru a înțelege structura operei, elevii fiind familiarizați cu anumite aspecte: capitole, tablouri, povești; povestiri etc.
- *Lectura impusă/dirijată*, poate fi efectuată din *Lecturi literare* sau *texte recomandate* din *Curriculumul Național: clase primare* sub atenta coordonare a învățătorului, care își va organiza lecția. Întâi se va impune lectura integrală a textului propus spre dezbateri, pentru familiarizarea cu conținutul – de asemenea, se alege un citat spre discuție.
- *Lectura expresivă*, cu modulații ale vocii și ale gesturilor, se face de către învățător sau – dacă exista posibilitatea – de către un elev care a însușit tehnicile citirii.
- *Lectura cheie* este utilizată în cazul în care nivelul clasei o permite și când se urmărește relevarea unor valențe deosebite ale textului, semnificații și sensuri ascunse, când se dorește analiza stilistică și a unor particularități ale textului, mesajele naratorului etc.
- *Lectura critică* este modalitatea prin care se identifică mijloacele artistice, prin accentuarea unor termeni și prin întrebări fulger. De asemenea se pot realiza exerciții de vocabular etc. și mai ales, se poate interpreta textul, în vederea „dezlegării” tainelor.
- *Lectura problematizantă*, pe lângă utilitatea la clasă, când se urmărește rând cu rând fragmentul din manual, învățătorul poate cere identificarea unor termeni-cheie, comentarea textului. Acest tip de lectură vine în pregătirea unui alt tip și anume:
 - *Lectura comentată pas cu pas*. Aici ne referim la un moment de sinteză a informațiilor, învățătorul selectează câteva pasaje care sunt potrivite pentru o temă amplă, de exemplu: „Iarna în Moldova”.
 - *Lectura afectivă* este aplicată ca o modalitate de personalizare a mesajelor literare, de identificare cu personajele literare, de sensibilizare a elevilor pentru re-apropiere de text.
 - *Lectura de profunzime* este aceea care determină înțelegerea fondului ideatic al textului.
 - *Lectura anticipativă* se îmbină foarte bine cu un moment de brainstorming, când se urmărește identificarea unor elemente de suprafață ale textului precum: identificarea autorului, a titlului (dacă se poate recunoaște stilul), a temei fragmentului, a cuvintelor noi, a termenilor cheie, a mijloacelor artistice etc.
 - *Lectura reflexivă* este un mijloc de analiză literară, de interpretare a unui text fără a ști conținutul sau, fără a se relua conținutul [11, p.213].

Adrian Marino propune următoarele tipuri de lecturi: lectură-informație; lectură-distrație; lectură-refugiu; lectură-plăcere; lectură-cultură; lectura-existență; lectură de întreținere; lectura ca

recreere; lectura-curiozitate; lectura în grup; lectura interactivă; lectura ca "joc"; lectura de tip "scolar" (studiul la masă): *lectura activă; lectura obligatorie; lectura suplimentară* [9].

Competențele lectorale, conform cercetătoarei N. Baraliuc, se formează încă în preșcolaritate, când educatorul îi familiarizează pe copii cu cartea (citindu-le povești, memorând poezii, ghicitori, numărători; răsfoind cartea și folosind ilustrațiile ca puncte de reper, copiii repovestesc conținutul, caracterizează personajele, încearcă să compună singuri), astfel lectura și analiza textelor literare provoacă elevilor o gamă foarte variată de emoții și sentimente, îi ajută pe elevi să-și formeze opinii și atitudini pozitive față de lumea înconjurătoare [1, p.30].

Formarea *competenței de lectură* în școală se realizează procesual prin strategii didactice specifice, de aceea cadrul didactic trebuie să cunoască didactica lecturii, tipurile de lectură, utilizarea diverselor tehnici de lectură [15]. Conform autorului Vl. Pâslaru, formarea competenței lectorale se realizează prin *activități specifice*. Principalele activități ale cititorului de literatură artistică sunt:

- pregătirea conștientă pentru actul lecturii și interpretării textelor literare;
- lectura fluentă, expresivă și comprehensivă a unei diversități de texte literare/didactice/interpretative;
- percepția, imaginația, gândirea și creația artistică;
- achiziționarea instrumentarului teoretico-literar și lectoral aferent activității de lectură;
- depistarea/discernerea/interpretarea apropiată a valorilor textelor literare prin descifrarea limbajului poetic;
- producerea unei varietăți de texte reflexive, interpretative și imaginative;
- evaluarea critică a operelor și fenomenelor literare;
- autocomunicarea într-un sistem propriu de valori, în interacțiune cu axiologia literară, utilizând mijloacele limbajului poetic [12, p.99].

În concluzie, putem afirma că lectura ocupă locul central ca activitate intelectuală, dar și spirituală, de formare-dezvoltare a personalității, de aceea competența de lectură a fost considerată dintotdeauna o condiție a reușitei elevului în școală. De aici importanța actului lecturii școlare în paradigma generală a învățării și necesitatea formării-dezvoltării competenței de lectură pe parcursul întregii sale vieți.

Bibliografie

1. Baraliuc, N. Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: IȘE, 2010. 170 p.
2. Bărbulescu, G.; Beșliu, D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Corint, 2009.
3. Cornea, P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998. 239 p.

4. Costea, O. Didactica lecturii, o abordare funcțională. Iași: Institutul European, 2006. 68 p.
5. Ghid de implementare a Curriculum pentru învățământul primar. Chișinău, 2018. 272 p.
6. Golubițchi, S. Tipuri de lectură în clasele primare, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Invatamant%20superior_Vol.2_traditii%2C%20valori%2C%20perspective_USTir_2018-44-48.pdf.
7. Lectura de plăcere de la teorie la exemple de bune practici Nr. 1/2018 Cluj-Napoca, octombrie 2018, p.15 (214 p).
8. Marin, M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
9. Marino, A. Hermeneutica ideii de literatură. Cluj-Napoca: Dacia, 1987.
10. Niculcea, T.; Marin, M. Limba română, clasa a III-a, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Cartier, 2007. 79 p.
11. Pamfil, A. Limba și literatura română. Structuri didactice deschise. Pitești:Paralela 45, 2008.
12. Pâslaru, VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. 312 p.
13. Radu-Șchiopu, A. Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română. Autoref. teză dr. ped. Ch: UPS „Ion Creangă”, 2013.
14. Șchiopu, C. Receptarea operei literare: condiții, etape și niveluri. Nr. 1-3 (139-141), 2007.
15. Șchiopu, C. Metodica predării literaturii române, Chișinău: Editura Carminis, 2009. 332 p.

CZU:372.881

ATITUDINILE INTERPRETATIVE – AUTORITATIVE ÎN ALFABETIZAREA EMOȚIONALĂ

OBOROCEANU Viorica,

dr. în științe ale educației, lector universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Literatura pentru copii constituie o sursă inepuizabilă de exemple frumoase de comportamente oglindite în mici antiteze între personaje. Textele literare sunt trăite cu intensitate maximă, generează atitudini interpretative, sunt o construcție complexă de reacții afective raportate la sistemul de valori general-umane, orientează subiectul spre o anumită comportare vizavi de opera literară, devin un jongler al emoțiilor, cultivă încrederea, denotă cheia reușitei, încurajează cunoașterea sinelui și autocontrol, automotivează spre reușita socială, iar gestionarea propriilor emoții, recunoașterea punctelor tari sau slabe, înțelegerea faptului că nu suntem perfecți, trăsăturile pozitive și negative fiind cele care ne individualizează.*

Cuvinte-cheie: *atitudini interpretative, inteligență emoțională, text literar, empatie.*

Abstract. *Children's literature is an inexhaustible source of beautiful examples of behaviors mirrored in small antitheses between characters. Literary texts are lived with maximum intensity, generate interpretive attitudes, are a complex construction of affective reactions related to the general-human value system, orient the subject*

towards a certain behavior towards the literary work, become a juggler of emotions, cultivate confidence, denote the key success, encourages self-knowledge and self-control, self-motivation towards social success, and managing one's emotions, recognizing strengths or weaknesses, understanding that we are not perfect, the positive and negative traits being those that individualize us.

Keywords: *interpretive attitudes, emotional intelligence, literary text, empathy*

Introducere. Emoțiile sunt un ingredient foarte important al vieții noastre. Creierul și-a dezvoltat capacitatea de a percepe și genera emoții pentru că acestea sunt, în primul rând, esențiale pentru supraviețuirea individului și a speciei.

Este adevărat: emoțiile, sentimentele, gândurile - întreg conținutul minții - provin din exterior, putând fi manipulate de lumea exterioară. Emoțiile sunt adesea împletite cu dispoziția, temperamentul, personalitatea, creativitatea, oglindind atitudinea individului față de realitate.

Abilitatea de *autoreglare emoțională* (self regulation) este definită ca inițierea, inhibarea și modularea emoțiilor și a comportamentelor asociate acestora pentru a răspunde solicitărilor interne și externe într-o manieră acceptabilă social, suficient de flexibilă pentru a permite atât spontaneitate în reacții, cât și amânarea reacțiilor atunci când nu sunt potrivite situației.

Această abilitate afectează modul în care relaționăm cu ceilalți, conformarea la normele de conviețuire în grup și felul în care suntem percepuți și judecați de cei cu care interacționăm și poate fi clasificată ca un sistem de apărare, întrucât psihologic emoția afectează atenția, capacitatea și viteza de reacție a individului, dar și comportamentul general. Emoția este într-o interdependență permanentă cu starea de spirit, temperamentul, personalitatea, dispoziția și motivația persoanei respective.

Misticii au afirmat însă cu mult înaintea oamenilor de știință, încă de acum câteva mii de ani, că toate aceste lucruri cu care este umplută mintea noastră nu ne aparțin, dar noi ne identificăm însă cu ele.

Comunicarea constantă, cântatul, jocul, *cititul* sunt piese importante ce influențează dezvoltarea creierului uman. Pentru că elevii sunt învățați mai mult să asculte, să urmeze reguli, să gândească, emoțiile și gestionarea lor sunt lăsate deoparte. Astfel, la finalul studiilor avem adulți bine pregătiți, inteligenți, dar cu probleme în ceea ce privește identificarea, acceptarea și managementul propriilor trăiri și, în consecință, prea puțin toleranți și empatici față de ceilalți.

Suntem produsul unei generații pentru care emoțiile au fost un impediment, un obstacol în calea rezultatelor. Exprimarea emoțiilor era considerată semn de slăbiciune sau labilitate psihică. De aceea, emoțiile erau suprimate și condamnate.

Inteligența emoțională se bazează pe anumite aptitudini potențiale înnăscute: sensibilitate emoțională, memorie emoțională, capacitatea de procesare emoțională și capacitatea de învățare

emoțională. Aceste caracteristici înnăscute pot fi dezvoltate și cultivate de-a lungul vieții sau, din contra, pot fi degradate, acest lucru depinzând foarte mult de modul în care suntem crescuți și educați în copilărie și adolescență, iar textul literar este generator al atitudinilor interpretative.

A fi inteligent la nivel cognitiv și a avea un bun management al emoțiilor sunt două aspecte foarte diferite. De aceea, în ultimii ani, au fost delimitate mai multe tipuri de inteligență. Cercetătorul Howard Gardner publică în 1993 *Teoria inteligențelor multiple*, în care disocia șapte tipuri de inteligențe, arătând că niciunul dintre noi nu deține un singur tip de inteligență, ci un profil în care există una sau mai multe din următoarele: *inteligenta verbal-lingvistică, inteligenta logico-matematică, inteligenta vizual-spațială, inteligenta corporal-chinesteziacă, inteligenta muzical-ritmică, inteligenta interpersonală, inteligenta intrapersonală, inteligenta naturalistă* [3], iar Daniel Goleman în lucrarea *Inteligența emoțională*, afirmă că „mulți dintre cei care au un IQ foarte ridicat ajung să lucreze pentru cineva cu un IQ mic”[6].

Cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan promovează, *Pedagogia culturii emoționale*, în contextul căreia sunt abordate sistemul de atitudini integrate în competențe sociale, recunoscute de comunitatea științifică ca și competențe pedagogice care certifică rolul culturii emoționale în asigurarea succesului profesional. În aceeași ordine de idei, autoarea menționează că în acest proces se transmit conținuturi informaționale și afectiv-atitudinale „comunicarea este nu doar transmitere de informații, ci și de atitudini” [1].

Alfabetizarea emoțională este mai importantă decât învățarea matematicii și a cititului în viață, iar acest lucru nu înseamnă că inteligența cognitivă este opusul inteligenței emoționale. Ci că trebuie să avem mai multă grijă de starea copiilor, nu numai de mintea lor, iar spațiul școlii ar trebui să fie mai mult un spațiu în care să se discute despre cum se simt copiii, ce dorințe și visuri au ei.

Acceptarea de sine aduce cunoașterea propriilor emoții, recunoașterea punctelor tari sau slabe din propria personalitate și înțelegerea faptului că nu este nimic în neregulă dacă nu suntem perfecți, trăsăturile pozitive și negative fiind cele care ne individualizează.

Așadar, educația contemporană trebuie să urmărească, pe lângă inteligența academică, și componentele inteligenței emoționale:

- set de abilități pentru răspunsurile la evenimente care constituie emoții;
- capacitatea indivizilor de a recunoaște propriile emoții și pe cele ale celorlalți, de a discerne între sentimente diferite și de a le eticheta corect, folosind informațiile emoționale pentru a ghida gândirea și comportamentul și a gestiona și regla emoțiile pentru a se adapta mediilor sau pentru a atinge obiectivele proprii;
- presupune în primul rând conștientizare de sine, autodisciplină și empatie. Ea dă seama de felul în care ne controlăm impulsurile și sentimentele.

Vestea bună este faptul că *inteligența emoțională poate fi îmbunătățită*. Deși copilăria este extrem de importantă în punerea unor baze solide pentru dezvoltarea inteligenței emoționale, ea poate fi îmbunătățită și cultivată inclusiv la vârstă adultă, iar Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar stipulează că disciplina cu numărul unu în Planul-cadru „Limba și literatura română – disciplina de bază care asigură înainte de toate succesul școlar și oportunități/șanse de integrare socială a școlarului mic” [5].

Din perspectiva procesului de comunicare, opera de artă reprezintă un mesaj enunțat într-un context sociocultural și transmis printr-un anumit canal. Literatura este un spațiu de inițiere în lectură și în cultură, un spațiu ce respectă succesiv sau simultan lectura textului. La vârsta copilăriei, când cei mici nu fac prea bine diferența dintre realitate și ficțiune, textele sunt trăite cu intensitate maximă. Textul literar reprezintă un întreg univers, urmărește receptarea literaturii, care ulterior direcționează spre formarea gustului estetic, ca parte integrantă a educației generale a elevilor. În acest context, R. Huyghe notează că „opera de artă propune mai mult decât o simplă percepție asupra echilibrului. Prin ea artistul, ca și spectatorul, la o treaptă subsidiară, caută să transfigureze atât ceea ce vede, cât și ceea ce percepe: el detașează de funcția sa naturală tot ceea ce ia în stăpânire, pentru a-i da, se știe de la E. Kant încoace, un scop în sine care, în sensul cel mai larg și sub aspectele cele mai diverse, și mai contradictorii, va fi în mod infailibil *Frumosul*” [7, p. 28].

Cercetătorul C. Șchiopu afirmă că „textul literar este un text prin care autorul își propune să impresioneze și să emoționeze cititorii, exprimându-și propriile gânduri, idei și sentimente, prin folosirea unui limbaj artistic, puternic marcat de subiectivitate” [11], iar cercetătorul A. Ghicov, reliefează că textul „este ecranul prin care elevul care citește, pătrunde lumea și prin aceasta se redescoperă pe sine într-o altă dimensiune, distanțarea fiind abolită într-o apropiere a elevului de text și de sine însuși. A înțelege înseamnă a te pune în situația referinței privilegiate a textului: textul îmi comunică și mă comunică. Lectura mea este chiar ființarea mea în lumea textului, este a te expune textului și a primi de la el un sine mai vast de existență, ce răspunde în modul cel mai adecvat propunerii de lume. Dacă textul îmi propune o lume, lectura este răspunsul pe care îl dau acestei propuneri. Sinele meu mai vast este rezultatul acestei creșteri de orizont, pe care lucrul textului îl creează în mine” [4, p.19]. Astfel, analiza și interiorizarea calităților umane – empatia, conștiința de sine, arta de a asculta, de a rezolva conflicte, de a gestiona frustrările sau de a expune punctul de vedere, *prin raportare la personajele literare studiate și la situațiile de viață imaginate preluate din universul beletristicii*, – duc la înțelegerea faptului că, alături de cantitatea de cunoștințe acumulată, *nota maximă* o poate primi și cel care are o bună intuiție a caracterului uman și știe să se raporteze corect la sine și la semenii săi. Elevul va înțelege, astfel, că adevărații învingători sunt cei care dovedesc și *trăsături performante ale inteligenței emoționale* – știu să realizeze relații interumane de calitate și

să aibă un ridicat simț al valorii de sine, căci viața nu îți cere să reproduci definiții, ci să știi să valorifici oportunități, să fii eficient și cooperant, pentru a fi acceptat și apreciat de către semenii tăi.

Literatura pentru copii constituie o sursă inepuizabilă de exemple frumoase de comportamente oglindite în mici antiteze între personaje, ne oferă consecințele neascultării sau ascultării, vredniciei sau lenei, cinstei sau necinstei, adevărului sau minciunii, ne prezintă trăsături pozitive ale unor eroi: vitejia, curajul, înțelepciunea, stăpânirea de sine, devotamentul, prietenia sinceră, dar și trăsături nedemne, condamnabile ale unor personaje: viclenia, zgârcenia, lăcomia, șiretenia, îngâmfarea. Elevii de vârstă școlară mică citesc cu pasiune, cu nerăbdare și curiozitate, manifestându-și zgomotos admirația sau dezaprobarea față de o anumite tentă a acțiunii sau față de personaje.

Astfel, formarea atitudinilor interpretative la elevii din clasele primare prin intermediul textelor literare, precum: *Sarea în bucate*, după P. Ispirescu, *Cenușăreasa / Albă ca Zăpada și cei șapte pitici*, după Frații Grimm, *Capra cu trei iezi*, *Amintiri din copilărie*, *Fata babei și fata moșneagului*, după I. Creangă, *Scufița Roșie*, după Charles Perrault, *Degețica*, după H. C. Andersen *Copiii în crâng*, după C. Ușinski, *Habarnam devine pictor*, după N. Nosov, *Vizită*, după I. L. Caragiale, *Charlie și fabrica de ciocolată*, după Roald Dahl, *Mâța desenează-un ghem*, după M. Sorescu, *O furnică*, *Piatra pițigoifului*, după T. Arghezi, *Povestea unei familii fericite*, după L. Magdan, *Povestea măgărușului încăpăținat*, *Ionică mincinosul*, *Puf Alb și Puf Gri*, *Cei trei prieteni* (poveste populară), i-au convins pe copii că trebuie să se adapteze la regulile impuse de societate.

În același context, Sempronia Filipoi propune *Basmе terapeutice pentru copii și părinți*, ce vizează dezvoltarea capacității de a exprima emoții, dezvoltarea încrederii în sine, depășirea timidității, a emotivității, capacitatea de autocontrol, recunoașterea emoțiilor, înțelegerea emoțiilor (*Gândăceii invizibili*, *Tobi și bandajul nevăzut*, *Puicuța și scaielele cel țepos*), depășirea și stăpânirea fricii, dobândirea curajului (*Plântuța cea perseverentă*, *Balaurul din întuneric*, *Balaurii din sertare*), dezvoltarea sociabilității, a capacității de integrare în colectiv (*Maimuțica care se credea copac*, *Vițelușul și pietrele de râu*), exprimarea emoțiilor într-o manieră potrivită, controlul furiei, reglarea emoțiilor (*Cum a învățat aricelul să mormăie ca o ursoaică*, *Ursul îmblânzit*).

Peripețiile personajelor transmit emoții, sentimente, gânduri provenite din exterior, împletite cu dispoziția, temperamentul, personalitatea, creativitatea, oglindind atitudinea individului față de realitate, favorizează, în mare măsură, încrederea de sine, pentru a răspunde solicitărilor interne și externe într-o manieră acceptabilă social, suficient de flexibilă pentru a permite atât spontaneitate în reacții, cât și amânarea reacțiilor atunci când nu sunt potrivite situației.

Atitudinea interpretativă a elevului față de opera literară este calificată ca o construcție complexă de reacții afective din partea subiectului educației literar-artistice față de opera literară, axată pe *comprehensiune*, *experiență lectorală*, *interes*, *motivație*, *selectivitate*, *gust estetic*, *pe judecățile de valoare ale subiectului*. Acestea sunt raportate la idealurile artistice, la crezul artistic, la

sistemul de valori general-umane, orientând subiectul spre o anumită comportare vizavi de opera literară ca pretext al cunoașterii de sine. Copiii trec prin stări emotive diferite, de la teama pentru răul care ar putea să o piardă pe eroina îndrăgită, la bucuria că a scăpat cu bine din toate încercările pricinuite de personajele negative. Valoarea educativă a textelor literare constă în reliefaarea unor calități morale cu care sunt înzestrate personajele pozitive: curaj și vitejie, hotărâre și perseverență în îndeplinirea scopului, spirit de dârzenie și tărie în înfrângerea piedicilor și greutăților.

Textele literare îi ajută pe copii: să ia decizii proprii; să învețe diferența dintre bine și rău, să își exprime propriile sentimente și emoții mai bine; să-și dezvolte încrederea în forțe proprii; să-și îndrepte atenția către aspecte pozitive ale vieții (frumusețe, bucurie, dragoste etc.), dar fără a exclude partea negativă; să-și dezvolte viața afectivă (îl ajută să aibă acces la sentimente și trăiri specifice personajelor și să le transpună în viața de zi cu zi).

Prin formarea atitudinilor interpretative la elevii din clasele primare învățătorul va spori competență de lectură. În același timp, se realizează o conexiune între elevul-cititor și text, o conexiune care face apel implicit la emoțiile și bagajul de sensibilitate al elevului; accesându-le, lucrând cu ele, identificându-le și la alții îi poate fi mai ușor să le recunoască în sine, să le facă față, să le accepte, să le folosească în avantajul său.

Bibliografie

1. Cojocaru-Borozan, M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Ch.: UPS „Ion Creangă”, 2012. 239 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
2. Filipoi, S. Basme terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți. Ed: ASCR, 2012, 210 p.
3. Gardner, H. Multiple Intelligence. Basic Books, New York, 1993.
4. Ghicov, A. Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor. Ghid pentru profesori. Chișinău: IȘE. 2019. 66 p. ISBN 978-9975-48-166-3.
5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Aprobăat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr.1124 din 20 iulie 2018) Chișinău. 2018.
6. Goleman, D. Inteligența Emoțională. Ed. Curtea Veche, București, 2001.
7. Huyghe, R. Puterea imaginii. Editura Meridiane, București, 1971, p. 28.
8. Roco, M. Creativitate și inteligență emoțională. Ed. Polirom, Iași, 2004
9. Segal, J. Dezvoltarea inteligenței emoționale. Ed. Teora, București, 1999.
10. Stein S.-J.; Book H.-E. Forța Inteligenței Emoționale. Editura Allfa, București, 277 p., 2015
11. Șchiopu, C. Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de dr. hab. în științe pedagogice. Chișinău. 2016. 264 p. CZU: 37.016.046: [811.135.1+821.135.1.09](043.2)

REPERE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE REFERITOR LA MIJLOACELE DE FORMARE A ATITUDINILOR

PANICO Vasile, profesor universitar, dr. în pedagogie,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În lucrare se tratează unele repere teoretice și praxiologice referitor la mijloacele de formare a atitudinilor la personalitatea educatului/autoeducatului. În articol se definește conceptul, funcțiile și mijloacele de formare orientată a atitudinilor la educați/autoeducați, se nominalizează și se analizează caracteristicile atitudinilor: componentele/elementele, structura și funcțiile. Mijloacele de formare/autoformare a atitudinilor la educați/autoeducați sunt trăirile emoționale. Trăirile emoționale/sentimentale contribuie la dezvoltarea trebuințelor/motivelor. Cunoștințele și capacitățile de ordin mintal și practic se transformă/devin valori ale educatului/autoeducatului atunci când ele se integrează cu acțiunile afective.

Cuvinte-cheie: educație, atitudine, structura atitudinilor, acțiunile afective, trăirile emoționale, motivele/trebuințele.

Summary. The paper deals with some theoretical and praxiological landmarks regarding the means of forming attitudes towards the personality of the educated/self-educated. The article defines the concept, functions, and means of oriented formation of attitudes in educated / self-educated, nominates, and analyses the characteristics of attitudes: components/elements, structure, and functions. The means of forming / self-forming attitudes in educated / self-educated people are emotional feelings. Emotional/sentimental feelings contribute to the development of needs/motives. Mental and practical knowledge and abilities are transformed/become values of the educated/self-educated when they are integrated with the affective actions.

Keywords: education, attitude, attitude structure, affective actions, emotional feelings, reasons/needs.

Introducere

În examinarea procesului de formare a atitudinilor la personalitate este necesar să ne fundamentăm pe câteva axiome pedagogice: a) personalitatea educatului/autoeducatului se dezvoltă/autodezvoltă în cadrul educației formale, nonformale și informale; b) procesul de educație/autoeducație este productiv procesual și rezultativ atunci, când se fundamentează pe nivelul de dezvoltare, pe zona actuală și proximă de dezvoltare a educatului/autoeducatului [5]; c) educația în lipsa autoeducației este lipsită de sens procesual și rezultativ. În cadrul educației/autoeducației obiectivele, conținuturile, mijloacele, sistemul de acțiuni și produsul/rezultatul obținut se personalizează și devin valori ale personalității; d) activitățile socioumane permanent sunt însoțite de un sistem adecvat de atitudini. Atitudinile în cadrul interiorizării și trăite emoțional/sentimental dezvoltă sfera motivațională la educați/autoeducați; e) educația/autoeducația permanent este orientată și are menirea de a forma și dezvolta la educați/autoeducați atitudinile de viață (morale, intelectuale,

estetice, ecologice, profesionale, economice ș. a.); j) mijloacele de formare/autoformare a atitudinilor sunt *trăirile emoționale/sentimentale*; i) educația pune accentul pe formarea atitudinilor comportamentale de ordin moral, intelectual, politic, ecologic, profesional etc. Atitudinile în calitate de componentă fundamentală a procesului de formare a personalității se formează/autoformează și se dezvoltă/autodezvoltă în cadrul educației formale, nonformale și informale.

Conceptul, funcțiile și mijloacele de formare a atitudinilor

În plan pedagogic atitudinile reprezintă un sistem de relații sau raporturi subiective ale personalității / grupului de oameni acțional cognitive, afective și comportamentale de ordin moral, ecologic, profesional etc., de evaluare și valorizare a fenomenelor și proceselor din lumea înconjurătoare. Atitudinile exprimă valoarea, semnificația personală, de grup și socială a fenomenelor, proceselor și rezultatele lor. Atitudinile de viață se interiorizează și formează sfera motivațională a personalității. În planul intern (al conștiinței) atitudinile se modifică, se generalizează, obțin valoare / semnificație și se schimbă permanent. În planul conștiinței atitudinile se ierarhizează în dependență de valoarea lor personală, de grup și socială [2].

Atitudinile posedă următoarele caracteristici: a) *componentele* – totalitatea elementelor constitutive (acțiunile cognitive, acțiunile afective și acțiunile comportamentale). Componenta afectivă reprezintă nucleul atitudinilor; b) *structura* – relațiile dintre aceste componente. Aici se referă relațiile dintre acțiunile cognitive și acțiunile afective, acțiunile comportamentale și acțiunile afective, acțiunile cognitive și acțiunile comportamentale; c) *funcțiile* fiecărui component al atitudinii (funcțiile atitudinilor în plan educațional sunt și funcții ale atitudinilor în planul intern/al conștiinței: acțiunile cognitive dezvoltă procesele cognitive, acțiunile afective în plan educațional dezvoltă procesele afective în planul conștiinței, acțiunile comportamentale dezvoltă procesele comportamentale/comportamentul virtual la educat/ autoeducat). Funcția fundamentală a atitudinilor constă în dezvoltarea/autodezvoltarea motivelor/trebuințelor la educați/autoeducați.

Procesul de formare/autoformare și dezvoltare/autodezvoltare a atitudinilor permanent necesită să fie direcționat/orientat. În cadrul interiorizării atitudinile se personalizează și devin valorice pentru educat/autoeducat. Personalizarea atitudinilor contribuie la realizarea amplă și deplină a procesului educațional. În lipsa interiorizării/personalizării atitudinilor procesul educației este lipsit de sens procesual și rezultativ. Atitudinile personalizate dezvoltă sfera motivațională a educatului/autoeducatului, transformă cunoștințele și capacitățile în valori personalizate, care se raportează și sunt adecvate la valorile socioumane.

Atitudinile posedă caracteristici conținutale și mijloace specifice de formare/autoformare. Mijloacele de formare/ autoformare a atitudinilor îl reprezintă *trăirile afective*. Acțiunile afective raportate la sfera motivațională generează și dezvoltă procesele afective în conștiința educatului/autoeducatului. Acestea de pe urmă, procesele afective, schimbă și dezvoltă sfera

motivațională a educaților/autoeducaților. Reieșind din faptul, că sfera motivațională la educați/autoeducați este diversă după conținut, intensitate, nivel de formare etc., corespunzător procesul și rezultatul dezvoltării motivelor/trebuințelor va fi divers după conținut și intensitate, orientare și productivitate, pozitive sau negative, stabile sau situaționale, mai mult sau mai puțin valorice. În baza reacțiilor emoționale, manifestate de către educați/autoeducați, agenții educaționali studiază și direcționează procesul de organizare a acțiunilor educaționale. Atitudinile în planul extern/educațional sunt obiectivate de către informația, acțiunile cognitive și comportarea/acțiunile comportamentale ale educaților/autoeducaților. În planul conștiinței atitudinile se obiectivează prin cunoștințele însușite, imaginile formate, abilitățile mintale, comportamentul virtual.

Activitățile educative obțin orientare/direcționare atunci când: a) educatorii inițial vor studia și determină pe care motive/trebuințe valorice este necesar să se fundamenteze pentru a le dezvolta, a le lărgi, a le completa și pentru a genera formarea altora noi motive/trebuințe; b) vor elabora și realiza un sistem de obiective și acțiuni educaționale raportate la exigențele valorice socioumane; c) se va realiza trecerea/transferul de la satisfacerea trebuințelor de deficiență (fiziologice, de securitate, de apreciere și stimă) spre trebuințele de creștere (cunoaștere, estetice și de autorealizare). Purtători a acțiunilor afective sunt informațiile de ordin intelectual, moral, igienic, estetic, profesional etc. și acțiunile comportamentale care sunt generate și organizate de către agenții educaționali. La baza acestui transfer se află mecanismele interiorizării/personalizării și „iradierii” acțiunilor afective orientate spre satisfacerea altor motive/trebuințe.

Acțiunile afective de rând cu cele cognitive și comportamentale treptat se transformă/concresc în autoacțiuni. Acest proces se realizează atunci când, acțiunile cognitive și acțiunile comportamentale se fundamentează, se raportează la posibilitățile, la zona actuală și proximă de dezvoltare a educatului/autoeducatului. În astfel de condiții/circumstanțe educației/autoeducației obțin *succes în realizarea obiectivelor* proiectate/autoproiectate, iar succesul desfășurării activității și produsul obținut se personalizează și reprezintă principalul furnizor al formării și dezvoltării motivelor/trebuințelor. Astfel se realizează în mod orientat formarea și dezvoltarea în conștiința educatului experiența atitudinal-emoțională.

Succesul în orice activitate de viață și produsul obținut prin eforturi personale generează la educați/autoeducați reacții și trăiri emoționale/sentimentale pozitive. Ele contribuie la dezvoltarea *motivelor/trebuințelor directe și indirecte* către procesul și rezultatul activității de învățare, de muncă, de viață cotidiană, profesională etc. Pentru acțiunile/procesele afective este caracteristic proprietatea de transfer/de „iradiere” de la un element/component al activității spre altul, de la rezultat spre sistemul de acțiuni. Astfel, relațiile pozitive educator-educat conduc spre formarea la elevi nu numai a responsabilității și obligativității de a învăța, ci treptat prin obținerea succesului are loc generarea și dezvoltarea interesului/trebuinței de a cunoaște. Acest fenomen poate obține și o direcționare

opusă/inversă. În cadrul interiorizării acțiunile afective „se plasează”/„se așază” pe motivele existente în sfera motivațională a educatului/autoeducatului care sunt diversificate după conținut și nivel de dezvoltare, orientare și intensitate. La unii elevi mai bine sunt formate motivele directe de învățare (curiozitatea, tendința de a cunoaște noul, dorința de a descoperi), la alți elevi sunt mai bine formate motivele responsabilității și datoriei, tendința de a învăța în echipă, dorința de a fi apreciat cu calificative înalte ș. a.

Personalizarea acțiunilor afective de către educați/autoeducați este de divers conținut, orientare și intensitate. Astfel, la unii educați/autoeducați se formează/autoformează și se dezvoltă/autodezvoltă preponderent procesele afective de ordin cognitiv, la alții cele de ordin sociomoral, de autorealizare, estetice. Corespunzător, procesele afective exprimate prin trăiri emoționale/sentimentale, contribuie la schimbarea și dezvoltarea trebuințelor/motivelor de divers ordin și conținut: a) *cognitive* (curiozitatea, interesul de învățare, tendința de a cunoaște noul, de a pătrunde în esența fenomenelor și proceselor din natură și societate); b) *sociomorale* (responsabilitatea și datoria, tendința de a fi elev bun și a ocupa un statut pozitiv în mediul clasei, dorința de a-și ajuta colegii de clasă și de a activa în echipă, de a obține calificative înalte etc.); c) *de autorealizare și estetice, de comunicare și profesionale*. În unele cazuri acțiunile cognitive și comportamentale nu se interiorizează din următoarele considerente: obiectivele și acțiunile cognitive sunt foarte complexe, nu se raportează la zona actuală și proximă de dezvoltare a elevului, sunt prea voluminoase după conținut, elevii sunt suprasaturați de același gen/tip de activitate, educații nu-s capabili de a înțelege și conștientiza necesitatea învățării, sunt speteați, impuși forțat să învețe, izolați, sancționați pe nedrept. În astfel de circumstanțe la educați se formează trăiri emoționale/sentimentale negative, iar procesul și rezultatul educației este nonvaloric.

Etapele și mijloacele de formare/autoformare a acțiunilor afective și concreșterea lor în procese afective în planul conștiinței nu sunt identice cu fazele și etapele interiorizării acțiunilor cognitive și comportamentale. Acțiunile cognitive și comportamentale în anumite condiții psihopedagogice servesc în calitate de factori care favorizează formarea și dezvoltarea, concreșterea acțiunilor afective în procese afective în planul psihicului educatului/autoeducatului. Acțiunile cognitive și comportamentale permanent sunt însoțite și purtătoare a acțiunilor afective. Personalizarea acțiunilor afective generează și dezvoltă trebuințele/motivele la personalitate, atunci când se creează și se respectă un set de condiții educaționale generale și specifice. Din cele specifice am putea nominaliza următoarele: crearea fondului emoțional pozitiv; formarea relațiilor pozitive interpersonale; manifestarea și sugerarea încrederii în educat; încurajarea și susținerea reciprocă ș. a.

Mijloacele de formare/autoformare a activităților afective sunt trăirile emoționale, care se manifestă la subiecții educaționali prin reacții emoționale. Acțiunile afective în cadrul interiorizării concreșc/se transformă în procese afective adecvate, având la bază mecanismul acceptării-

neacceptării și trecerii prin filtrul motivațional al educatului/autoeducatului. Personalizarea acțiunilor afective nemijlocit contribuie la schimbarea și dezvoltarea sferei motivaționale la educat/autoeducat.

Acțiunile afective/emoționale permanente sunt obiectivate de către conținutul și acțiunile cognitive, pe de o parte, și conținutul și acțiunile comportamentale, pe de altă parte. În planul intern/planul conștiinței procesele afective sunt obiectivate de către conținutul cunoștințelor și procesele însușirii, pe de o parte, și conținutul comportamentului virtual (imagini, priceperi, capacități și deprinderi mintale, modele mintale de activitate), pe de altă parte.

Procesul formării/autoformării atitudinilor favorizează dezvoltarea și autodezvoltarea motivelor/trebuințelor la educați/autoeducați, care este permanent condiționat de către *trăirile emoționale*. Formarea atitudinilor emoționale se desfășoară/realizează conform următoarelor etape: a) inițial pedagogul/educatorul organizează activitatea cognitivă în corespundere (în raport) cu motivele/trebuințele valorice prezente la elevi; b) creează condiții psihopedagogice favorabile care generează extinderea trăirilor emoționale spre alte obiecte și activități; c) se reperează pe sistemul de valori prezente la educați, care de regulă sunt diverse după conținut, orientare și intensitate; d) formează și dezvoltă noi motive/trebuințe social-valorice prin programarea/autoprograma și soluționarea a noi obiective educaționale. Acțiunile afective nemijlocit se află în relații reciproce cu acțiunile cognitive și comportamentale. Relaționarea acestor tipuri de acțiuni este condiționată de motivele/trebuințele prezente la educați/autoeducați. Trăirile emoționale reprezintă un fenomen psihic care exprimă relațiile omului cu realitatea înconjurătoare și cu sine însuși.

Atitudinile posedă *caracter procesual* (acțiunile afective în plan extern/educațional se interiorizează și generează în conștiința educatului/autoeducatului trăiri emoționale/sentimentale. Trăirile emoționale dezvoltă sfera motivațională a educaților/autoeducaților), sunt *conținutale* (estetice, morale, ecologice, profesionale etc.) și *transformă* cunoștințele însușite, abilitățile și capacitățile în valori personalizate. Trăirile emoționale se manifestă ca rezultat al satisfacerii sau nesatisfacerii motivelor/trebuințelor. Satisfacerea unei trebuințe/motiv la educați/autoeducați generează tendința de a se încadra în alte tipuri de activități. În lipsa trăirilor emoționale, atitudinile în calitate de componentă fundamentală a competențelor nu se personalizează și nu se încadrează în sistemul de valori depline ale educatului/autoeducatului.

Savantul psiholog A. N. Leontiev a demonstrat, că realitatea existentă reprezintă sursa de bază în formarea acțiunilor afective atunci când ele corespund/se raportează la motivele/trebuințele personalității [5]. Trăirile emoționale nu întotdeauna se raportează direct către activitatea concretă. Una și aceeași activitate la diferiți oameni, în diverse condiții/situații educaționale/de viață generează diverse trăiri emoționale, în unele cazuri diametral opuse. Trăirile emoționale posedă o anumită independență în raport cu acțiunile cognitive și comportamentale. Ele manifestă capacitatea de a activa, intensifica sau frâna, stopa procesele cognitive și comportamentale. Caracterul independent al

acțiunilor afective se manifestă și prin faptul că ele sunt condiționate și servesc ca sursă de formare a motivelor/trebuințelor. Ele servesc ca filtru a informației și a acțiunilor comportamentale de acceptare sau respingere. Toate conținuturile educației conțin/includ în sine în calitate de component/element indispensabil componenta atitudinală care se formează/autoformează și se dezvoltă/autodezvoltă la educați/autoeducați în baza/prin intermediul trăirilor emoționale. Acțiunile afective realizează funcția de semnalizare, de reglare și condiționare a relațiilor omului cu realitatea înconjurătoare și cu sine însuși [6].

În științele educației și psihologice este determinat faptul, că nu există activitate/activități în lipsa atitudinilor și invers. Paradoxul constă în faptul, că relațiile „activitate – atitudini” sunt de două tipuri: *directe și indirecte*. *Atitudinile directe* stimulează, intensifică activitatea concretă și permanent se raportează la componentele, conținutul și funcțiile activității. Toate activitățile socioumane se realizează printr-un sistem de acțiuni. La rândul său acțiunile se raportează la un sistem concret și adecvat de obiective. Obiectivele activităților/autoactivităților particularizează atitudinile. Are loc deplasarea sau concreșterea „atitudine – activitate” spre/în „atitudine – obiectiv” și-n continuare „obiectiv – condiție/condiții”. În cadrul autoeducației „atitudinile-obiective” se transformă, concresec în „autoatitudini-autoobiective”. Atitudinile exercită forța stimulativă, energetică a activităților, iar obiectivele reprezintă finalitățile procesului de conștientizare a atitudinilor, exercită funcția de orientare/de direcționare a sistemului de acțiuni educaționale/autoeducaționale. „Atitudinile-obiective” reprezintă un sistem de finalități care se realizează/autorealizează și se personifică de către educat/autoeducat. Obiectivele personalizate se realizează/se soluționează prin încadrarea/autoîncadrarea nemijlocită a subiecților educaționali într-un sistem de acțiuni-operații cognitive, comportamentale și afective în limitele unui set de condiții favorabile. Condițiile educaționale sunt multiple și se clasifică diferit: a) *interne*, generate de determinismul intern și extern, generate de determinismul extern/sociopractic; b) condiții pedagogice, psihologice, fiziologice, sociale; condiții raportate la tipurile de trebuințe socioumane; c) condiții generate de diversitatea factorilor educaționali (familie, instituții educaționale, mediul comunitar și profesional ș. a.); d) condiții generate de succes și insucces, de acceptate și neacceptare etc.

Atitudinile indirecte/mijlocite sunt generate de alte tipuri de *trăiri emoționale*: morale (datoria și responsabilitatea, tendințele de a fi apreciat, stimat și respectat, aprobarea și recunoașterea); estetice; profesionale; ecologice; de autorealizare ș.a. Formarea/autoformarea atitudinilor indirecte posedă o forță puternică de intensificare a acțiunilor cognitive și comportamentale la educați/autoeducați. Atitudinile posedă capacitatea/proprietatea *de iradiere*. Iradierea reprezintă procesul de deplasare a acțiunilor afective către sistemul de acțiuni constitutive activității. Astfel, acțiunile afective de stimă și respect, datoria și responsabilitatea față de părinți, pedagog, semeni și de sine favorizează apariția și dezvoltarea atitudinilor cognitive la elevi. Treptat aceste acțiuni

afective se deplasează, favorizează și congresează în interese cognitive, în tendințe de a cunoaște, de a pătrunde în esența materiei de învățământ.

Trăirile emoționale pozitive apar în cadrul satisfacerii trebuințelor, dorințelor și obținerii succesului în cadrul soluționării obiectivelor proiectate/autoproiectate. Crearea fondului emoțional pozitiv reprezintă o formă de activare a atitudinilor omului către realitatea înconjurătoare, este o formă de evaluare a importanței, a semnificației activității și produsului obținut pentru educat/autoeducat. Motivele/trebuințele se activează prin crearea și respectarea condițiilor de formare a atitudinilor.

Concluzii. a) formarea atitudinilor emoționale inițial presupune identificarea, cunoașterea și sprijinul/reperarea pe motivele/trebuințele prezente la educați/autoeducați; b) metodele de educație formală, nonformală și informală servesc ca factori de formare orientată a atitudinilor emoționale, dacă sau atunci când ele se repherează pe zona actuală și proximă de dezvoltare[4], se raportează la posibilitățile/nivelul de dezvoltare a educaților/autoeducaților; c) mijloacele de formare/autoformare și dezvoltare/autodezvoltare a atitudinilor îl reprezintă *trăirile emoționale*. Trăirile emoționale sunt generate de către procesul interiorizării acțiunilor afective; d) atitudinile emoționale permanente însoțesc toate tipurile de activități socioumane. Atitudinile emoționale permanente însoțesc acțiunile cognitive și comportamentale. Cunoștințele, capacitățile de ordin intelectual, moral, estetic, profesional ș.a. se transformă/congresează și devin valori ale educatului/autoeducatului atunci când ele se integrează cu acțiunile afective; e) cu cât este mai larg și mai bogat este sistemul de motive/trebuințe pozitive cu atât este mai bogat sistemul de valori a educatului/autoeducatului, mai înalt este efectul educațional; j) acțiunile afective transformă cunoștințele, capacitățile, imaginația și comportamentul virtual în valori personale care se raportează la valorile general-umane și naționale.

Bibliografie

1. Melnic Buga, O. Cultivarea atitudinilor în procesul de învățare. În.: Creativitatea și dezvoltarea personală: dimensiuni psihologice și filosofice. Ediția a XI-a, Vol.1. 2020, p.183 -188.
2. Panico, V.; Munteanu, T. Structura și legitățile formării atitudinilor la personalitate. În: Studia universitatis. Chișinău: USM, 2009, nr. 9 (29), p.59- 62.
3. Paniș, A. Repere pedagogice în formarea atitudinilor. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, 2020, 84p.
4. Выготский, Л. Педагогическая психология. Москва: Изд. Педагогика, 1996, 536 с.
5. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т., Т.2, Москва: Изд. Педагогика, 1983.
6. Психология эмоций и мотивации. Пособие, дополненное / сост. Митина Г. В., Нугаева А. Н., Шурухина Г. А. Уфа: Изд. БГПУ, 2020, 110 с.

INTERVENȚII DIDACTICE VALORICE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ AXATE PE DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI LINGVISTICE

RUSU Cătălina, profesoară școlară,
Școala Gimnazială „Elena Cuza”, Iași

Limba engleză este o limbă aproape mondială, vorbită de întreaga lume. Ea a devenit nu numai o necesitate, dar și un mod de viață. Însușirea ei de la o vârstă cât mai fragedă oferă copilului o siguranță în comunicare, o dezvoltare a unor funcții cognitive. Faptul că învățarea limbii străine a fost introdusă de la o vârstă fragedă, constituie un avantaj în sensul că îl pregătește pe copil să se dezvolte conform unor cerințe ale societății care îi permit o adaptare rapidă și armonioasă în cadrul câmpului social. Datorită acestui fapt, copilul are posibilitatea să cunoască de timpuriu lumea care îl înconjoară și să se pregătească pentru integrarea în societate gradat, prin asimilarea unui bagaj de cunoștințe bine conturat din care va extrage informațiile necesare și corespunzătoare unei situații reale de viață. Un rol important în predarea unei limbi străine îl are profesorul.

Profesorul de engleză, ca orice profesor, ar trebui să fie, mai înainte de toate, pasionat și dedicat muncii sale. Este o trăsătură esențială, care împiedică apariția monotoniei și a blazării de-a lungul timpului. Lucrurile făcute din suflet și cu suflet sunt cele care aduc satisfacții pe termen lung și care te motivează să mergi mai departe zi de zi. El ar trebui să fie și foarte bine pregătit și suficient de generos să împartă cunoștințele lui și micilor novici. Trebuie să știe să empatizeze cu aceștia din urmă și să găsească mereu soluții și strategii creative pentru a le menține treaz interesul pentru cunoaștere. Predarea unei limbi străine implică un efort suplimentar, deoarece, de cele mai multe ori, este un tărâm complet străin și foarte diferit de cel cu care sunt obișnuiți copiii. Limba, tradițiile și obiceiurile unei culturi diferite de cea nativă sunt mai greu de înțeles și dobândit decât alte materii. De aceea, creativitatea profesorului este esențială în inițierea și menținerea interesului celor mici și transpunerea lor într-o lume și o cultură complet diferite [3, p. 182]. El trebuie să știe să se joace, să interpreteze roluri precum un actor și să stimuleze mereu interesul elevilor prin strategii atent gândite și alese, prin metode și tehnici interactive.

Profesorul ar trebui să fie optimist și pozitiv. Deși prin natura umană profesorul se confruntă cu diverse probleme cotidiene, el trebuie să fie un bun actor și să transmită doar energie pozitivă, creând astfel un mediu plăcut și stimulant pentru însușirea unei limbi străine. Simțul umorului este iarăși foarte util într-un demers de acest gen, pentru că sporește atmosfera relaxată și plăcută și e de mare ajutor, mai ales, în momentele în care elevii tind să-și piardă concentrarea și implicit, atenția. Importante sunt și temele alese, precum și modalitatea de predare și organizare a colectivului de elevi.

Un proces de predare-învățare eficient și real presupune folosirea metodologiei și pedagogiei potrivite cerințelor generației actuale de elevi, folosirea noilor tehnologii și a unui mediu educațional în continuă schimbare[4, p 16]. Elevul se află în centrul actului educațional și de aceea e indicat să pornim de la centrele de interes ale elevului pentru a-l aduce în poziția de a învăța. Un proces de predare –învățare activ și eficient oferă oportunități de interacțiune profesor-elev, elev-elev. Provocarea constă în găsirea de noi metode de a stimula și motiva colectivele de elevi cu care venim în contact. De aceea, profesorii sunt mereu în căutare de strategii de lucru interactive bazate pe învățarea prin colaborare și cooperare, pentru a avea o participare activă a elevului în cadrul orelor de curs pentru a le dezvolta inteligența lingvistică [3, p 146].

O definiție a inteligenței lingvistice a fost realizată de către Howard Gardner, ca fiind sensibilitatea la sensul cuvintelor, ordinea dintre cuvinte, sunete, ritmuri, inflexiuni, diferite funcții de limbaj, fonologie, sintaxă și pragmatic [1, p 76]. Inteligența lingvistică cuprinde patru domenii majore de sensibilitate, apreciază Leslie Wessman from the work of Howard Gardner, Thomas Armstrong, Linda Campbell, and David Lazear [5, p. 182]:

- semantică, sau nuanțe de sensuri ale cuvintelor, prin care o persoană apreciază nuanțele subtile de diferențiere a descriptorilor;
- fonologie, sau sunete, ritm, inflexiune, și contorul de cuvinte. Fonologia se ocupă cu egalizarea importanței a modalității de expunere a discursului precum și a importanței acestuia.
- sintaxa, sau ordinea cuvintelor, care implică regulile care guvernează ordinea cuvintelor în vorbire sau scris, precum și semnificația acestora într-un anumit context;
- praxis (pragmatica), sau diferitele utilizări ale cuvintelor precum în structura propoziției, sau în înțelegerea nuanțelor culturale ale cuvintelor, sau aspectelor emotive ale limbajului.

Deși fiecare dintre aceste dimensiuni ale inteligenței lingvistice poate fi izolată, în realitate toate funcționează ca un tot integrat.

Profesorul este cel care prin intermediul temelor alese, a vocabularului, a noțiunilor de gramatică, a strategiilor didactice folosite dezvoltă aspecte ale semanticii, fonologiei, sintaxei și praxisului, într-un cuvânt a inteligenței lingvistice.

Au fost aplicate un număr de 26 chestionare în rândul profesorilor de engleză privind opinia acestora în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței lingvistice. Un număr de 14 chestionare au fost aplicate profesorilor de limbă engleză care predau în România, iar un număr de 12 chestionare au fost aplicate profesorilor de limbă engleză care predau în Republica Moldova.

S-a urmărit, pe o scară de la 1 la 5 (1 - deloc...5 - în foarte mare măsură), importanța acordată, în cadrul orelor de predare, a unor aspecte legate de semantică, fonetică, sintaxă și metodică.

În urma aplicării s-au constatat următoarele: profesorii de limbă engleză chestionați acordă, în planul semanticii, o mare atenție alcătuirii de propoziții, dar nu insistă, în mod deosebit, pe ordinea cuvintelor în propoziție. Referitor la fonetică, majoritatea celor chestionați nu pun accent pe precizarea sunetului inițial din cuvinte, dar consideră relevantă utilizarea sinonimelor. Sintaxa și morfologia predomină prin folosirea antonimelor, asocierea de adjective unui substantiv dat și compunerea unei povești după imagini. Utilizarea omonimelor cât și însușirea regulilor gramaticale reprezintă aspecte pe care accentul se pune mai puțin. În ceea ce privește praxis-ul, profesorii consideră că memorizarea de poezii scurte, alcătuirea de scurte dialoguri, cât și crearea de rime aduc un aport deosebit dezvoltării inteligenței lingvistice a școlărilor mici. Problematika legată de metodică, prin utilizarea metodelor și a mijloacelor de învățământ tradiționale și moderne, se află în atenția permanentă a profesorilor de limbă engleză. Ei utilizează într-un procent ușor asemănător, atât metodele și mijloacele moderne cât și cele tradiționale, primând tradiționalele. Formele de organizare a instruirii în cadrul orelor de engleză constituie un factor esențial în desfășurarea activităților.

Profesorii chestionați au vârste cuprinse între 28 și 51 de ani, marea majoritate cu gradul didactic II și I, toți participând la cursuri de formare în ultimii trei ani, fiind preocupați de formarea și dezvoltarea continuă pe plan profesional.

În concluzie, profesorul poate deveni, astfel, un model și chiar o sursă de inspirație pentru discipolii săi, pentru că atât adulților, cât și elevilor, le face plăcere să petreacă timpul cu persoane pozitive și entuziaste, care stimulează interesul și motivația într-un astfel de demers didactic. De asemenea, toate personajele implicate în procesul instructiv-educativ ar trebui să privească studiul limbii engleze dintr-o nouă perspectivă: aceea a unei condiții obligatorii în procesul de adaptare la noile cerințe ale societății contemporane și de ce nu a dezvoltării inteligenței intelectuale.

Bibliografie

1. Gardner, H. Inteligențe multiple .Noi orizonturi. București :Editura Sigma, Ediția a II-a , 2006, p.76.
2. Gardner, H. The unschool mind: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books, 1993, p.132.
3. Oprea, C. L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2009, p 146.
4. Schrivener, J. Learning Teaching: A guidebook for English language teachers, Macmillan, Second Edition, 2009, p 16.
5. Wessman, L., Brain-Considerate L . New York: Teachers College Press, 2004, p.182

MODALITĂȚI DE FORMARE A MODULUI SĂNĂTOS DE VIAȚĂ A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

SÎRBU Galina, învățător, grad didactic I,
Liceul Teoretic "Miguel de Cervantes"

Rezumat. *Educația pentru sănătate se impune ca o necesitate și devine o condiție esențială a educației unei națiuni civilizate și constă în preocuparea pentru dezvoltarea unui comportament, orientat pe prevenirea afecțiunilor și adoptarea unui stil de viață sănătos și menținerea stării de sănătate. Componentele modului sănătos de viață sunt: regim alimentar echilibrat, activitatea fizică, igiena generală a corpului, întărirea organismului, abandonarea obiceiurilor nocive, echilibrul psihologic. Formarea modului sănătos de viață nu se limitează doar la școală sau la anumite forme de activitate medico-socială. Modul sănătos de viață este determinat de toate aspectele și manifestările societății.*

Cuvinte-cheie: *educație pentru sănătate, mod sănătos de viață, igiena corpului, modalități, activități.*

Abstract. *Health education is a necessity and becomes an essential condition of the education of a civilized nation and consists in the concern for the development of a behavior, oriented on the prevention of diseases and the adoption of a healthy lifestyle and the maintenance of health. The components of a healthy lifestyle are: balanced diet, physical activity, general hygiene of the body, strengthening the body, abandoning harmful habits, psychological balance. The formation of a healthy lifestyle is not limited to school or certain forms of medical and social activity. The healthy way of life is determined by all aspects and manifestations of society.*

Keywords: *health education, healthy lifestyle, body hygiene, ways, activities.*

Educația pentru sănătate este una dintre componentele educației, ce reprezintă o pârghie de acțiune asupra dezvoltării fizice și psihice optime a elevilor. Astăzi, când tot mai des auzim sintagma Covid 19, educația pentru sănătate se impune ca o necesitate și devine o condiție esențială a educației unei națiuni civilizate. Ținând cont de faptul că, în societatea actuală, supusă permanent schimbărilor, factorii care ne influențează sănătatea sunt din ce în ce mai nocivi și mai agresivi, formarea și promovarea unor atitudini pozitive față de crearea unui mediu favorabil consumului alimentar sănătos, dezvoltării armonioase prin artă, sport și cultură este un deziderat important.

Educația pentru sănătate constă în preocuparea pentru dezvoltarea unui comportament, orientat pe prevenirea afecțiunilor și adoptarea unui stil de viață sănătos și menținerea stării de sănătate [4].

Formarea modului sănătos de viață nu se limitează doar la școală sau la anumite forme de activitate medico-socială. Modul sănătos de viață este determinat de toate aspectele și manifestările societății. Pentru consolidarea modului sănătos de viață este necesară concentrarea eforturilor asupra depășirii factorilor de risc.

Un stil de viață sănătos reprezintă un mod eficient de menținere a stării noastre de sănătate și reducere a riscurilor îmbolnăvirii prin: alimentație sănătoasă și bogată în nutrienți, exerciții fizice efectuate cu regularitate, renunțare la fumat, alcool, iar toate acestea corelate cu momente de somn și odihnă.

Elevii au avut posibilitatea dobândirii unor cunoștințe corecte privind diferite aspecte ale sănătății, cât și formarea de atitudini și deprinderi necesare unui comportament responsabil și sănătos. Expresia „mod de viață sănătos” este tot mai mult folosită în zilele de azi. Lumea este mult preocupată de modul de viață sănătos.

Definiții ale modului sănătos de viață [5, p.45]:

- *Stilul de viață sănătos* ne dă de știre despre comportamentele sănătoase pe care le poate avea un copil/adult și felul în care acesta este influențat pozitiv sau negativ de alimentație, practicarea exercițiilor fizice, respectarea programului de somn și armonia psihologică.
- Un mod de viață de zi cu zi care ne ajută să ne îmbunătățim rezervele energetice ale organismului și să ne menținem sănătoși.
- *Stilul de viață sănătos* se reflectă nu doar prin acțiuni și comportamente evidente, ușor observabile, dar și prin procese psihologice și experiențe care pot fi evaluate prin metode științifice.
- *Stilul de viață sănătos* include acțiunile fiecărei persoane, acțiunile și deciziile luate de grupuri, de organizații, precum și factorii care afectează aceste decizii, inclusiv schimbările sociale, strategiile și programele de acțiune din domeniul sănătății pentru îmbunătățirea calității vieții.
- *Stilul de viață sănătos* reprezintă totalitatea obiceiurilor și a deprinderilor noastre zilnice.

Componentele modului sănătos de viață [6]:

- regim alimentar echilibrat;
- activitatea fizică;
- igiena generală a corpului;
- întărirea organismului;
- abandonarea obiceiurilor nocive;
- echilibrul psihologic.

În clasă am implementat un șir de activități de informare și modalități, care au contribuit la formarea unui stil de viață sănătos. Elevii cu plăcere s-au implicat și au enunțat un șir de reguli, ce le vor respecta.

Tehnica Floarea Sănătății cuprinde 4 petale, iar fiecare are o semnificație și o culoare. Elevii au realizat colaje pentru fiecare petală și le-au îmbinat pe toate într-un desen, concluzionând că toate petalele ar trebui îmbinate armonios zilnic, pentru a putea duce o viață echilibrată. Au ales și diferite titluri specifice, după cum urmează:

- Sănătatea emoțională ex. Familia mea, Prietenii mei, Stil de viață sănătos;
- Sănătatea socială ex. Împreună vom reuși, Lucrăm cu drag;
- Sănătatea mintală ex. Personajul preferat, Povestea mea;
- Sănătatea fizică ex. Sportul preferat, Mișcarea e viața mea.

Proiectul “Piramida alimentară” s-a desfășurat în sala de clasă. După ce a fost prezentată imaginea, s-a discutat pe marginea ei, precum și despre modul cum poate fi pusă în aplicare în viața de zi cu zi. Elevii, în cadrul grupurilor, au stabilit un program zilnic pe care trebuiau să-l realizeze timp de o săptămână, conștientizând importanța respectării acesteia pentru a duce un stil de viață sănătos echilibrat.

Fiecare a realizat colajul „Piramida alimentară”. Le-a plăcut foarte mult să caute în pliante alimente sănătoase pe care le-au consumat zilnic și în cantitățile necesare conform etajelor piramidei, mai multe fructe și legume, și mai puține dulciuri. Ei s-au implicat activ, au expus apoi lucrările în formă de piramidă.

În pauzele de masă au consumat produse sănătoase, iar în pauzele de joacă au ieșit la aer sau au executat jocuri de mișcare în sala de sport.

Deasemenea am plasat în fața clasei pliantul „Modul sănătos de viață”.

Pentru a trăi sănătos ar fi indicat să urmăm anumite repere de conduită:

1. NUTRIȚIA – să ne hrănim corpul cu alimente sănătoase, să servim gustări între mese.
2. EXERCITIUL FIZIC – să ne întărim organismul, practicând zilnic exerciții fizice active, de preferat în aer liber. Mersul pe jos este cel mai sigur și unul dintre cele mai bune exerciții fizice.
3. APĂ – să bem apă în fiecare zi (2 pahare).
4. SOARE – să dăm la o parte toate perdelele, să lăsăm soarele să pătrundă în casă, clasă.
5. TEMPERANȚĂ – să ducem o viață echilibrată, să muncim, să ne jucăm, să ne odihnim.
6. AER – să ne aerisim locuința în fiecare zi, să dormim într-o cameră bine aerisită, să ne plimbăm în aer liber în fiecare zi.
7. ODIHNĂ – să ne asigurăm șapte-opt ore de somn pe noapte, să ne culcăm suficient de devreme.

Pentru o alimentație sănătoasă trebuie să ținem cont de următoarele:

- în timp ce se ia masa este important să se evite alte preocupări;
- hrana să fie proaspătă și corect pregătită pentru a nu pierde vitaminele și sărurile minerale;
- să ne hidratăm tot timpul zilei - 1,5-2 l lichide;
- mesele copioase influențează calitatea somnului;
- evitarea consumului de alimente în fața televizorului sau a calculatorului;
- respectarea celor trei mese principale ale fiecărei zi;

- menținerea greutateii corporale între limitele normale este o problemă importantă pentru sănătate;
- principala cauză a obezității este nerespectarea unui regim alimentar echilibrat.

Activități pregătite de elevi:

- „Eu sunt....”- joc de descoperire a părților componente ale corpului uman; Identifică principalele părți ale organismului utilizând cartoline;
- „Mănânc sănătos, cresc sănătos ”- convorbire cu suport intuitiv. Descrie importanța pe care o reprezintă sănătatea și menținerea ei pe parcursul vieții;
- „Zâna Măseluță!”- Joc de rol. Cunoaște și aplică singur și corect tehnica periajului dinților, respectând igiena periutei.
- Muzică și mișcare - Există o minunată paletă de cântecele despre alimente naturale (<https://www.youtube.com/watch?v=Gy2WP1edB44>) care pot fi învățate cu cei mici, iar dansurile și mișcările pot fi abordate în ritmul lor. De exemplu, se poate lăsa un fundal muzical și elevii să fie puși în situația să danseze ca un măr, o pară sau un strugure.

Tehnica „Turul galeriei” s-a bazat pe elaborarea de postere – Publicitate. Ei au pregătit din timp aceste postere și le-au prezentat.

- În fiecare grup s-a elaborat postere publicitare (la alegere) vizând regulile de igienă. S-a explicat că aceste postere vor fi adresate colegilor, părinților, prevenind Covid 19. Dar, în categoria de beneficiari pot fi și alte categorii de populație.
- Fiecare grup a ales una dintre categoriile expuse (igiena corpului, igiena pielii, igiena vestimentației, igiena habitatului/ a încăperii).
- Posterele au fost acroșate pe un perete.

Reflecție și evaluare:

- Ce am făcut la această activitate ?
- Ce ați învățat ?
- Care au fost ideile, recomandările pe care credeți că le veți pune în practică? De ce?
- Care au fost ideile, sfaturile pe care credeți că nu le veți pune niciodată în practică? De ce?
- Care sunt aspectele discutate pe care le considerați dificil de înțeles sau neclare?
- Ați întâlnit în experiența Dvs. cazuri de îmbolnăviri din cauza nerespectării igienei ? Ce fel de cazuri?

Aplicarea modalităților și activităților de promovare a educației pentru sănătate a avut mai multe efecte educaționale:

- conștientizând posibilitatea protejării sănătății, elevii au dovedit un interes sporit pentru toate activitățile propuse;

- conlucrarea învățătorului cu câțiva elevi a permis elaborarea și adoptarea unui regim de alimentare corect, respectarea regulilor de igienă.

Orientarea atenției spre sănătatea personală și a familiei poate reprezenta o oportunitate atât pentru a înfrunta pozitiv complexitatea emoțiilor și a stării de spirit, cât și pentru a gestiona mai bine programul zilnic prin organizarea diverselor activități în timpul zilei și asimilarea unor noi deprinderi pentru alinierea la un stil de viață sănătos.

Există o serie de repere metodologice cu privire la menținerea unui mod sănătos de viață pe timp de pandemie și vizează unele principii concepute pentru a sprijini cadrele didactice, asistenții medicali și sociali, organizațiile guvernamentale și neguvernamentale care au drept scop oferirea diferitor servicii de asistență, de aceea fiecare de la mic la mare trebuie să le respecte.

Bibliografie

1. Butnaru, D. ș. a. 99 activități de dezvoltare personală. Ghid metodologic pentru cadrele didactice care predau la clasa pregătitoare. Iași: Ed. Spiru Haret, 2013. 171 p.
2. Curriculum național: învățământul primar. Chișinău, 2018.
3. Gheorghescu, A. ș.a. Recomandări pentru o alimentație sănătoasă la copilul mic. Îndreptar pentru medici. Cluj Napoca: Risoprint, 2014. 137 c.
4. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău, 2018
5. Ghid pentru alimentație sănătoasă. Coordonator Graur M. Iași: Performantica, 2006. 173 p.
6. Morozanu-Zlătescu I.; Popescu O. Mediul și sănătatea. București: Editura I.R.D.O., 2008. 144.

CZU:159.922.7[37.036+373.3]

ASPECTE PSIHOPEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA ELEVII DIN CLASA A II-A PRIN APLICAȚII PRACTICE

VINNICENCO Elena, doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol

STARCIUC Natalia, învățătoare, grad didactic II,

IP Gimnaziul Sărata Nouă

Rezumat. *Procesul de învățământ are ca obiectiv prioritar educarea creativității, având în vedere că premisele comportamentului creativ, deprinderile creative, precum și stilul de muncă creativ se formează în școală, sub influența factorilor educativi. Activitățile de aplicație oferă elevilor posibilitatea de a crea opere de artă, care păstrează baza realistă a imaginii în sine, un instrument didactic pentru dezvoltarea gândirii spațiale, a vorbirii și inteligenței, a abilităților motrice fine ale mâinii.*

Cuvinte-cheie: *creativitate, elev, aplicație, tipuri de colaje, tehnici de decupare, creații.*

Abstract. *The educational process has as a priority objective the education of creativity, considering that the premises of the creative behavior, creative skills, as well as the creative work style are formed in school under the influence of educational factors. The application activities offer to pupils the opportunity to create works of art that preserve the realistic basis of the image itself; it is a teaching tool for the development of spatial thinking, of speech and intelligence, of the fine motor skills of the hand.*

Keywords: *creativity, learner, application, types of collages, cutting techniques, creations.*

Conceptul de creativitate este unul dintre cele mai relevante concepte cu care a operat vreodată știința, este în continuare cercetat, evidențiat și definit. Aceasta se explică prin complexitatea procesului creativ, ca și prin diversitatea domeniilor în care se realizează creația.

A. Roșca menționează că creativitatea este un complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru societate [2].

T. Hubenco consideră că creativitatea desemnează capacitatea de a realiza creații inovatoare (ingenioase, originale) dar și utile [1].

Principalele caracteristici ale creativității artistice sunt următoarele:

- Utilizarea mai multor tipuri de informații;
- Implicarea unui ansamblu de aptitudini și atitudini;
- Existența unor aptitudini speciale;
- Factorii motivaționali, caracteriali.

Ca factori stimulatori ai creativității, putem evidenția:

- aprecierea formulărilor neobișnuite;
- sublinierea valorii ideilor pe care le-au emis unii elevi;
- aprecierea originalității;
- flexibilitatea – capacitatea elevilor de a găsi unele utilizări noi ale produselor uzuale;
- fluența de idei – abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri referitoare la o problemă dată într-un timp limitat.

Elevul devine creativ atunci când:

- ❖ descoperă unele caracteristici ale fenomenelor sau obiectelor fără să i se dea detalii amănunțite;
- ❖ analizează critic propria muncă;
- ❖ găsește soluții și are idei noi în realizarea compozițiilor;
- ❖ combină în mod neobișnuit ideile și tehnicile.

Metodele de stimulare a creativității artistice sunt următoarele [8]: povestirea, descrierea, explicația, conversația, demonstrația, metoda cadranelor, diagrama venn, tehnica viselor, studiu de caz etc.

În realizarea colajelor trebuie respectate un șir de etape [5]:

- ❖ Distingerea raporturilor proporționale în procesul de decupare a detaliilor, formelor, obiectelor.
- ❖ Accentuarea și evidențierea obiectelor principale caracteristice sărbătorilor calendaristice, personajelor, reprezentarea anturajului unde se petrece acțiunea.

- ❖ Evidențierea particularităților caracteristice ale personajelor și acțiunilor acestora prin gesturi, poziție, vestimentație, culoare.
- ❖ Poziționarea formelor pe suprafață se realizează după următorul principiu: obiectele din prim plan – mai mari și mai vii colorate, se amplasează mai aproape de marginea de jos afoii, obiectele mai îndepărtate se plasează pe planul doi, se repartizează mai sus, culorile se selectează de nuanțe mai deschise.
- ❖ Selectarea și utilizarea culorilor trebuie să fie rațională și creativă, să reprezinte cât mai elocvent tematica propusă.

Colajul poate fi întâlnit sub denumirea de aplicație, deoarece în cazul dat de bază se ia proveniența latină *applicatio* – suprapunere; ce reprezintă procedeul de creare a imaginilor, ornamentelor, prin coasere, lipire pe țesătură, hârtie și alte materiale pe un fundal, a bucățelelor multicolore din țesătură, hârtie, blană, plante etc.[7]

Tipurile de colaje utilizate în ciclul primar sunt următoarele:

- colajele obiectuale;
- colajele tematice și cu subiect;
- colajele decorative;
- colajele șrift;
- colajele abstracte.

Tehnicile de decupare a hârtiei pe care le utilizăm în cadrul activităților sunt următoarele :

- ❖ Tăiere din hârtie împăturită în jumătate, pentru a tăia obiecte cu forme simetrice (frunze, flori).
- ❖ Tăiere din hârtie împăturită de mai multe ori, pentru a tăia obiecte cu forme simetrice mai complexe.
- ❖ Tăierea din hârtie împăturită pliată pentru forme și pentru ghirlande.
- ❖ Tăiere în părți egale.
- ❖ Tăiere după contur [6] .

În continuare vă propunem unele activități realizate cu elevii din clasa a II-a în cadrul experimentului de formare.

Activitatea de realizare a colajului „Dovleacul de Halloween”

Etape de realizare:

1. Se pregătesc materialele și ustensilele: planșa cu imagini, carton, guașa, foarfece, lipici.
2. Se colorează imaginea.
3. Se decupează imaginea după contur.
4. Se lipește imaginea respectând aranjarea corectă pe spațiul cartonului.

Activitatea de realizare a colajului „Ghetuța lui Moș Nicolae”

Etape de realizare:

1. Se pregătesc materialele și ustensilele: planșa cu imagini, cartonul colorat, carioci, creioane colorate, lipici, vată.

2. Se colorează imaginea cu creioane colorate sau carioci.
3. Se decupează imaginea după contur.
4. Se lipește imaginea pe marginea cartonului.
5. Se lipește vata pe marginea ghetuței.

Activitatea de realizare a colajului „Floricele”

Etape de realizare:

1. Conform șablonului, se taie petalele - 4 mari și 4 mai mici, apoi le lipim cele de bază pentru partea centrală.
2. Pentru miez, decupăm cercuri mici de culoare neagră și galbenă.
3. Hârtia îndoită o tăiem de-a lungul marginii pentru a crea o franjă.
4. Semifabricatul este lipit de partea centrală a florii.
5. Pentru a adăuga volum, petalele trebuie îndreptate, ridicându-le ușor.
6. Atingerea finală este tăierea frunzelor verzi conform șablonului, adăugarea lor la floare.

Activitatea de realizare a colajului „Lumea subacvatică”

Etape de realizare:

1. Peștele este decupat folosind șabloane din hârtie multicoloră, apoi corpul este pliat sub formă de acordeon și ochii sunt lipiți.
2. Algele sunt tăiate din hârtie verde și, de asemenea, pliate sub formă de acordeon.
3. Cercurile mici trebuie tăiate din hârtie gri - pietre pentru fundul mării.
4. Asamblarea aplicației: mai întâi, ar trebui să așezăm pietrele pe fundal, apoi să lipim peștii în ordine aleatorie, să fixăm algele în mai multe locuri.

Dezvoltarea creativității la elevi vizează următorii parametri: fluența gândirii, gândirea divergentă, imaginația creatoare, originalitatea, spirit de observare, perseverență în idei.

Învățătorii pot încuraja stimularea creativității prin diferite modalități:

- prin crearea unui mediu favorabil care permite copilului să exploreze;
- prin acceptarea ideilor neobișnuite ale copilului;
- prin acordarea timpului copilului pentru explorarea tuturor posibilităților etc.

Aplicațiile practice contribuie la dezvoltarea gândirii creatoare, imaginației, limbajului plastic, sentimentelor, intereselor, afectivității și voinței fiecărui elev. Activitățile de realizare a colajului exercită o influență benefică asupra formării personalității elevilor nu numai pe plan estetic, ci și pe plan moral, afectiv, intelectual etc. Aplicațiile practice implică întreaga personalitate a copilului, deoarece acestora li se dezvoltă încrederea în capacitățile proprii.

Bibliografie

1. Hubenco, T. Arta în clasele primare. Ghid metodologic. Chișinău: Prut Internațional.
2. Roșca, A. Creativitatea generală și specifică. București: Editura Academiei R.S.R., 1981.

3. Vinnicenco, E.; Patrașcu, D. Tehnologii educaționale în învățământul primar: aplicații practice. Ghid metodologic. Chișinău: Garomont –Studio, 2016.
4. <http://dca.scrieunblog.com/articles/metode-pentru-taierea-hartiei-si-cartonului.html>
5. <https://choosevoice.ru/ro/chtotakoe-kollazh-i-kak-ego-delat-osnovnye-tipy-i-stili-kollazhei.html>
6. <https://artasicopii.wordpress.com/2017/09/28/cateva-tehnici-artistice-abordate-in-ciclul-primar-pe-scurt/>
7. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
8. <https://www.slideshare.net/PadMarius/stimularea-crrativitatii-1>

CZU:37.015.3+159.922.2

DEVELOPING THE LEARNER'S AUTONOMY THROUGH LISTENING ACTIVITIES

BUREA Svetlana, dr., conf. univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Conceptul de autonomie a studentului se referă la capacitatea de a prelua controlul învățării, este un termen educațional transformator care se bazează pe ideea de a face ceva și de a face ceva bine. Factorii cheie care duc la transformarea pozitivă a procesului de învățare sunt motivația intrinsecă, statutul și modul în care acționează profesorul, strategiile de învățare aplicate și contextul dezvoltării acestuia. Oferirea elevilor mai multă implicare în planificarea procesului de învățare îi va determina ulterior să depună eforturi în propria învățare, să aibă putere și control asupra propriei lor învățări, mai degrabă decât să finalizeze o sarcină stabilită sau o serie de sarcini. Dezvoltarea abilităților de ascultare este un proces de lungă durată. Activitățile de ascultare extinse, care sunt concepute pentru o mai lungă perioadă de timp și presupun o metodologie bine structurată, în conformitate cu principiile autonomiei studentului, vor avea un impact semnificativ asupra comportamentului de învățare și rezultate academice ale elevilor.*

Cuvinte-cheie: *autonomia elevului, motivație intrinsecă, profesor, abilități de ascultare, proces de învățare.*

Abstract. *Learner's autonomy is the ability to take charge of learning, it is a transformative educational term that is based on the idea of doing something and doing something well. The key factors that lead to positive transformation of the learning process are intrinsic motivation, the way teacher's is acting, applied strategies and the context of its development. Giving students more ownership of their learning drives students to put effort themselves into their own learning, to have power and control over their own learning (agency) rather than completing a set task/series of tasks. Developing listening skills is a long lasting process. Extended listening activities that are designed for whole term and suppose well-structured methodology, planned according to learner's autonomy principles will have a huge impact on students learning behavior and learning outcomes.*

Keywords: *learner's autonomy, intrinsic motivation, strategies, teacher, listening skills, learning process.*

Lerner`s autonomy is an issue that made more teachers to agree that its presence should be more often in our teaching conceptualization. Pandemic teaching experience highlighted the necessity of the notion in the school teaching learning design. The wide meaning of the term is denoting how the learner is taking responsibility for learning. Different scientists define it in different ways saying the same. For example, Holec says that “Autonomy is the ability to take charge of one`s own learning”. He claimed that an autonomous language learner could control his learning situation by setting his learning objectives, constructing the content to be learned and its progress, choosing the method and techniques to be applied, monitoring the learning process, and determining the evaluation. [2], “Autonomy is a capacity-for detachment, critical reflection decision-making, and independent work” affirms Little. He proposed a little bit different definition, although it brings a similar sense implicitly. It was stated that autonomy by itself is a capacity to detach, make a critical reflection and decisions, and take independent action [6].

David Nunan spoke in his studies about learner autonomy's, as well. He extended the research of learner`s autonomy to the notion of level and version of autonomy. Nunan (as cited in Chitashvili, introduced the five levels of autonomy that refer to the learner actions comprising *awareness, involvement, intervention, creation and transcendence* [5].

Awareness-students are aware of their learning objectives and the content they are learning. They can identify the learning strategy applied and identify their preferred learning styles/ strategies.

Involvement-students are involved in choosing their objectives from a range of options offered, they select choices from the options.

Intervention-besides being involved in selecting choices, students are also invited to modify and adapt the learning goals and the content. Students modify and adapt the tasks.

Creation-students make initiatives to create their learning objectives, they can create tasks that suit their learning objectives.

Transcendence-students can go beyond the classroom and connect the content of researchers, the classroom, and the world beyond, they become teachers and researchers.

The experience of blended learning use during the pandemic situation proved teachers once again how important is to operate some changes in our educational system. One of these is the need of developing learner`s autonomy. Interviewing teachers during continuous professional development courses about the recent teaching experience the most fears and hopes were related to learners` motivation, responsibility and the level of mastering the knowledge and skills before moving on to the next. As a result, from long teachers` reflections has been concluded that blended learning can be the right teaching learning style that would create an adequate learning environment capable to develop learner`s autonomy. Asking teachers about the level of autonomy their students possess, the most of them 68 %, answered that a few of them are autonomous.

On the contrary, it was curious to find out that 10-th grade students want more learning autonomy, they are more likely to be self-motivated having possibility to co-construct the map of their learning activity. Students like to have freedom to make their own decisions, they doubt some learning content and speak about the level of usefulness of some components of the course and all would like “to choose what they want or are interested in”. This is justified by the so-called in psychology of personal constructs, elaborated by the American Psychologist G. Kelly [2]. According to his theory people have expectations of what will happen in given circumstances; and our lives are a continuous process of hypothesis-testing and theory-revision as we attempt to make sense of the world around us.

“Construct” to refer to the way a person anticipates events and so makes sense and takes control of the world surrounding them.

Finally, interviewing the students was quite obvious the students` readiness to become co-partners in designing the learning process. Learners autonomy is that very change, that can produce a positive learning behavior especially in lyceum level.

Speaking deeply about principles and factors that contribute to learner`s autonomy increase is important to have a brief look through some advantages of blended learning approach, involvement in the teaching learning process.

Blended learning has two key features that characterize it as an approach, so they are as follows: personalized learning and competency based learning. Blended learning is a learner centered education and aims to create more individualized learning experience with more interactive learning environment. All learning situations suppose readjusting learning context to an individual learner needs so to help each pupil to succeed, as it is known that pupils learn at different paces, possess different background and have different interests that challenge their learning. Many researchers came to the idea that effective personalized learning needs continuous monitoring and adjustment of individual student learning pathways. Through the ongoing analysis of student performance data, teachers and administrators can adjust or “re-architect” student learning experiences based on the changing needs of each student. In this context, the learner becomes an active participant in the process of learning environment adjustment. Blended learning promotes this combination and the learner`s autonomy is an imperative of efficient implementation of this teaching learning approach.

Teachers can help learners become responsible for their learning by listening to each learner`s voice, identifying their real needs, and building a qualitative partnership in designing learning content. According to many researchers, high-impact practices demand a well-designed process that involves specific principles and strategies to fundamentally reshape the relationship that is currently established between teachers and students. The partnership between the teacher

and the student in designing the learning content will increase the student's engagement, motivation and lead to a positive outcome.

The key factor that is the root of positive transformation in this context is intrinsic motivation. Motivation is a person's desire and reason for doing something and doing something well. Both extrinsic and intrinsic motivation have the potential to influence student involvement into learning activity but intrinsic nowadays is seen as being the main in within today's educational contexts of improving and accelerating achievement. Giving students more ownership of their learning drives students to put effort themselves into their own learning, to have power and control over their own learning (agency) rather than completing a set task/series of tasks. This type of learning experience emphasis intrinsic motivation. In the context of learning environment, intrinsic motivation is influenced by a set of beliefs and self-perceptions students develop in the classroom (Jang, Conradi, McKenna, & Jones, 2015) [4]. The sphere of intrinsic motivation includes: attitude and awareness interest, relevance and curiosity, value, self-concept, self-efficacy, goal setting and goal reaching (fig. 1).

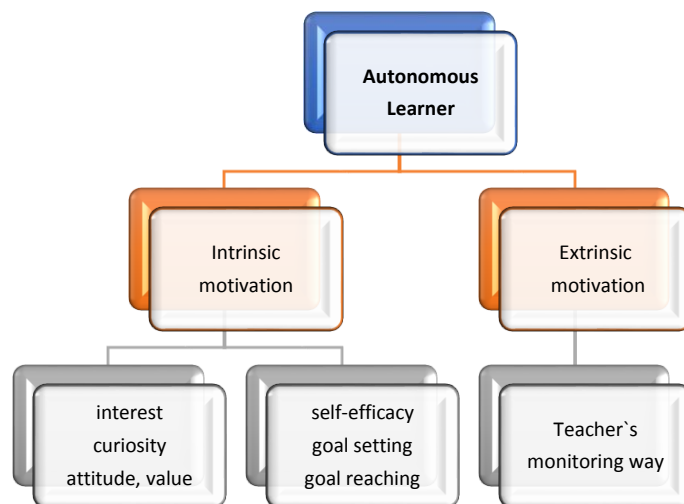


Fig. 1. The sphere of intrinsic and extrinsic motivation that move the autonomous learner.

The role of teacher in developing learner's autonomy was highlighted by many studies. Teachers are responsible for the level of autonomy students have. The level of autonomy students has, mainly depends on the strategies teachers use while teaching or designing their teaching learning process. Ellis and Sinclair outline the teachers can play an instrumental role in learner training by [3]:

- Negotiating with learners about course content and methodology, if appropriate.
- Sharing with learners in a way that is accessible to them, the kind of information about language. and language learning that can teachers have but that is not always passed on to learners.
- Encouraging discussion in the classroom about language and language learning.
- Helping learners become aware of the wide range of alternative strategies available to them for language learning.

- Allowing learners to form their own views about language learning, and respecting their points of view.

- Counselling and giving guidance to individual learners when possible.

Later, we see how the concept of learner`s autonomy changed and the teacher`s role as well. To increase the learner`s involvement in the learning process Dörnyei also lists some tips what teachers can do to promote learner autonomy in classes [4]:

- allow learners choices;
- give students positions of genuine authority;
- encourage student contributions and peer teaching;
- encourage project work, task based work;
- when appropriate, allow learners to use self-assessment procedures.

Teacher of foreign language were traditionally seen as knowledge givers who dominate the group of pupils from start to end. However, speaking about modern teaching, pupils needs and autonomy development the teacher`s role changes a lot. The teacher has to choose appropriate methods to increase student`s autonomy. Lin and Reinders said that the teacher is evaluated based on the amount of knowledge that the teacher can transfer to the students. Also, teachers should build a supportive relationship based on structured guidance, which allows them to recognize the trails their students` shadow, the difficulties they come across, and support that they need “the role of the teacher is to carefully and responsively scaffold attempts by the learner to take control of their learning decisions and performance in the second language” (p. 672) [5]. In conclusion, teachers have an important role in guiding students through the practice of self-assessment, goal-setting, training, observing, and evaluating their language learning.

So, autonomous learning transforms the teacher into:

(a) the facilitator—someone who can be the psychosocial provider, technical worker, motivator, and guide to assist the learners in overcoming their difficulties;

(b) director and organizer—someone who can organize different activities and games that meet the learners` desires and expectations;

(c) counselor—someone who can reduce anxiety by advising the individual learners on how to achieve more effective learning outcomes.

Starting from early age learners must be equipped with needed or right strategies, that will lead later to a more autonomous learner. Based on different researcher point of view was found out that positive, interactive learning environment are very important for learner`s autonomy. Of course the right strategies can contribute to the development of the needed environment. According to researchers` point of view and teachers experience, task based, inquiry and project work activities can be good start learner`s autonomy development.

In conclusion, learner`s autonomy becomes an essential element in the context of teaching a foreign language in future. There are some key components that play a great role in the efficient outcome. Intrinsic motivation, form of delivering the teaching learning process-blended learning, learning strategies and life-long learning skills are those if designed correctly will help us teachers to develop learner`s autonomy (fig. 2).

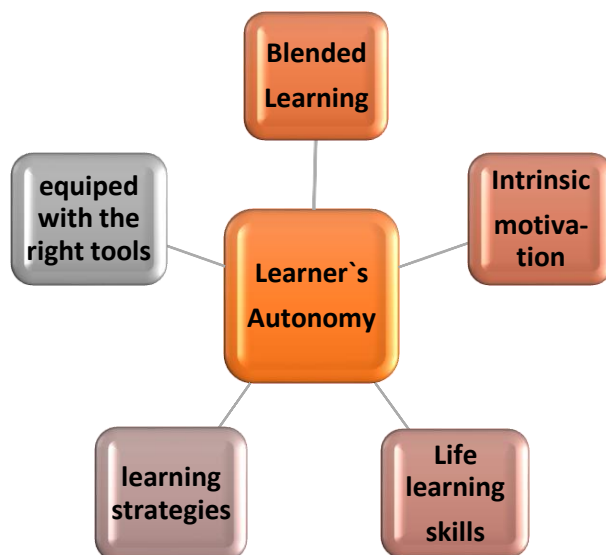


Fig. 2. Key elements to develop learner`s autonomy.

In developing listening skills in a foreign language, the teachers should orientate students to gradually move from state of dependence on a teacher to a state of autonomy possible in particular circumstances. Online learning shown us how important is learner`s autonomy. Developing listening skills in a foreign language is a long complex process. Students need to use a variety of content, tools to develop their listening skills. Classroom activities are limited and not enough to become proficient in a foreign language. Undoubtedly, specific strategies, actions, tools used by the teacher and learner make listening process easier, faster, more enjoyable, more self-directed and finally more productive. Obviously, teachers should be enough skilled to choose the right strategy and tolls to facilitate learners` autonomy.

Dornyei proposed the elimination of the term “strategies” and replacing it with “self-regulation”.

Pinch was the first scholar who defined the term “self-regulating” presenting it as an active and constructing process. During this process students create learning aims, manage, organize and supervise their learning. They learn how to identify their learning needs and establish goals. The most strategies involve a wide range of learning dimensions like self-efficacy, self-efficiency, metacognitive and cognitive strategies, motivational and emotional factors and learners’ beliefs [4].

A language learning strategy is a deliberate, goal-oriented action plan that a learner employs to control, regulate, and enhance his or her language learning, says Oxford (as cited in Matthews

Kelly, 2016). The choice of appropriate strategy will make the learning of foreign language more efficient, enjoyable and develop students` personality traits that needs a digital learner to face 21-st century challenges. Among the most salient categories of language learning strategies are cognitive strategies for analyzing, synthesizing and reasoning; metacognitive strategies for managing and controlling the learning cycle (planning, organizing, monitoring and evaluating); and affective and social strategies for dealing with emotional, motivational and interpersonal sides of language learning. Some effective examples that lead to both learning aims can be as follows:

- listening/reading journals-intensive and extensive approach to listening and reading;
- classroom projects;
- extensive writing activities (creative writing);
- the use self-reference tools such as English-Romanian, English-English dictionaries and grammar books.

Listening/reading journals can be a formative strategy that facilitates the development of language skills and an autonomous learners allowing them to enhance ownership in learning within a productive learning environment. The teacher has to set up very attentively all steps of the work methodology. This chain of activities must be long lasting to bring established expectations. According to the above discussed aspects the following stages must be considered in setting up the listening/reading journal strategy. Students are helped and monitored by the teacher in establishing learning goals (teachers encourage students to set personal learning goals). Deconstruction of learning tasks and co-construction of learning tasks through joint planning of topic and tasks (listen to student interest and choice-topics, difficulty levels) will help students deeply understand the learning actions and their impact on learning process. The variety of digital tools can be sometimes confusing that is why the teacher directs the learner or help to select those that the best will lead to the expected learning outcomes. The intensity of the activity is important as well, so the teacher should agree on schedule, listening/reading actions can take place every day or it might be specific days in a week, how many times should be the text read or listened in order to be focused better on the meaning.

Listening comprehension activities are selected or suggested according to the aimed skills, so, the teacher will suggest the student to perform a variety of plot-listening/reading activities- (completing gap fills and transcriptions, drawing, true/false ex., picking up and learning useful vocabulary). Finally, the students will have the task to reflect on their strengths and weaknesses.

In conclusion, extended listening activities can be formative and goal oriented leading us to developing autonomous learners. The right choice of strategies according to the main principles of building learner`s autonomy will enhance student`s linguistic and learning skills transforming the learner into an active, responsible participant.

Bibliography

1. Carol, S. Dweck. *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development (Essays in Social Psychology)*. Columbia publishing, 2000. (ISBN13: 9781841690247).
2. Cook-Sather, A. *Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability*. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 2010.
3. Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. *Engaging Students as Partners in Teaching and Learning: A Guide for Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
4. Matthews Kelly, E. *Students as Partners as the Future of Student Engagement*. *Student Engagement in Higher Education Journal* 1(1), 2016. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1061.5987&rep=rep1&type=pdf>.
5. Lin, L., & Reinders, H. (2019). Students' and teachers' readiness for autonomy: Beliefs and practices in developing autonomy in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 69–89. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9564-3> [Crossref], [Web of Science], [Google Scholar]
6. Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources Ltd. [Google Scholar]
7. Little, D. (2010). *Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio*. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 27-38.
8. Littlewood, W. (1996). „Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. doi:10.1016/S0346-251X(96)00039-5 [Crossref], [Google Scholar]
9. Neary, M. *Student as Producer: A Pedagogy for the Avant-Garde?* *Learning Exchange*, 1,(1), 2010.
10. Mercette O. *Where I Come From: Growth and Inclusion through Successive Pedagogical Partnerships*. *Teaching and Learning Together in Higher Education* 1, no. 26, 2019. <https://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss26/5>.
11. Reinders, H. (2006). *Supporting self-directed learning through an electronic learning environment*. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Supporting independent learning: Issues and interventions* (pp. 219-238). New York, NY: Peter Lang [Google Scholar]

DESPRE EPISTEMOLOGIA ȘI ONTOLOGIA TEORIEI POSTMODERNISMULUI**CHIPER Grigore**, Facultatea de Filologie,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat: *Articolul se concentrează pe concepția a doi filozofi ai culturii, Jean-François Lyotard și Gianni Vattimo. După Lyotard, lumea părăsește o paradigmă modernă de dezvoltare și circumscrie unei alteia, postmoderne. Spre deosebire de vechea paradigmă, care se sprijinea pe credința în așa-numitele meta-narațiuni, noua paradigmă arată că lumea actuală se îndreaptă spre mai mulți poli de atracție fără a privilegia vreunul. Teoria postmodernă intră în relație directă cu dezvoltarea societății și a culturii sub semnul primitor al democrației mondiale. Vattimo subliniază rolul extrem de important al artei în noua paradigmă postmodernă care câștigă teren.*

Cuvinte-cheie: *postmodern, postmodernism, meta-narațiune, gândire „slabă”.*

Abstract: *The article focuses on the conception of two philosophers of culture, Jean-François Lyotard and Gianni Vattimo. According to Lyotard, the world leaves a modern paradigm of development and circumscribes another, postmodern one. Unlike the old paradigm, which relied on belief in so-called meta-narratives, the new paradigm shows that today's world is moving towards more poles of attraction without privileging any. Postmodern theory is directly related to the development of society and culture under the welcoming sign of world democracy. Vattimo emphasizes the extremely important role of art in the new postmodern paradigm that is gaining ground.*

Keywords: *postmodern, postmodernism, meta-narrative, "weak" thinking.*

Una dintre cele mai interesante și mai lucide analize epistemologice a relației dintre modernism și postmodernism aparține lui Jean-François Lyotard [1]. Lyotard pornește de la programul iluminismului european, cu credința sa în rațiune și în marile scenarii teleologice, care așază omul în centrul existenței (homocentrism) și căruia îi prevede un progres nelimitat. Din acest program s-au desprins „marile povestiri” ale epocii progresului („dialectica spiritului, hermeneutica sensului, emanciparea subiectului național sau muncitor, dezvoltarea bogăției”), care au avut în gândirea europeană un caracter legitimator. „Gândirea umanistă și-a sprijinit pe ele toate iluziile despre «predestinația» ființei umane și toate pretențiile de a explica până la capăt, definitiv și coerent, omul și destinul său în lume”, scrie Mircea Cărtărescu în *Postmodernismul literar românesc* [2, p. 23]. Impulsionat de tezele raționalismului iluminist, omul modern a tins să-și etaleze un ideal abstract spre care să tindă. Epoca postmodernismului exprimă o neîncredere tot mai mare față de aceste meta-narațiuni. Devin tot mai clare premisele ideologice ale unui asemenea discurs. Scepticismul față de pretențiile unei obiectivități reprezintă, după Lyotard, simptomul principal al unei interogații postmoderne.

Doctrin e aparent diferite, cum ar fi hegelianismul, na ionalismul, marxismul, hermeneutica  . a. se regăsesc sub aceeași cupolă a modernită ii, întrucât fiecare pretinde de a propune singura interpretare cu adevărat legitimă  i exhaustivă. Bunăoară, hermeneutica, inclusiv cea textuală, este actualmente aspru criticată, fiind privită ca un avatar al concep iilor restrictive moderniste. A dovedit-o Umberto Eco, cu a sa *Opera deschisă*, în care enun ă ideea unor infinite interpretări care pot fi atribuite operei artistice, dezavu ând astfel rolul hermeneuticii [3]. Susan Sontag merge  i mai departe: „Revolu ia cea mai recentă în gustul contemporan pentru poezie – revolu ia care l-a detronat pe Eliot  i l-a  năl at pe Pound – reprezintă abandonarea conținutului poeziei, în sensul de mult acceptat al termenului, respingerea a tot ceea ce a făcut ca poezia modernă să cadă pradă zelului interpre ilor” [4, p. 57].

Lyotard distinge două forme ale cunoașterii propagate în timp: cunoașterea „narativă”, de origine populară,  i cunoașterea  tiin ifică. Specificul primului tip de cunoaștere constă în faptul că nara iunea se legitimează pe sine după principiul: „Facem ceea ce facem, deoarece acesta este modul în care o facem” [1, p. 46]. Cunoașterea „narativă” postulează cunoașterea în numele unei finalități: iluminismul propaga cunoașterea ca remediu împotriva ignoran ei, ideologia marxistă propovăduia emanciparea omului de exploatare prin lupta dusă de proletariat, capitalismul izbăve te omenirea de sărăcie prin intermediul pieței etc. Primul tip este propriu societății tradiționale, în care romantismul a impulsionat cunoașterea, iar modernismul i-a prelungit resorturile. Al doilea tip este caracteristic societății postmoderne. Cunoașterea sau adevărul științific rezidă în puterea de a aduce probe asupra ceea ce spune destinatarul. Cele două tipuri de cunoaștere sunt incompatibile.

Modernitatea europeană, bazată pe legitimitate religioz-filozofică sau unanim-populară (consensul popular), intră în impas.  n postmodernitate are loc un proces general de delegitimare ideologică, exprimată în primul rând prin pierderea credibilită ii marilor scenarii (narrative). Accentul se mută de pe scopuri (progres, utopie,  mbogă ire) pe mijloace. Legitimitatea postmodernită ii a fost înlocuită cu criteriul operativită ii. Ceea ce este operativ devine adevărat  i just. Societatea trebuie să ofere întâi de toate mijloacele de care să beneficieze cât mai multă popula ie. Este momentul când societatea intră în epoca postindustrială. Lyotard arată că scenariile de legitimate   i pierd credibilitatea nu numai datorită schimbării tipului de societate productivă, dar  i din motive de ordin teoretic, care privesc modul de cunoaștere promovat. Cu alte cuvinte, schimbarea se produce  i în spațiul filozofiei. Discursul filozofic de o anumită orientare începe să se erodeze datorită faptului, cum subliniază Nietzsche, că  tiin ele erau subordonate filozofiei, ea însăși de natură narativă, care determina o atitudine supusă unei cople itoare ideologizării.  n a a fel,  tiin ele devin ideologie  i instrument al puterii, pierzându-se valoarea de adevăr  i, în consecință, credibilitatea. Acest lucru a condus, la intersec ia sec. XIX  i XX, la un pesimism funciar. Lyotard demonstrează că  tiin ele trebuie scoase de sub teroarea filozofiei  i redat e lor  nse i, altfel zis, scoase de sub teroarea ideologiei

care subjugă, indiferent de culoarea acesteia. Noile forme legitimize sunt aflate în practica lingvistică și interacțiunea comunicățională.

Cunoașterea științifică are două laturi principale: cercetarea și învățământul. Cercetarea ce legitimizează prin criteriul performativității. Cercetarea și știința în general există pentru a dezvolta tehnica, ce devine tot mai performantă, și nu invers. În modernitate, omul de știință se dedica unei căutări pure a adevărului pentru el însuși. În postmodernism, adevărul a încetat să fie prezentat ca o garanție a progresului nelimitat, ca o piesă în circulația capitalului. „Cercetarea începe să funcționeze după normele organizării muncii în întreprinderi, creditele fiind oferite de capitalism prin finanțarea departamentelor cu «aplicații» practice sau prin crearea unor fundații de specialitate”, notează Mircea Cărtărescu [2, pp. 38-39].

Cea de a doua componentă a cunoașterii științifice este învățământul înțeles ca subsistem social. Noul învățământ nu mai este axat pe formarea de caractere, ci pe competențe. Aceasta este necesar, pe lângă simplul fapt de a furniza specialiști în varii domenii sociale, pentru a putea face față concurenței mondiale. Lyotard se pronunță împotriva autonomiei universitare tocmai pentru a pune universitățile în serviciul social. Învățământul nu mai poate fi umanist și idealist, ca în epoca modernă, ci pragmatic, bazat pe performativitate.

Mircea Cărtărescu aplică ideile lui Lyotard și reiterează că în Occident istoriile literare nu se mai practică. De la război încoace nu a fost publicată nicio istorie literară notabilă. Chiar și în universități, unde se menține un spirit conservator sau o oarecare inerție, cursul general de istorie a literaturii este înlocuit cu cursuri opționale.

În România istoriile literare proliferază. După război au apărut mai multe cărți semnate de Negoșescu, Manolescu, Ulici, Ștefănescu. (Poate fi amintit, în acest context, și volumul lui Cimpoi, axat pe literatura română scrisă în Basarabia.) În spațiul românesc mai domină convingerea că există o realitate literară obligatorie pe care o istorie literară o reflectă fidel. Soarta acestor opere este soarta tuturor marilor scenarii legitimize ale lui Lyotard: „Ele își pierd credibilitatea și devin, în cele din urmă, obsolescente” [2, p. 212].

Spre sfârșitul sec. XIX – începutul sec. XX se produce un fenomen remarcat de filozofi, istorici și literați: slăbirea încrederii în valorile considerate încă absolute și imuabile. Se încetățenește o serie de valori fetișizate, cum ar fi „dictatura proletariatului” (Marx) sau „frumusețea care va salva lumea” (Dostoievski) etc. Unii gânditori ai momentului încep să vadă în aceste valori numeroase prejudecăți, care devin totodată o sursă a discriminării și a totalitarismelor.

Postmodernitatea propune un alt tip de valoare, numită de Gianni Vattimo, „slabă” [5]. Adevărul nu mai e o realitate stabilă, ci devine un concept variabil, care își stabilește conținutul în funcție de comunicare și al inter-relației, devine foarte apropiat de conceptele estetice schimbătoare. Vattimo crede că metafizica trebuie să interpreteze adevărul nu pornind „de la modelul pozitivist al

cunoașterii”, așa cum s-a întâmplat până acum, în epoca modernă, ci „de la experiența artei”. Rolul artei și al culturii în noul tip de societate trebuie fundamental reconsiderat. Trebuie purces la o „estetizare” în lumea postmodernă, care o succede pe cea modernă.

Analizând meditațiile lui Nietzsche despre om, Vattimo consideră că ideile marelui filozof german despre moartea lui Dumnezeu și, în consecință, despre moartea omului însuși au fost tălmăcite greșit, tendențios și puse sub semnul unei ideologizări în spiritul epocilor moderne, marcate de o gândire „tare”. S-a învederat abolirea, de către Nietzsche, a moralității și crearea unui fundament pentru edificarea unui om nou, superior, *Übermensch*. Când, în fapt, lucrurile stau altfel. Nietzsche vorbește despre dispariția omului ca valoare absolută, supradimensionată de umanismul raționalist, și despre apariția, în locul acelui om, a unor valori individuale – fie particulare, fie de grup – create pentru a dăinui o perioadă de vreme și într-un context.

Începând cu Nietzsche în *Amurgul zeilor*, filozofii s-au exprimat în permanență cu privire la decadența culturii, la devalorizarea și chiar de-realizarea lumii. Filozofii au creat un adevărat front comun, declarat întru apărarea „valorilor umanității” (la Heidegger ființa se anihilează în măsură ce se transformă în valoare). [6] Este evident că umanismul, înțeles în tradiție iluministă, a eșuat: o demonstrează și curentele literare avangardiste și totalitarismele social-politice, create în Europa interbelică (inițiate încă înainte de primul război mondial).

Postmodernismul ne invită să abolim ideologizarea excesivă și credințele absolute, compromise iremediabil. Societățile care au renunțat la aceste idealuri perimate, înlocuindu-le cu o infinitate de poli de atracție, reprezintă modele de libertate și prosperitate. Postmodernismul este legat de procesul de democratizare, desfășurat la o cotă largă, fără precedent, atât pe orizontală, într-o serie de țări de pe mai multe continente, cât și pe verticală, în perfecționarea democrației unor țări devenite etalon democratic. Apar noi condiții de estetizare accentuată a existenței. În ultimii ani asistăm la un fenomen care și-a mărit amploarea progresiv: informatizarea. Aceasta contribuie la modificarea artei și a felului de a înțelege și recepta arta. S-a vorbit mult, în contextul informatizării, despre „moartea artei”. Era informațională a realizat ceea ce încercase acum un secol mișcărilor avangardiste, anume să-i sporească impactul propunând alte paradigme artistice, să o facă mai vizibilă. Avangarda se dorea a fi artă pentru mase, artă pentru mulțimi (vezi arta proletară din Rusia imediat după revoluție), în contrasens cu arta tradițională, înțeleasă ca elitară și restrânsă în conformitate cu celebrul principiu al „autonomiei esteticului”, care îi rezerva o zonă redusă de activitate.

În postmodernism arta se democratizează, își deschide porțile, devine accesibilă. Artă stă la dispoziția oricui, poate fi propagată oriunde și întâlnită unde te aștepti mai puțin. Noile tehnologii schimbă mentalitățile mai bine decât orice demers poporanist. Opera de artă nu mai are caracter de unicat și este ubicuă. Mass-media nu mai acordă interes artelor zise „înalte”, „serioase”, „pentru versați”, în schimb distribuie divertisment în conformitate cu un singur principiu estetic: procurarea

plăcerii. Opera de artă devine *entertainment*. Arta ca sferă de apartenență a unor oameni selecți dispare, limbajele „inițiatice”, „oculte” își limitează domeniul. Arta se dizolvă în social. Atitudinea modernistă, elitistă nu dispare în întregime, ci supraviețuiește tocmai datorită unei simultaneități asigurate în postmodernism, exact ca în versurile lui Philipide: „epoci varii, și vechi, și noi, sunt date/ Deodată toate”. Arta nu se mai află situată în centru, ci la periferie. Heidegger vorbește în *Originea operei de artă* despre artă ca „eveniment de fundal” [7]. În postmodernism se poate vorbi mai degrabă despre o întoarcere spre începuturi. Această întoarcere spre un timp de dinaintea epocii romanticilor, care au înnobilit conceptul de artă, este condiția necesară pentru a transforma întreaga lume într-o operă de artă.

Bibliografie

1. Lyotard, J.-F. Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii. ed. Babel, București, 1993;
2. Cărtărescu, M. Postmodernismul literar românesc. Ed. Humanitas, București, 1999;
3. Eco, Umberto. Opera deschisă. Ed. Paralela 45, Pitești, 2006;
4. citat după Caiete critice. nr. 1-2, București, 1986;
5. Vattimo, G. Gândirea slabă. Ed. Pontica, Constanța, 1998;
6. Vattimo, G. Aventurile diferenței. Ce înseamnă a gândi în accepția lui Nietzsche și Heidegger. Ed. Pontica, Constanța, 1996;
7. Heidegger, M. Originea operei de artă. Ed. Humanitas, București, 1995.

CZU:929.5

ÎN ÎNTÂMPINAREA BICENTENARULUI ALECSANDRI ÎN CEA DINTÂI RECONSTITUIRE GENEALOGICĂ

CHISCOP Liviu, drd.

Școala Doctorală de Științe Lingvistice și Literare
Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat. *Corolar al unor îndelungate căutări, cercetări și lecturi în arhive ori biblioteci, prezentul articol reprezintă cea dintâi reconstituire genealogică, consacrată lui Vasile Alecsandri. Întreprinsă atât în direcția ramurii paterne (Alecsandri), cât și a celei materne (Cozoni), respectiva genealogie menționează deopotrivă ascendenții poetului, urmașii săi, precum și rude colaterale. Având șansa valorificării unor informații de care – cum se va vedea – ceilalți biografi ai poetului n-au putut dispune la vremea lor, ne-am axat atât pe clarificarea unor aspecte controversate referitoare la originea poetului, cât și pe corectarea unor erori, confuzii și inadvertențe întâlnite în mai vechi studii și articole, ori chiar în istorii literare, biografii și monografii. În secvența finală, destinată obișnuitelor Concluzii, am evidențiat caracterul novator al cercetării, menite a limpezi unele momente ale traseului existențial al poetului, cu siguranță cel mai complex și fascinant din*

întreaga noastră literatură.

Cuvinte-cheie: *ramura paternă, ramura maternă, ascendenți, descendenți, reconstituire geneologică, traseu existențial.*

Abstract. *Corollary of long searches, researches and readings in archives or libraries, this article represents the first genealogical reconstruction, dedicated to Vasile Alecsandri. Undertaken in the direction of both the paternal branch (Alecsandri) and the maternal branch (Cozoni), the respective genealogy mentions the poet's ascendants, his descendants, as well as collateral relatives. Having the chance to capitalize on information that - as will be seen - the other biographers of the poet could not have in their time, we focused both on clarifying some controversial issues regarding the origin of the poet, and on correcting errors, confusions and inadvertencies encountered in older studies and articles, or even in literary histories, biographies and monographs. In the final sequence, intended for the usual Conclusions, we highlighted the innovative character of the research, meant to clarify some moments of the poet's existential path, certainly the most complex and fascinating in our entire literature.*

Key-words: *paternal branch, maternal branch, ascendants, descendants, genealogical reconstruction, existential path.*

Dacă în urmă cu un veac, la 21 iulie 1921, în toate școlile din România Mare a fost celebrată, cu fastul cuvenit, aniversarea centenarului nașterii lui Vasile Alecsandri, iată că noi, cei de astăzi, vom avea curând privilegiul de a fi contemporanii unui eveniment similar – anume celebrarea bicentenarului nașterii marelui scriitor și om politic, ivit pe lume în 1821, la 21 iulie stil vechi – 2 august stil nou.

Făuritor al limbii române literare și întemeietor al literaturii române moderne, cu un profund caracter popular și național, Alecsandri este reprezentantul cel mai puternic, cel mai complet al gândirii și simțirii românești, scriitor-cetățean în deplin acord cu aspirațiile neamului său. Cetățean conștient și patriot luminat, a militat ca nimeni altul pentru făurirea României moderne, deopotrivă în calitatea sa de om politic, cât și în aceea de scriitor, rămânând pentru totdeauna și prin tot ce a scris bardul poporului român. Pe bună dreptate, în 1919, Ibrăileanu formula astfel acest incontestabil adevăr: „La orice răspântie a istoriei și culturii române din o bună parte a veacului trecut îl găsești pe Alecsandri.” Într-adevăr, Vasile Alecsandri – personalitate polivalentă, covârșitoare și de prim rang atât pe tărâm cultural-literar, cât și în spațiul social-politic – a participat activ la toate evenimentele importante ale vremii sale, începând cu Revoluția de la 1848, dezrobirea Țiganilor (1855), Unirea Principatelor (1859), continuând cu reformele lui Cuza, cu demnitățile de ministru de externe, deputat în Parlamentul României, ambasador la Paris și Londra și sfârșind cu înființarea Academiei, Războiul de Independență (1877-1878), proclamarea României ca regat (1881), autor al imnului regal, poet al „gintei latine” etc. Din păcate însă, în ciuda acestor mari și incontestabile merite, biografia și opera lui Alecsandri n-au fost abordate cu temeinicie de criticii și istoricii noștri literari, ceea ce îl va

determina pe Arghezi să constate, cu amărăciune, în 1930, când se împlineau patru decenii de la moartea poetului, că acesta „n-a ispitit cu personalitatea lui răgazul și onestitatea profesională a nici unuia din acei literați constructivi pe care îi oferă studiul universitar și catedra.” Cu atât mai mult cu cât – am adăuga noi astăzi – între scriitorii mai importanți ai literaturii noastre, Vasile Alecsandri se singularizează, devenind un caz, și prin faptul că „originea familiei și ascendența poetului – după cum constata un critic, în 1973 – nu sunt încă indubitabil stabilite”. Din acest punct de vedere – continua același – ne aflăm încă pe temeliile puse de Sever Zotta (*La centenarul lui Vasile Alecsandri*, Iași, 1921) și Gheorghe Ungureanu (*Câteva date inedite despre familia și viața poetului Vasile Alecsandri*, în *Cetatea Moldovei*, 5/ IV, 1943, pp. 254-268)” [1, p. 8]. Cauzele acestei situații regretabile sunt multiple. Unele își au sorgintea în megalomania poetului care-și inventase o fantezistă origine italiană, altele în „lipsa unei genealogii mai bogate a familiei scriitorului nostru” [2, pp. 7-8], altele în „uri personale” – cum spune G. Călinescu – ce „îndeamnă pe unii să afirme că Alecsandri e de origine străină” [3, p. 5], altele în invidia unor contemporani precum arhondologul C. Sion, „cel mai mare clevetitor de pe lume”, cum îl numește Iorga, sau – cel mai adesea – în neglijența cercetătorilor care tratează cu superficialitate aspecte ținând de biografia poetului. Deși biografia își are importanța sa, deloc de neglijat, în exegeza literară. Alecsandri însuși spusese cândva că „tot ce privește viața unui autor este interesant!” Iar mai recent, academicianul Mihai Cimpoi, într-un text referitor la *Originile basarabene ale lui Vasile Alecsandri*, pleda convingător în favoarea biografismului, invocând argumente de felul: „Originile unui scriitor prezintă un interes mai mult documentar și bibliografic. Cercetătorii au obișnuința de a studia arborele genealogic al unor scriitori, mai cu seamă al celor reprezentativi, clasici îndeosebi, pentru a lumina anumite laturi enigmatice și pentru a dezvălui anumite date ontologice ale scrisului lor, genealogia făcând parte atât din biografismul lui Sainte-Beuve, cât și din metodologia mai nouă a criticilor și istoricilor literari, care pun accentul în special pe explicarea personalității autorului, categorie la care se revine în ultimul timp după aventurile textualiste, postmoderniste, deconstructiviste” [4, p. 369].

„Bărbatul cel brav”

Revenind asupra cauzelor care au generat existența în scrierile consacrate lui Alecsandri, a unei serii de erori și confuzii referitoare la originea sa, e de observat că, în mod paradoxal, sursa acestora se află chiar într-o autobiografie a poetului, din 1865 care începe așa: „Familia mea era originară din Veneția. Pe timpul când această republică era în strălucire, una străbun al meu, om cu inimă îndrăzneată și cu spirit cavaleresc, se puse cu a lui spadă în serviciul țării, se căsătorie cu o româncă și deveni obârșia familiei Alecsandri.” Mai mult decât atât, poetul extinde originea italiană și în direcția ascendenței materne, adăugând ceva mai încolo: „Maica mea, suflet nobil și îngeresc era, de asemenea, italiană” [5, p. 690]. Era o ipoteză romantică și fantezistă, „o presupunere în care nici poetul nu credea cu prea multă temeinicie ” [2, p.7], după cum remarcă unul din biografii săi. În

absența unui arbore genealogic stabilit cu rigurozitate, aserțiunea poetului referitoare la originea sa italiană va fi reluată ulterior de unii cercetători. Astfel, într-o importantă lucrare istorico-literară, tipărită în timpul vieții lui Alecsandri, se spunea că acesta provine dintr-o familie însemnată venită din Veneția (Italia)” [6, p. 126]. La rândul său, G. Bengescu, cel dintâi biograf al lui Alecsandri, întărea spusele poetului, menționând că un „Pallazzo Alecsandri mai stăruie și astăzi la Veneția” [7, p. 153]. În sfârșit, ideea originii italiene a fost preluată, printre alții, și de Al. T. Dumitrescu, un cercetător foarte documentat, de altfel, care, pretinzând că a răscolit arhive străine, e de părere că strămoșii poetului au venit cu sute de ani înainte din Italia și s-au stabilit în capitala Moldovei. [20, p. 62]. Ideea descendenței italiene a poetului a fost combătută tranșant nu doar de istorici literari de talia lui N. Iorga sau G. Călinescu, ci și de biografi ai poetului precum Ilarie Chendi sau N. Zaharia și – fapt mai puțin cunoscut – de băcăuanul C. Radu, cel dintâi monograf al Bacăului, într-un articol din *Ateneul cultural* [9, p. 23].

Cert este că Alecsandri însuși s-a străduit toată viața, fără succes, să descopere informații sigure, bazate pe documente pozitive, care să îi ateste originile. Așa, de pildă, în 1884, încă mai aștepta un răspuns de la prietenul Al. Papadopol-Callimah, pe care-l rugase să cerceteze prin arhivele venețiene. Iar când baronul Charles de Tourtoulon îi dă unele lămuriri asupra „blazonului familiei Alexandri” găsit în *Armorialul general al familiilor nobile și patriciene din Europa*, din 1860, îi scrie fratelui său Iancu, stabilit la Paris, să caute lucrarea la Biblioteca Națională și „să-i dea unui artist priceput în materie să-l deseneze.” Insuccesul unor atari demersuri ne determină să credem că Vasile Alecsandri a trecut la cele veșnice cu regretul de a nu fi izbutit să-și afle originile.

E de mirare totuși că Alecsandri, care-și trecuse bacalaureatul în litere la Sorbona, în 1836 (și nu la 27 octombrie 1835, când doar se înscriesese pentru susținerea examenului) nu cunoștea faptul că antroponimul Alecsandri nu provine din italiană, ci din greacă, fiind compus din *alexios* – brav, viteaz, curajos și *andros* – bărbat, ceea ce s-ar traduce prin *bărbatul cel brav* (De altfel, chiar în acea vreme consulul Greciei la Roma se numea Alecsandri!) Iar întâmplarea face ca lui Alecsandri al nostru să i se potrivească de minune acest nume, întrucât a fost, cu adevărat un om de ispravă, un brav, o personalitate excepțională, plurivalentă, cu o biografie complexă și interesantă, mai fascinantă decât a tuturor celorlalți scriitori români.

Iată de ce, ne propunem să elucidăm în cele ce urmează, o serie de aspecte referitoare la originile lui Alecsandri, să reconstituim genealogic atât ramura paternă (Alecsandri), cât și pe cea maternă (Cozoni) și, mai ales, să clarificăm – în lumina unor documente aflate în Arhivele Statului din Iași și Bacău, precum și pe baza unor informații din vechi periodice – circumstanțele ivirii pe lume a poetului, la 21 iulie 1821, în timpul „revoluției grecești”, cum însuși spune, când părinții săi, împreună cu copiii lor, au fugit înspre munții Bacăului, poposind cel mai probabil în codrii de la Valea Budului, după cum vor stabili ulterior trecutologi avizați ai locului.

Ascendența paternă. Ramura Alecsandri

Referitor la boierii purtând numele Alecsandri, paharnicul Sion, în celebra sa *Arhondologie* din 1851, scria așa: „Două neamuri: cel adevărat este grec moldovenit, au rămas în Basarabia, din care mai cunoscut este șătrariul Iordache; iar acei din Moldova, deși sunt mari și bogați, dar nu sunt nici adevărat Alecsandri, nici moldoveni” [10, pp. 8-9]. Avem de-a face aici cu una dintre afirmațiile calomnioase ale paharnicului invidios, probabil, pe gloria scriitorului Alecsandri, dar și pe averea uriașă a tatălui, care dobândise cel mai înalt rang boieresc, acela de vornic, devenind unul dintre apropiații domnitorului Mihail Sturdza. În realitate, nu se putea vorbi de „două neamuri” atâta vreme cât – așa cum vom vedea – toți cei cu numele Alecsandri proveneau dintr-un trunchi comun: medelnicerul Alexandru Alecsandri. S-ar fi putut vorbi cel mult despre două ramuri rezultate, după 1812, prin răpirea Basarabiei de către ruși, când acei dintre copiii medelnicerului care aveau moșii peste Prut au rămas dincolo de graniță, așa cum a fost cazul șătrarului Iordache Alecsandri. Aceste aspecte sunt definitiv elucidate, atât datorită temeinicei documentații întreprinse de academicianul Sever Zotta, fost director al Arhivelor Statului din Iași, cât mai cu seamă unei scrisori din 1835 descoperite de arhivistul Gh. Ungureanu (succesor al lui Sever Zotta la direcția arhivelor ieșene) din care aflăm că Iordache Alecsandri, șătrarul stabilit în Basarabia (născut în 1776), avea ca părinți pe medelnicerul Alexandru Alecsandri, de nație grec, căsătorit cu o Eieana.

Alexandru Alecsandri, „de nație grec” – străbunicul poetului

„Această Eliana Căpităneasa – precizează Sever Zotta – femeie bătrână în 1801, când avea fii mari și o fată măritată, aparținea generației lui Alexandri Baș-Ceauș și nu putea să fie decât *nevasta* lui”. Iar referitor la rangul boieresc al soțului ei, care „ar fi deci bunicul Vornicului și străbunicul poetului”, tot Sever Zotta spune: „Ce privește boieria lui de *Baș-Ceauș*, credem că a fost Baș-Ceauș. *Agesc*, adică al poliției, singura funcție pe care o găsim pe lista boierilor din 1775 în legătură cu acest titlu. Înaintea lui venea ca rang Baș-Bulubașa Hătmănesc, iar înaintea acestuia căpitanul de vânători. Poate că la acest rang a ajuns Alexandri la moartea lui” [11, pp. 50-51].

Dar cel mai interesant biografem legat de străbunicul patern al poetului este cel referitor la casele familiei Alecsandri de pe strada Sf. Ilie din Iași (astăzi retrocedate unor prezumtivi moștenitori), în care a funcționat, în perioada comunistă, Muzeul Teatrului Național. Căci, dacă până în prezent, absolut toți biografii poetului admiteau că cel mai vechi document referitor la un antecesor al lui Vasile Alecsandri este cel din 6 iunie 1786, în care e menționat bunicul poetului, Mihalache Alexandru Alecsandri, pe atunci vechil al Mănăstirii „Sfântul Spiridon” din Iași, iată că astăzi putem susține că cel mai vechi document în care apare un strămoș al poetului este actul din 26 octombrie 1780, prin care străbunicul său patern cumpără un loc de casă în Iași. Încercând să deducă „cine deci putu să fie soțul Elianei”, Sever Zotta conchide: „În privința aceasta ne lămuresc documentele de proprietate ale casei părintești a poetului din ulița Sf. Ilie (azi V. Alecsandri): 1780, oct. 26. Carte din

partea lui Chiargi-Başa şi de la Breasla Blănarilor şi Epitropii Sf. Ilie prin care dau lui Alexandri Baş-Ceauş un loc la Sf-ul Ilie ca să-şi facă casă cu bezmen (emfiteoză)” [11, p. 50]. Şi într-adevăr, nu peste multă vreme, Alexandru Alecsandri, străbunicul poetului, va construi o casă mare, cu etaj, care există şi astăzi, lăsată moştenire – conform dreptului cutumiar românesc – celui mai mic dintre băieţi, Iordachi (Gheorghe) Alecsandri, împreună cu moşia Frumuşica din judeţul Tomarov (Ismail) din Basarabia. În 1806, Iordachi Alecsandri primeşte de la domnitorul Moldovei, rangul boieresc de Vel Şatrar, iar în 1808 îl aflăm ispravnic (prefect) de Ismail, şi în 1809 – ispravnic al ocolului Grecenilor. După anexarea Basarabiei de către ruşi, în mai 1812, Iordachi Alecsandri rămâne dincolo de Prut, devenind nobil pe baza rangului său boieresc de Şatrar. În 1817 îl aflăm trecut pe lista nobililor (dvorianilor) Basarabiei ca „titularnâi sovietic” (consilier titular), iar în 1821 „apare în fruntea listei alfabetice a nobililor trecuţi în diferitele cărţi eraldice din Petersburg”. Tot Sever Zotta ne încredinţează că erau foarte riguroase condiţiile stabilite de guvernul ţarist pentru acordarea statutului de nobil: „Nu se recunoşteau decât boieri veliţi (mari) şi aceştia numai în mod limitat, până la un anumit rang” [11, p. 51].

Aşadar, includerea „boiernaşului basarabeian” Iordachi Alecsandri „pe lista dvorenilor” nu era deloc un „lucru obișnuit” pe atunci, în Basarabia, cum crede G. Călinescu, ba chiar dimpotrivă: în Sfatul Oblastei (Consiliul regional) „reprezentanţii boierimii locale se regăseau cu greu” [8 p. 91].

Intrat în rândurile nobilimii şi angrenat în diverse treburi administrative, Iordachi Alecsandri, rămas la Chişinău, lasă casa de la Iaşi în grija nepotului său de frate, Vasile Mihail Alecsandri, tatăl poetului, care, la 27 august 1818, pe când era spătar, apare într-un document ca fiind „vechil moşului său Titulearnoi Sovetnic Gheorghe Alexandri.” Iar cu începere din toamna 1821, când vine la Iaşi ca sameş la Vistierie, tatăl poetului va locui aici, cu întreaga familie, până la sfârşitul zilelor sale (1854). Fiindcă printr-o Carte din 27 august 1828, Divanul Moldovei hotărâse ca Spătarul V. Alexandri să stăpânească nesupărat casa aflată pe locul Bisericii Sfântul Ilie, plătind acesteia bezmen pentru terenul respectiv. În această casă îşi va petrece poetul copilăria, până în 1934, când pleacă la Paris şi tot aici va locui la revenirea în ţară, întrucât fratele său Iancu – moştenitor al Casei din strada Sfântul Ilie – se stabilise, prin căsătorie, la Paris.

Intr-un sipet din această casă va descoperi poetul, în 1875, câteva documente vechi, pe care le va publica în revista *Convorbiri literare* sub titlul *Trei curiozităţi*. Cel mai important dintre ele pare să fie o foaie de zestre din 1801, din care aflăm că medelnicerul Alexandri şi soţia sa Eliana avuseseră şase copii: Alexandru, Neculai, Constantin, Iordache, Maria Cuza şi Catinca. La înzestrarea Catinicăi, mezina familiei, participă, alături de mama ei Elena Alexandri Căpităneasa, acum văduvă, toţi ceilalţi fraţi mai mari [12, pp. 274- 279]. De ce Mihalache Alexandru – bunicul poetului – era singurul dintre băieţii Căpitanului Alecsandri care purta două nume, e lesne de explicat. Se ştie că în tradiţia ortodoxă naşul de botez este cel care stabileşte numele copilului, atribuindu-i fie propriul nume, fie un altul,

preferat de el. În cazul întâiului născut al Căpitanului Alecsandri, nașul va fi optat pentru numele Mihalache. Dar tot tradiția românească impunea ca întâiul născut să primească numele tatălui – în cazul de care ne ocupăm acesta fiind Alexandru. Așa se face că întâiul născut al lui „Alexandru bașceauș, căpitan peste o sută de lefegii”, se va numi Mihalache Alexandru. Așa se va întâmpla ulterior și cu întâiul născut al lui Mihalache Alexandru Alexandri (nepotul medelnicerului și tatăl poetului), care va avea și el două nume – Vasile și Mihail: Vasile fiind numele dat de nașul său, episcopul Veniamin Costachi, iar Mihail fiind numele tatălui (Mihalache e forma grecizată de la Mihai).

Sulgerul Mihalache Alexandru Alexandri – bunicul poetului

Așadar, numele complet al bunicului patern al poetului era Mihalache Alexandru Alecsandri. Din neglijența unor slujbași (dieci de cancelarie) el apare în unele acte doar Mihalache Alexandru, lucru observat de unii biografi ai poetului care afirmă că „în unele acte este numit Mihalache Alecsandri” [2, p. 8]. Era firesc să fie numit așa, fiindcă era fiul cel mai mare al lui Alexandru Alecsandri. El nu și-a luat numele Alecsandri după soție. În primul rând, fiindcă așa ceva nu se obișnuiește la români nici astăzi și cu atât mai puțin pe atunci. În al doilea rând, nu și-a luat numele Alecsandri după soție pentru simplul motiv că soția sa nu se numea Alecsandri!

Păreră noastră este că Mihalache Alexandru – menționat în documentul din 1801 – n-a decedat după căsătoria surorii sale Catinca, un argument în acest sens putând fi și acela că s-a ocupat de educația și formarea fiului său Vasile Mihail, tatăl poetului. „Băiatul lui Mihalache Alecsandri – scrie G. C. Nicolescu – s-a bucurat de o creștere destul de îngrijită (...); învață școală la Iași, știe grecește, scrie cu o siguranță care dovedește o îndelungată familiarizare cu condeii” [Ibidem, p. 9]. E posibil să fi decedat înainte de vreme, în plină maturitate, dar nu există nicio mărturie în acest sens. Dimpotrivă, dacă ar fi să-l credem pe C. Sion, bunicul patern al poetului ar fi trăit „pân pe vremea domniei lui Ioan Vodă Sturdza”, [10, p. 9] adică – precizăm noi – până după 1823, când avea vreo 60 de ani sau puțin peste această vârstă. Se pare că avem de-a face cu o programare genetică ereditară, întrucât fiul său, vornicul Alecsandri, tatăl poetului, va deceda la 62 de ani, doar poetul atingând, cu greu, 69 de ani la deces. Mai mult decât atât, într-un act oficial din 1849, vornicul Vasile Alecsandri, tatăl poetului, se declară: „Vasile Alecsandri, fiul D-sale sulger Mihalaki Alicesandru”, ceea ce ne determină să credem că acesta din urmă era încă în viață, având puțin peste 80 de ani. Ceea ce se știe sigur despre Mihalache Alecsandri, bunicul poetului, este că a fost în tinerețe vechil, adică administrator al averii mănăstirii „Sf. Spiridon” din Iași, după cum atestă „un act oficial din 1786” [2, p. 9].

Vom stăruii mai mult aici asupra biografiei lui Mihalache Alecsandri, pe de o parte, fiindcă el reprezintă, după părerea noastră, cheia de boltă a întregului arbore genealogic al poetului, iar, pe de altă parte, fiindcă în legătură cu viața sa există cele mai multe erori, confuzii, presupuneri și ipoteze hazardate. Este cazul, între altele, și al frazei cu care debutează monografia lui G. Călinescu din

1965. „Întâiul ascendent cunoscut al lui V. Alecsandri – scrie criticul – este sulgerul Mihalache Alexandru sau Alecsandri, vechil al mănăstirii sfântul Spiridon din Iași, om nou, ajuns prin proprie stăruință la boieria măruntă și, s-ar părea, devenit Alecsandri din Alexandru prin căsătoria cu sora șătrarului Iordachi Alecsandri dintr-o familie de boiernași basarabeni, trecută de guvernul rus pe lista dvorenilor. Lucrul se obișnuia” [3, p. 5].

Amendamentele pe care le propunem textului de mai sus ar fi următoarele:

1. Întâiul ascendent al poetului în linie paternă nu este Mihalache Alexandru Alecsandri, ci tatăl acestuia – medelnicerul Alexandru Alecsandri care făcea parte din boierimea Moldovei.

2. Deși spune că sulgerul Mihalache Alexandru se numea Alecsandri, Călinescu avansează, în aceeași frază, și ipoteza că ar fi devenit Alecsandri preluând, după căsătorie, numele soției (situație extrem de rară chiar și astăzi, și cu totul neobișnuită în acele vremuri).

3. Mihalache Alexandru Alecsandri nu s-ar fi putut căsători cu „sora șătrarului Iordachi Alecsandri” pentru simplul motiv că șătrarul Iordachi, rămas în Basarabia după 1812, îi era frate mai mic și – așa cum am mai spus – ar fi însemnat să se însoare cu propria soră!

4. Fiind întâiul născut al unui boier, sulgerul Mihalache Alecsandri – bunicul patern al poetului – nu era chiar un „homo novus”, cum crede Călinescu, adică un „om nou, ajuns prin proprie stăruință la boieria măruntă.”

Această eroare va fi preluată *ad litteram* și de G. C. Nicolescu în ampla biografie consacrată poetului, unde afirmă despre Mihalache Alecsandri: „Se ridică după cât se pare de jos, prin propria sa stăruință, în această perioadă de la sfârșitul secolului al XVIII-lea, după tratatul de la Kuciuk-Kainargi, care a deschis perspective mai favorabile dezvoltării burgheziei românești” [2, p. 8].

Vasile Mihail Alecsandri – tatăl poetului

Fiu de boier fiind, Alecsandri-tatăl n-avea cum să aparțină „burgheziei românești”. Prin grija tatălui său, firește, el studiasse la Iași, încă din copilărie, cu dascăli greci, însușindu-și temeinic atât științele exacte, cât și limba greacă. Despre el, Nicolae Iorga spunea undeva așa: „Presupusul fiu de evreu răspundea într-o grecească elegantă beizadelei N. Șuțu” [13, p. 401]. Sau, tot Iorga, despre același, în altă lucrare: „Știa bine grecește, avea scrisoare frumoasă și cetea bucuros literatura românească a timpului” [14, pp. 50-51].

Revenind la problema ascendenților paterni ai poetului, vom observa că, deși la un moment dat G. C. Nicolescu acordă credit celor care susțineau că sulgerul Mihalache Alexandru, bunicul viitorului scriitor, se va fi însurat cu sora șătrarului Iordache Alecsandri, totuși, câteva pagini mai încolo, biograful, contrazicându-se, confirmă indirect adevărul că, de fapt, Iordachi Alecsandri era frate cu Mihalache Alexandru, bunicul poetului, și deci unchi lui Vasile, tatăl poetului, căci iată ce spune despre acesta din urmă: „Între timp, cumpără și casa din strada Sfântul Ilie, care fusese a unchiului său Iordachi Alecsandri” [2, p. 13]. *Quod erat demonstrandum!*

În sfârșit, Al. Piru, referindu-se și el la sulgerul Mihalache de la „Sf. Spiridon” (fiu al lui Alexandru Alecsandri, după cum am văzut) pastișează din nou pe Călinescu spunând că „întâiul înaintaș cunoscut (al poetului – n.n.) e micul boier de starea a treia, sulgerul Mihalache Alexandru” și adăugând că numele de Alexandru **i s-au prefăcut** (s.n.) în urma căsătoriei sale cu Elena Alecsandri...” [15, p. 6]. E clar că prenumele Elena, pe care nu-l atestă niciun document, e – cum spuneam – o invenție a lui Piru, fiindcă nu știe nimeni cum se va fi numit bunica paternă a poetului. Eleana se numea străbunica poetului și e posibil ca Al. Piru – ca și alții, de altfel – să fi confundat pe bunicul poetului – sulgerul Mihalache Alecsandri – cu străbunicul – Căpitanul Alexandru Alecsandri. În concluzie, vom spune – cu riscul de a ne repeta – că pentru noi e limpede că Mihalache Alexandru Alecsandri (bunicul poetului) nu și-a „prefăcut” (!) numele prin căsătorie, nici n-a adoptat numele soției. Cert e că el era fiul lui Alexandru Alecsandri, după cum la fel de sigur e că fiul său Vasile (tatăl poetului) se numea, firește, tot Alecsandri și, deci, nu „și-a luat porecla de Alecsandri de pe mă-sa”, cum crede C. Sion.

Continuându-ne ascensiunea în arborele genealogic al familiei Alecsandri – mai precis în ramura paternă a poetului – trebuie să spunem că sulgerul Mihalache Alecsandri a avut trei copii: pe Safta, pe Catinca și pe Vasile Mihail, tatăl poetului. Despre aceste două mătuși dinspre tată ale poetului, informații suplimentare – corecte, de astă dată – ne oferă criticul și istoricul literar Al. Piru. „Safta și Catinca Alecsandri sînt mătușile – spune criticul –. Safta se mărită cu tutoveanul Mitre, apoi cu Pavel Duca. Are probabil cu Mitre o fată, pe Euharia care se mărită cu maiorul, apoi generalul Ion Duca, fiul lui Vasile Duca Cărăușu, văr de-al doilea cu Pavel. Fiul lor, George Duca, e cunoscutul inginer de căi ferate, tatăl primului ministru I. G. Duca care [sic!] la moartea lui Alecsandri avea 11 ani. Catinca Alecsandri, măritată cu comisul Iordache Brănișteanu, e mama lui Iancu Brănișteanu, vărul poetului, mort în 1891” [Ibidem, p. 6].

Ascendența maternă. Familia Cozoni

Ca și în cazul ramurii Alecsandri, neamul Cozonilor trebuie pus în relație directă cu grecii veniți în Țările Române în suita domnitorilor fanarioți. Așa cum rezultă din vechile documente păstrate (zapise, ispisoaice, foi de zestre, catagrafii etc.) grecii veniți odată cu domnitorii fanarioți se însurau – aproape fără excepție – cu femei aparținând familiilor boierești autohtone. Așa încât, românizarea descendenților se înfăptuia lesne, facilitată fiind de religia ortodoxă comună celor două nații. E știut că principalul factor de menținere a naționalității este religia, limba ocupând poziția secundară, întrucât ea se folosește puțin sau chiar se uită cu totul de la a doua generație încolo. În cazul românilor mai ales, e recunoscut astăzi chiar și de către istorici străini faptul că dănuirea neamului nostru a fost posibilă doar grație conservatorismului femeilor, care au păstrat și transmis atât limba, cât și tradițiile religioase, datinile și obiceiurile noastre – într-un cuvânt tot ceea ce ține de specificul nostru național.

Cert este că extraordinara putere de asimilare manifestată de români, de-a lungul istoriei, i se datorează și nu găsim acum altă expresie mai potrivită pentru a o omagia decât cea maximă care spune că femeia e începutul și sfârșitul întregii existențe a unei familii: „mullier caput et finis familiae est...” Nici cei din ramura Alecsandri, nici cei din neamul Cozoni n-au făcut excepție. Și unii și alții s-au aclimatizat pe plaiurile moldave, înrudindu-se cu boierii de neam și identificându-se ulterior cu aspirațiile sociale și politice ale acestora.

Pe cei din neamul Cozoni mai cu seamă – fiindcă la ei ne referim aici – îi găsim implicați în mai toate frământările sociale și politice de la începutul veacului al XIX-lea. „Numele lor se întâlnesc pe lista cărvunarilor, ori printre unioniști, și Nicolae Iorga îi socotește «o familie veche românească sau românizată din Bacău», iar numele Elenei Cozoni, muma poetului, este adesea pomenit în cărțile de istoria românilor” [16, p. 104]. Iar alți cercetători, între care G. Bogdan-Duică, nu greșesc atunci când susțin că neamul Cozonilor „se românizase și se înstăpânise cu mult înainte și că n-ar fi un import grecesc din timpul lui Moruzi” [17, p. 230].

Gheorghe Kozoni „Grecul” – stră-strbunicul poetului

Dar să nu anticipăm, ci să încercăm a construi arborele genealogic al familiei. Se pare că pe la 1700, în prefectura Kozoni din nordul Greciei (unde trăiesc și astăzi românii macedoneni), se naștea Gheorghe Kozoni, cel care va fi stră-strbunicul dinspre mamă al poetului. Din cauza prigoanei exercitate asupra românilor macedoneni atât de greci, cât și de turci, în secolele XVIII și XIX românii macedoneni emigrează masiv în Țările Române. Fugit și el din provincia natală, Gheorghe Kozoni se va stabili în București, fiind poreclit „Grecul”, întrucât venise din Grecia și cunoștea limba patriei natale. Se însoară, firește, cu o româncă, iar unul dintre băieții săi, născut în jurul anului 1730, se va fi numit Dumitrachi. Referitor la aceștia, G. Călinescu avea să scrie: „Bunicul Elenchii (mama poetului – n.n.) se chema Gheorghii Kozoni Grecul și locuia în București, iar părinții ei erau pitarul D. Cozoni și o Antihîța” [3, p. 6]. Într-adevăr, părinții Elenei (născută în 1800) sunt Antihîța și pitarul Dumitrachi Cozoni. Numai că un calcul aritmetic simplu ne arată că Gheorghii Kozoni Grecul nu putea fi bunicul Elenchii, ci străbunicul ei. Din lanțul genealogic lipsea o verigă și anume acel Dumitrachi Cozoni pe care domnitorul Ioan-Teodor Callimachi, printr-un hrisov din 1759 „îl întărește proprietar asupra moșiei Brătești de lângă Tg. Ocna” [16, p. 101]. Ioan-Teodor Callimachi sosise la Iași, ca domn al Moldovei, cu un an înainte, în 1758, și în suita acestuia se va fi aflat și Dumitrachi Cozoni, fiul lui Gheorghii Kozoni Grecul din București. Întemeindu-și o familie și locuind la Tg. Ocna, proprietarul moșiei Brătești devine, în 1755, tatăl primului său născut, căruia, conform tradiției ortodoxe, i se dă numele părintelui său – Dumitrachi.

Pitarul Dumitrachi Cozoni – bunicul poetului

Având, probabil, o bunică și o mamă românce și având, în ascendența sa, încă două generații împământenite în Țările Române, acest Dumitrachi Cozoni va fi fost pe deplin românizat. Cu toate

acestea, paharnicul Sion, în *Arhondologia* sa, nu scapă prilejul de a-i aminti originea, numindu-l „grec” și scriind astfel despre el: „Grec, venit de copil, un Dumitrachi Kozoni, cu domnia lui Constantin Moruz...” [10, p. 135]. Chiar copil nu va fi fost, căci copiii – mai cu seamă cei de boieri – nu umblau așa, de capul lor... E drept că era foarte tânăr, să tot fi avut vreo 17-18 ani când, în octombrie 1777, vine la Iași în slujba domnitorului Constantin Moruzi, care va domni până la 8 iunie 1782. După plecarea acestuia din domnie, Dumitrachi Cozoni își va găsi alt stăpân. „Mazâlindu-se domnul – scrie C. Sion –, au trecut slugă la boierul Roset ce-i zice Baston, tatăl logofetesei Anica Roznovănița, la moșia Bogdăneștii de la ținutul Bacăului” [Ibidem]. Rămâne în slujba lui Roset vreme de doi ani, fiindcă, la 1784, Dumitrachi Cozoni intră și el în rândul boierimii, devenind pitar. „Și s-au boierit, pe la 1784 – scrie despre el C. Sion –, făcându-se pitar” [Ibidem]. Erau vremuri tulburi, vremuri grele pentru țară. Domniile erau scurte, iar Moldova era ocupată când de turci, când de ruși, când de austrieci, sau chiar de armatele celor trei imperii deodată, cum a fost între 1788-1792. Pitarul Dumitrachi Cozoni de la Tg. Ocna se însoară acum, prin 1788, cu Antihîța, „fata unui Spiridon ce era grămătic al Ocnelor” și au avut „trei feciori și cinci fete” [Ibidem].

Mihalachi Cozoni, unchiul poetului și nașul său de botez

Doi ani mai târziu, în 1790, i se naște primul copil, un fecior ce va primi numele de Mihalachi. Este cel care, peste ani, mai exact în 1818, va conduce – din porunca domnitorului Scarlat Callimachi – potera domnească trimisă pentru a lichida o bandă de tâlhari din codrii Moldovei, al cărei căpitan, Andrii Popa, îngrozise timp de șapte ani drumeții și puterile stăpânirii. Scrisă în 1843, în casa bunicilor de la Ocnă, după cum mărturisește poetul, balada va fi publicată un an mai târziu, la 6 august 1844, în revista *Propășirea* de la Iași, fiind însoțită de o notă explicativă din care cităm: „Acest hoț a cutreierat țara șepti ani întregi, fără a-l putea prinde vreo poteră. La anul 1818, Mihai Cozoni, unchiul autorului, a fost însărcinat prin poruncă domnească ca să puie mâna pe acest hoț vestit. Deci întâlnindu-l la Valea Seacă, l-au ucis din fuga calului, după o cruntă luptă de câteva ore” [18, p. 29].

Să ne întoarcem acum la pitarul Cozoni de la Tg. Ocna și la arborele genealogic al familiei sale. După Mihalachi – mai precis între 1792 și 1798 – se nasc în familia pitarului Cozoni două fete și anume Elisabeta și Mărioara. Despre Elisabeta, căsătorită cu banul Mihalace Ghenadiu, avem informații de la generalul Dumitru Rudeanu, un descendent al lor din veacul XX, care a adunat documente referitoare la bunicul său dinspre mamă – Iancu Gheorghiu Budu, căsătorit, în 1855, cu Pulheria Avram, fiică a Marghioalei, care la rândul ei era fiică a Elisabetei Cozoni, soră cu mama poetului Alecsandri – așa cum se poate vedea în schema înfățișând arborele genealogic al familiei Cozoni. Se zice că la Orășu – cam la jumătatea distanței dintre Bacău și Onești – unde își avea conacul verișoara sa Marghioala (căsătorită cu stolnicul Alecu Avram) ar fi venit în vizită însuși poetul Alecsandri.

Cert este că în 1796 la Tg. Ocna se naște Costachi, cel de-al doilea fecior al pitarului Cozoni.

Știm despre acesta că, în 1829, pe când era director al Poștelor din Iași, se abonase la *Albina românească* a lui Asachi și la *Gazeta de Transilvania*. Apoi, după ce a slujit nouă ani ca sameș de Vaslui, Costachi Cozoni a fost înălțat de către domnitorul Sturdza, la rangul de vătaf, iar mai apoi de paharnic. Prin 1857 îl găsim revizor al mănăstirilor din ținutul Bacău și Neamț. „Era un om cu preocupări intelectuale” – scrie despre el regretatul Marin Cosmescu – dovadă că „spre bătrânețe, când s-a retras la Tg. Ocna, primea revista *Femeia* a lui Iancu Gheorghiu-Budu [16, p. 103], rudă cu el prin alianță, întrucât se însurase, la 1855, cu Pulcheria, nepoată directă a surorii sale Elisabeta. Tot despre Costachi Cozoni aflăm de la Elena Rădulescu-Pogoneanu că „a lăsat numele unui om de o corectitudine și de o dezinteresare recunoscute” [19, p. 20].

Elena/Elencu, fiica pitarului Cozoni – mama poetului V. Alecsandri

În 1800 se naște, la Tg. Ocna, Elena/Elencu, cea de a treia dintre cele cinci fete ale Antihiței și pitarului Cozoni, „grec de neam, dar românizat, [Ibidem] „proprietar rural dinainte de 1815” [20, pp. 39-40]. Vechiul conac din Tg. Ocna al familiei Cozoni, în care s-a născut Elena, mama poetului, și în care a avut loc, prin 1817, nunta acesteia cu sulgerul Vasile-Mihail Alecsandri de la Bacău, mai exista încă prin 1970-1980, căci iată ce ne spunea, în 1968, în memoriile sale, generalul Dumitru Rudeanu, el însuși descendent din neamul Cozonilor: „Mai stăruie și astăzi pe strada Asachi, coborâtoare spre Trotuș, casa bătrânească a familiei Cozoni, pe vremuri cu acoperiș în patru ape, din draniță, cu streșini mari și cu cerdac împrejur, și cu o livadă mare...” [21, p. 102]. Poate că asta era casa în care, în iulie-august 1821, a fost botezat Vasile Alecsandri, viitorul scriitor, și în care va mai veni uneori în vizită, mai ales că la Tg. Ocna se va retrage și bunul său prieten, unionistul Costache Negri. Tot aici va fi scris, în 1843, balada *Andrii Popa* și poate multe altele dintre creațiile sale poetice. Același cercetător interesat al familiei Cozoni ne informează că respectiva casă „fusesse locuită în ultimul timp de Elena Codreanu, născută Cozoni, o nepoată a pitarului și vară primară cu poetul; iar mai apoi de nepotul ei, avocatul Constantin Codreanu...” [Ibidem]. Probabil că această Elena Cozoni (căsătorită Codreanu) va fi fost fiica paharnicului Costachi Cozoni, frate cu mama poetului și, deci, vară primară a acestuia. Era una dintre cele două fete ale lui Costache Cozoni despre care paharnicul Sion spune că a fost atât de cinstit și de sărac, încât „l-au lăsat și femeia cu două fete de gât” [10, p. 135]. Cert este că nepotul ei direct, avocatul Constantin Codreanu, i-a arătat generalului Rudeanu o fotografie încă și mai veche a casei din Tg. Ocna, „cu vechea ei fizionomie”.

Profesorul Cosmescu, cel căruia generalul Rudeanu i-a încredințat cele nouă volume de memorii și documente purtând titlul *Muzeul familiei*, ne oferă și alte amănunte referitoare la descendenții pitarului Cozoni și la proprietățile acestora de la Tg. Ocna. „O altă casă a familiei Cozoni – scrie Marin Cosmescu – se afla pe strada C. Negri, lângă nr. 21, în fața străzii Oituz, ce vine dinspre biserica Răducanu. Aici se pare că și-a trăit bătrânețile Iorgu Sion, alt descendent Cozoni, care, înainte de a trece în lumea dreptilor, a dăruit-o statului, iar el odihnește somnul de veci sus, la Schit, pe

Măgura, loc de mare cinste, ca filantrop și om de cultură ce-a fost” [16, p. 102]. Acest Iorgu Sion era nepotul de fiu al Mărioarei Cozoni, soră cu Elena Cozoni, mama poetului. Tatăl său era văr primar cu poetul Alecsandri.

Orașul Târgu-Ocna – leagănul Cozonilor

Așadar, neamul Cozonilor, din care se trage și poetul V. Alecsandri, nu începe cu „Dumitrachi Cozoni ot Ocna, bunicul dinspre mamă al poetului” – cum crede M. Cosmescu – ci cu bunicul acestuia, Gheorghe Kozoni Grecul. Fiul acestuia, Dumitrache Cozoni, fu împrumutat, la 1759, de domnitorul Ion-Toader Callimachi cu moșia Brătești de lângă Tg. Ocna. Abia fiul acestuia, pitarul Dumitrachi Cozoni, va fi bunicul după mamă al poetului „boier cătănit cu drit de 5 scutelnici”, cum e trecut în *Însemnare de rangurile boierilor* de la 1820. Născut în 1755 □ cum însuși precizează într-o *schită genealogică* întocmită, în 1846, la indicațiile sale □ pitarul D. Cozoni, bunicul poetului, grație unui potențial genetic de excepție, a fost un longeviv, stingându-se din viață în 1850, la venerabila vârstă de 95 de ani. Cert este că orașul Tg. Ocna și împrejurimile sale reprezintă leagănul Cozonilor, veche familie boierească, de origine străină, dar pe deplin împământănită și românică încă de la începutul veacului al XIX-lea. Despre existența Cozonilor pe acele meleaguri există și o mărturie toponimică: satul Cozonești, de lângă Bogdănești, nu departe de șoseaua Onești-Oituz. Cât despre mormântul Cozonilor, „răvășit de răufăcători și ruinat”, acesta s-ar afla la biserica Sfinții Voievozi din Tg. Ocna.

Concluzii. Coroborând informații și date oferite de documente de arhivă cu cele extrase din monografia ori istorii literare, am reușit – credem noi – să stabilim cu certitudine câteva aspecte importante referitoare la biografia poetului Vasile Alecsandri, cum ar fi proveniența grecească a patronimului „Alecsandri”. Persoanele purtând acest nume – despre care el spune, între-o scrisoare, că le-ar fi întâlnit în călătoriile sale prin Roma, Veneția, Padova, Ferrara, etc. – erau, desigur, originare din Grecia. Cel mai vechi ascendent al său purtând numele „Alecsandri” este – cum am văzut – străbunicul dinspre tată, venit la Iași pe la jumătatea secolului al XVIII-lea, în suita vreo unui domnitor fanariot. În actul prin care cumpără locul de casă din str. Sf. Ilie (imobil existent și astăzi!), purtând data de 26 octombrie 1780, este menționat pentru prima dată numele „Alecsandri”. Așadar, nu documentul din 6 iunie 1786 e cel mai vechi în care se menționează patronimul respectiv, așa cum se credea până acum. În acest din urmă act e pomenit bunicul poetului, care era, pe atunci, vechil al Mănăstirii Sf. Spiridon din Iași și nu al unui așezământ monahal omonim din Basarabia. Mihalache Alexandru Alecsandri a avut acolo doar misiunea de a lua în primire o moșie donată Mănăstirii Sf. Spiridon din Iași, care, având și „așezământ spitalicesc” primea – cum spun biografii poetului – numeroase donații.

Am clarificat apoi și faptul că nu se poate vorbi despre „originea basarabească” a poetului Alecsandri, ci poate doar de faptul că a avut rude rămase peste Prut după răpirea Basarabiei, cum a

fost cazul unchiului său Iordachi Alecsandri. Ar mai fi de menționat, în acest context, și acel Nicolae N. Alecsandri, nepot direct al Șătrarului Iordachi. Jurist de profesie, cu studii la Petersburg și prieten cu Pantelimon Halippa, acest Nicolae Alexandri va fi ales în Sfatul Țării unde, la 27 martie 1918, este primul care votează pentru unire, după cum va fi și printre primii care protestează față de încălcarea condițiilor unirii. Ajuns senator în Parlamentul României Mari, Nicolae Alecsandri devine chiar vicepreședinte al Senatului unde, în 1921, rostește o cuvântare patetică în apărarea Basarabiei.

În sfârșit, referitor la arborele genealogic al ramurii materne a poetului (familia Cozoni), un prim element de noutate ar fi prezumția că cel mai vechi ascendent cunoscut – Gheorghe Cozoni Grecul – era român macedonean, venit la București din prefectura Kozoni, aflată și astăzi în nordul Greciei. Patronimul „Cozoni” e aproape identic – bizară coincidență! – cu denumirea monedei dacice „coson”, ceea ce poate constitui încă un argument în susținerea vechimii rădăcinilor românești (geto-dacice) ale strămoșilor dinspre mamă ai poetului. Firește, în argumentația de mai sus – ca în alte situații similare, când ne-au lipsit documentele pozitive – am mizat pe arguție.

Din fericire, am avut șansa descoperirii unui document de o importanță capitală pentru biografia poetului Alecsandri (de care nici academicianul Sever Zotta nu a dispus, în 1921, la momentul publicării volumului *La centenarul nașterii lui Vasile Alecsandri*) și anume „schița genealogică” întocmită, în iulie 1846, de pitarul Dumitrachi Cozoni, bunicul poetului de la Târgu Ocna. Un document incontestabil, de o valoare inestimabilă, din care rezultă că familia Alecsandri se afla la Bacău în iulie 1821, când s-a născut viitorul poet, care n-a fost nici primul, nici al doilea (cum cred unii), ci al treilea copil al părinților săi, căsătoriți la Târgu Ocna în toamna lui 1817. „Țara fiind pe atunci în prada eteriștilor greci și ai (sic!) enicerilor – va spune poetul în *Suvenire din viața mea* (1865) – părinții mei fură nevoiți a se adăposti în codri, cu copiii lor și cu câțiva servitori credincioși.” [5, p. 690]. Numele a doi dintre acești servitori – care vor fi vegheat „romantica ivire la viață” (G. Călinescu) a celui mai romantic dintre scriitorii noștri sunt menționate în *Catagrafia Visteriei Moldovei* din 1820. Este vorba de Vasile Ghidibaca și Pișta Ungureanu, servitori (scutiți de bir) ai medelnicerului Vasile Alecsandri (tatăl poetului), care locuia în casa cumpărată din centrul Bacăului, unde astăzi este Casa de Cultură. Se infirmă, în acest fel, și ipoteza că poetul ar fi putut să se nască atunci, în contextul acelor evenimente dramatice, în drum spre Bucovina sau spre Hârlău. După cum ar trebui să înceteze și controversa stupidă privind data nașterii poetului, pe care unii – din ignoranță sau cu rea-credință – încearcă să o plaseze la 14 iunie 1818, întemeindu-se pe așa-zisa mărturie de mitrică”, un „act fals”, cum îl va califica poetul însuși, care l-a și ignorat, de altfel, știind bine că *registre mitricale* au existat la biserici doar între 1832-1865! [22, pp. 162-166]. Se știe că Alecsandri a precizat în repetate rânduri – atât verbal, cât și în documente scrise – că e născut la 21 iulie 1821, dată consacrată atât în *actul de naștere* (eliberat și legalizat în 30 martie 1873, de către Tribunalul Bacău), cât și în *actul de căsătorie* (din 30 octombrie 1876), fiind înscrisă și pe

Mausoleul de la Mircești. A propune astăzi o altă dată de naștere decât aceea de 21 iulie 1821, ar fi o fraudă științifică, prin care este insultată memoria marelui scriitor și om politic, aducându-i-se un nemeritat și nejustificat afront.

Bibliografie

1. Rotaru, R. [Notă referitoare la Alecsandri]. In: C. Sion, *Arhondologia Moldovei. Amintiri și note contemporane. Boierii moldoveni*. București: Minerva, 1973.
2. Nicolescu, G. C. *Viața lui Vasile Alecsandri*. Ediția a III-a. București: Eminescu, 1975.
3. Călinescu, C. *Vasile Alecsandri*. București: Tineretului, 1965.
4. Cimpoi, M. *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*. Chișinău: Arc, 1997.
5. Alecsandri, V. *Suvenire din viața mea*. In: *Opere*. Vol. IV. Chișinău: Hyperion, 1992.
6. *Conspect asupra literaturii române și literațiilor ei de la început și până astăzi în ordine cronologică*, ediția a II-a. București: Eminescu, 1982.
7. Bengescu, Ge. *Vasile Alecsandri*. In: *Convorbiri literare*, tom 2, nr. 1, 1 mai 1886.
8. Țăcu, O D. *O istorie ilustrativă a românilor de la Est de Prut*. Ediție revizuită și adăugită. București-Chișinău: Litera, 2020.
9. Radu, C. *Alecsandri e de origine italiană?* In: *Ateneul Cultural*, 1 (21), 1927, pp. 22-23.
10. Sion, C. *Arhondologia Moldovei. Amintiri și note contemporane. Boierii moldoveni*. București: Minerva, 1973.
11. Zotta, S. *La Centenarul lui Vasile Alecsandri. 1821-1921*. Iași: Tipografia „Progresul”, 1921.
12. Alecsandri, V. *Trei curiozități*. In: *Convorbiri literare*, IX, nr. 7, octombrie 1875, pp. 274-279.
13. Iorga, N. *Originea lui Alecsandri*. In: *O luptă literară*, vol. I. Vălenii de Munte, 1914.
14. Iorga, N. *Istoria literaturii române în secolul XIX*. vol. II, pp. 50-51.
15. Piru, Al. *Surzătorul Alecsandri*. București: Minerva, 1991.
16. Cosmescu, M. *Obârșia poetului Vasile Alecsandri*. In: *Carpica*, vol. XXII, 1991, p. 104.
17. Bogdan-Duică, G. *Despre Elena Alecsandri*. In: *Convorbiri literare* 1919, pp. 228 și urm.
18. Alecsandri, V. *Poezii*. București. Eminescu, 1987.
19. Rădulescu-Pogoneanu, El. *Viața lui Alecsandri*. Craiova: „Scrisul românesc”, 1940.
20. Dumitrescu, Al. T. *Despre Alecsandri. Data nașterii și originea sa*. București, 1905.
21. Rudeanu, D. *Muzeul familiei*. Apud: Marin Cosmescu-Delasabar, *De neamul Budenilor moldoveni*. Bacău: „Gr. Tabacaru”, 2000.
22. Chiscop, L. *Un fals de naștere: „mărturia de mitrică”*. In: *Convorbiri literare*, 150, nr. 7, iulie 2016, pp. 162-166.

MOTIVUL MAMEI ÎN CREAȚIA POETILOR BASARABENI

CORJIȚA Natalia, profesoară de limbă și literatură română/ franceză, GD II,
Colegiul Național de Comerț al ASEM, Chișinău

Rezumat. În articolul dat am abordat motivul mamei, prezent în creațiile lirice ale poezilor basarabeni. Ne-am axat, în primul rând, pe versurile lui Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi, iar la final am prezentat imaginea mamei în poezia lui Liviu Damian. Mama este ființa căreia îi suntem datori cu un respect profund, căreia îi mulțumim pentru faptul că ne-a adus pe lume, dăruindu-ne cel mai frumos cadou pe care-l putem primi – viața.

Cuvinte-cheie: mama, dragoste, patrie, dor, veșnicie, literatură.

Abstract. In this article we approached the mother's motif, present in the lyrical creations of Bessarabian poets. We focused, first of all, on the lyrics of Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi, and at the end we presented the image of the mother in the poetry of Liviu Damian. Mother is the being to whom we owe a deep respect, to whom we thank for bringing us into the world, giving us the most beautiful gift we can receive – life.

Keywords: mother, love, homeland, longing, eternity, literature.

„Pierzând pe mama, îți rămâne Patria. Dar nu mai ești copil.” (Grigore Vieru)

Cuvântul *mama* este greu de definit, însă iubirea ce răzbate din imaginea ființei care ți-a dat viață poate fi mai degrabă simțită și mai puțin exprimată prin vorbe. Cu toate acestea, oamenii au încercat mereu să își arate dragostea și recunoștința prin fapte sau versuri frumoase care să „atingă” sufletul și să stârnească un val de energie pozitivă. Nichita Stănescu a numit-o „cea mai scumpă de pe lume”, Grigore Vieru și-a plâns dorul în versurile „Mi-e dor de tine, mamă”, iar Nicolae Labiș a inclus poezia *Mama* în volumul său de debut, numit *Primele iubiri*.

Mama este ființa căreia îi suntem datori cu un respect profund, căreia îi mulțumim pentru faptul că ne-a adus pe lume, dăruindu-ne cel mai frumos cadou pe care-l putem primi – viața. Primul zâmbet, primul pas, primul cuvânt, o carte cu povești, copilăria cu toate tainele ei, totul sunt legate de Mamă. Mama este o zână ce a coborât din tărâmul basmelor pentru a fi alături de noi. De ea sunt legate sentimentele cele mai adânci ale omului, în care se îmbină recunoștința, încrederea, venerația, duiosia. Iubirea pentru Mamă și-a găsit în literatura română întruchipări artistice deosebite, care impresionează prin sinceritate și căldură. În acest context, vom apela la operele din literatură română basarabească pentru desăvârșirea a tot ce presupune conceptul de „mamă.”

Atunci când suntem nesiguri, când ne este frică, când ne este foame, când ne este frig, când suferim, când avem nevoie de ocrotire și de iubire, când suntem singuri... și ne este teamă, dorim ca Mama să se afle lângă noi și să ne ocrotească, oferindu-ne ceea ce numai ea poate în modul cel mai sincer și cel mai curat – dragostea.

Începând cu poeziile populare, doinele și baladele au cântat în cuvinte simple dragostea copilului pentru Mamă și, mai ales, dragostea Mamei pentru copil. În basme, Mama este cea care deține batista fermecată, din sângerarea căreia află că feciorul îi este în primejdie și astfel pornește să-l caute, izbutind să îl ajute. Folclorul românesc aduce un elogiu impresionant Mamei, de la îngânările de leagăn până la orațiile de nuntă sau bocete. Cântecurile, doinele, baladele noastre prezintă nenumărate ipostaze ale Mamei: mama bună, dreaptă, hotărâtă, activă, care caracterizează femeia-Mamă din literatura română.

„În literatura universală recentă, tema mamei este cel mai bine ilustrată în versurile lui Vieru. Pentru el, mama este cel mai drag personaj uman, care devine în cele din urmă unul cosmic. Asemenea unui pictor de mare talent, Grigore Vieru o ilustrează în versuri pe mamă ca-ntr-o icoană vie. În opera lui poetică, mama este totul; ea este în toate și fără ea nu există nici iubire, nici viață. Mama dă sens la toate” [1, p. 30]. Grigore Vieru ilustrează „prin opera sa deopotrivă cultul maternității, dar și al iubitei în devenirea ei ca mamă și soție printr-un legământ sacru care leagă femeia de bărbat pentru totdeauna în fața sfântului altar” [1, p. 30].

Numele de „mamă” este cel mai sfânt. El nu poate fi înlocuit cu alt cuvânt. „Atunci când Vieru a fost întrebat despre numele mamei, el a răspuns: *o cheamă mama*; „Mama ne mângâie, Soarele lucește. Soarele e unul, Mama una este” [1, p. 33].

Cât privește tema mamei, este foarte dificil, mai ales în scopuri didactice, de ales câteva opere reprezentative, deoarece poezia despre mamă a lui Grigore Vieru reflectă atitudinea monografică a poetului față de această ființă, printr-o abordare amplă, din diverse unghiuri de vedere, organizate de M. Cimpoi în următoarea schemă accesibilă: „De la atașamentul afectiv, profund, dar ținând de o esență autobiografică, ce coboară viziunea pe un plan transparent al concretitudinii (*Cântec cu acul, Autobiografică, Cămășile, Poem, Mama poetului*), de la ritualicul contemplat grav, dar fără patos imnic, manifestat în *Cântece pentru mama*, până la *Litanii pentru orgă*, în ale căror accente patetic-tragice se exprimă risipirea Întregului, Muma este pe rând și, bineînțeles, în chip amalgamat, prezență umană concretă, chip spiritual, simbol, mit” [1, p. 30].

Este adevărat că un timp Grigore Vieru a abordat cu predilecție motivul poetic al mamei, dând naștere și unei discuții pe tema restrângerii, apoi a reluării uneori nu tocmai fericite a temelor. Aici este oportun să explicăm că limitarea la motivul mamei a avut (în contextul timpului concret-istoric) o semnificație deosebită, poetul sustrăgându-se conștient și ingenios datoriei de a evoca artistic cuceririle și aspirațiile omului sovietic, binefacerile prieteniei popoarelor și altor teme și sarcini prevăzute de hotărârile de partid și de indicațiile forurilor conducătoare.

Asta pe de-o parte. Pe de altă parte, chiar în contextul reluării insistente a motivului poetic al mamei, scriitorul proceda în fiecare poezie în mod original, punea în lumină semnificații noi ale motivului, depunea eforturile cuvenite pentru a nu se repeta, aceasta reușindu-i de cele mai multe ori.

Ca și în poezia pentru copii, în creația sa pentru adulți Grigore Vieru pornea de la sacralitatea ori poate, mai curând, de la sacralizarea unor ființe și adevăruri pe care literatura realismului socialist, nereușind să le lichideze definitiv, le trecea cu ostentație pe un plan secundar. Mama nu înceta, desigur, sa fie mamă, dar în epoca imediat postbelică rolul ei revenea, în mare, Patriei (*Rodina-mati, Mati-Otcizna în rusește înseamnă Patria-mamă*).

În literatura est-pruteană Emilian Bucov a dat expresie pregnantă acestei stări de spirit, socialiste și... nu tocmai omenești în condițiile când proslăvirea patriei sovietice de necuprins se făcea cu scopul de a minimaliza importanța patriei mici, a baștinii noastre, a limbii strămoșești etc.: *Patria-mama ți-i gândul și fapta...* În acest context, Grigore Vieru a afirmat poetic și profund polemic: „Mamă, tu ești patria mea!”

Abordează acest motiv și alți poeți de la noi, unii realizând opere foarte reușite, dar Grigore Vieru a lucrat cu tenacitatea meșterului care își propusese răsturnarea unei mentalități și întronarea unui adevărat cult pentru mama, care, spre deosebire de patria sovietică, era în adevăr una, unică și alta decât imperiul de necuprins. Vom cita aici din poezia lui Emilian Bucov, *Dezrobirea*: „Patrie sovietică/ nemărginire/ de munți, de ape, de câmpii,/ cum să cuprind/ în cuvântul iubire/ noianul de ndrăgostit,/ bucuria de fiu.” E târziu să-i reproșăm autorului. Noi intenționăm să punem în lumină schimbarea de optică în cazul lui Grigore Vieru, care venea sa glorifice mama adevărată, nu una de împrumut: „Mamă,/ Tu ești patria mea!/ Creștetul tău vârful muntelui/ acoperit de nea./ Ochii tăi/ mări albastre./ Palmele tale/ arăturile noastre...”

Poezia lui Grigore Vieru despre mama avea o misiune și un efect revoluționar. Acest efect a fost cu atât mai mare, cu cât poetul proceda absolut firesc. În multe poezii prevalează imaginea mamei Dochîța de la Pererita, prin referirea la care autorul exprima sentimentele adânci și puternice, care sunt și ale noastre, ale tuturor. „Eu înaintea mamei/ am suflet vinovat/ iubirea pentru dânsa/ cu brațul am furat...”, ni se destăinuia el în poezia *În fața mamei*.

Eroul liric furase din dragostea pentru mama și dăduse cele furate, bineînțeles, iubitei. Grigore Vieru pune în lumină altruismul mamei, jertfirea benevolă a acesteia de dragul fiului: „Oh, de iubirea-mi mama/ mai mult tot săracea,/ dar furtul că nu-l vede/ ades se prefăcea.” Vine însă clipa când din dragostea fiului pentru mamă rămâne nimic, și atunci mama pornește pe urma fiului, strângând „căzute fire/ de dragoste și dor.” I le aduce aceluiași fiu, ca să se întâmple în urma idilei de până acum o dramă: „În păr, strălucitoare,/ iubita-mi și le-a prins/ ...Să nu ma vadă nimeni,/ cu sufletul am plâns.” Atare poezii nu pot să nu influențeze cititorul, să nu-l incite la meditații, să nu-i sugereze un comportament etic pilduitor în relațiile cu mama, și nu numai.

Alta dată Grigore Vieru dezvăluie într-o singură imagine deosebit de cuprinzătoare și de sugestivă altruismul desăvârșit al mamei prin mijloace alegorice sau parabolice, după cum e cazul poeziei *Pasărea*: „Când s-a întors/ la puii ei cu hrana,/ găsisse cuibul gol/ și amuțit./ L-a căutat/ pân îi

albise pana,/ pân când în cioc/ sămânța a-ncolțit.” Aceasta e mama adevărată, cu grija ei maternă mistuitoare, ce transpare dintr-o imagine concretă, plastică, proaspătă și impresionantă.

Grigore Vieru cultivă și poezia discursivă, în care mama se dovedea la fel de grijulie, în alt mod, oarecum retoric: „Cadă frunza-n vânt/ Stele ard cerești!/ Singur tu nu ești,/ Dulcele meu sfânt.// Tot ce-i sus, de ram/ Tot ce-i depărtat,/ O, fiu rourat,/ Ne e nouă neam.// Între doi prea spâni/ Să n-ai ochii triști,/ Liber să te miști/ Între două pâini” (*Către fiu mama*). Am zis oarecum retoric, deoarece poezia are forma de zicere, evidențiată și în titlu, dar pe parcurs Grigore Vieru se exprimă poetic, prin imagini adecvate autenticei creativități.

Întrucâtva similar procedează poetul în *Cinstirea proverbelor*. Aici mama îi dă fiului povețe directe, însă foarte frumos alcătuite, gândul fiecăruia fiind profund, iar forma atragătoare. De exemplu: „Prin roua Patriei cea dulce/ Întâiul face cărare,/ Ca cel sculat mai diminează,/ Acela e mai mare” sau: „De aur să nu-mbraci vreodată/ Cununi strălucitoare,/ De n-ai purtat pe frunte/ Cununa de sudoare.” Cu fiecare strofă a acestei inspirate și poetice povețe mama îi propune fiului și nouă, cititorilor, un întreg program etic întemeiat pe experiența milenară a poporului nostru: „De nu știi cum, sau nu ai vreme/ Zidi o casă nouă,/ Cu-a ta suflare încâlzește/ Pe cea de-i părintească,/ Poți fi de aur plin, dar dacă/ În casă n-ai un leagăn,/ De noi se prinde-atunci urâtul/ Și câte nu se leagă!/ De-nțârie în primăvară/ Să vina ciocârlia,/ Aruncă-ți inima în ceruri/ Și-nveselește glia.”

Numai urmând un atare program, fiul se poate simți om. Or, acesta e visul de totdeauna al oricărei mame iubitoare. Poetul găsește forme dintre cele mai originale de glorificare a virtuților mamei. La un moment dat ea parcă ar înceta să fie ceva material, devine esența a ceea ce domină întreg cosmosul, întreg universul, ca în *Faptura mamei*: „Ușoară, maică, ușoară,/ C-ai putea să mergi calcând/ Pe semințele ce zboară/ Între ceruri și pământ.// În priviri c-un fel de teamă,/ Fericită totuși ești// Iarba știe cum te cheamă,/ Steaua știe ce gândești.”

Sacralizarea mamei, investirea ei cu calități etice alese, scoaterea din rândul ființelor ordinare sunt permanențe ale creației vierene. Concomitent iau naștere poezii în care fiul își exprimă recunoștința pentru tot ce a însemnat și înseamnă mama: „Măicuța mea: grădină/ Cu flori, cu nuci și mere,/ A ochilor lumină,/ Văzduhul gurii mele!/ Măicuțo, tu: vecie,/ Nemuritoare carte/ De dor și omenie/ Și cântec fără moarte!” (*Mi-e dor de tine, mamă*). Dorul de mamă nu se stinge în tinerețea eului liric. Prețuirea sacrificiului mamei este cauza de o viață întregă a fiului recunoscător: „O stea mi-atinge fața/ Ori poate-a ta năframă./ Sunt alb, bătrân aproape,/ Mi-e dor de tine, mamă.”

Acestea și multe alte poezii despre mama adevăresc o lume de sentimente și idei care formează bogăția poeziei lui Grigore Vieru, constituind, în același timp, o încercare grea pentru autor: aceea de a fi de fiecare dată original, nou, surprinzător nu numai în idee, dar și în expresie. De cele mai multe ori Grigore Vieru reușește să fie astfel. În creația sa, mama este un simbol cu multiple semnificații etice și sociale. Ea este o altă Maică Marie, un început a toate câte sunt, devenind Muma însăși. Patrie,

plai, grai, izvor. Acestea și alte realități primordiale sunt sugerate, la Grigore Vieru, prin simbolul Mamei.

Talentul viguros al scriitorului, grija lui permanentă față de arta cuvântului, atitudinea justă față de problemele vieții și alte asemenea calități și particularități ale creației lui Grigore Vieru au ridicat, într-o mare măsură, prestigiul poeziei noastre materne. Conceptul central al creației lui Gr. Vieru care este principiul matern, veriga de legătură între două lumi, lumea trupească (fizică) și cea spirituală, pe care poetul le evocă deopotrivă, imprimându-le înțelepciune din înțelepciunea sa, suflet din sufletul său, simțăminte din propriile sale simțăminte și experiență din propria sa experiență. „Din profunda iubire pentru mama sa, poetul și-a creat un ritual al adorației materne față de cea care l-a adus pe lume și i-a întreținut existența. A înregistrat cu fidelitate și a reconstituit imaginea mamei sale, așa cum o știa dintotdeauna, până la trecerea ei în neființă, în poeme cu adevărat impresionante, cu semnificații profunde. Alături de mamă și copilărie, poetul a trăit cu deplinătatea ființei sale întru graiul matern, pentru casa părintească, pentru sat.” [2, p. 154].

Alături de Grigore Vieru, Dumitru Matcovschi glorifică în creația sa motivul mamei. Matcovschi este un Părinte al Patriei. E unicul poet care se înrudește în poezie cu Grigore Vieru datorită prezenței motivelor: plai, mamă, dragoste, dor, optimism, femeie, etc. Dragostea pentru părinți și, în general, pentru înaintași, ale căror năzuințe, idealuri și fapte suntem chemați să le continuăm, este o temă permanentă a poetului. Evidențiem, pentru început, poezia *Mama*, opera plină de duioșie și recunoștință, exemplu de vers sincer și inspirat: „Palma ta ne-a mângâiat,/ Vorba ta ne-a legănat,/ Am crescut cu alți copii de-o seamă./ Lângă pomul cel rotat,/ Lângă pragul casei noastre, mamă.” Mama e ființa care ne scoate în lume cu tot ce-i trebuie unui om: „Am fost buni și răi am fost,/ Tu ne-ai căutat un rost/ Cu povețe plânse în năframa./ Tu ne-ai învățat un grai,/ Tu ne-ai dăruit un plai/ Și-am plecat cu el în lume, mamă.” Simplitatea versului de sorginte folclorică, tonalitatea baladescă, păstrată până la ultima silabă a poeziei, adresarea directă, în poziție de epiforă (mamă), comparația cu o floare din grădină, veștețită de toamne și troienită de ierni, apoi alte particularități de concepție și de compoziție, fac memorabilă imaginea celei mai scumpe ființe de pe pământ. De la mama provine cuvântul matern, o altă permanență a universului tematic matcovschian.

În creația matcovschiană, la fel ca și în cea a altor poeți ai neamului, motivul mamei apare ca un simbol al adăpostului, credinței, dragostei, care este înălțat în fruntea tuturor simțirilor umane și care reflectă vârful emoțiilor. Chipul mamei și a tatălui său bulversează permanent sufletul autorului, îl cheamă și îi vindecă supărarea și neliniștea. Versurile pline de sânge: „Înimă de mamă, inimă de tată,/ A trecut o viață ca o clipă, iată,/ Inimă de tată, inimă de mamă,/ Două doruri strânse ca într-o năframă.”

Un alt rapsod al neamului, poetul Liviu Damian, în poezia *Apa cristalină* aduce un omagiu poetic mamei. Prin metafora „supusă/ din gura izvoarelor/ căldarea cu apă/ și lacrima ei” autorul redă

răbdarea, puterea de voință și grija mamei pentru copii. Personificarea „fântâna îi răspundea” sugerează legătura mamei cu elementele naturii, comuniunea firească cu aceasta, iar comparația „Mama mea tânăra, îmbodolită ca o batrână” sugerează caracterul modest și cumsecădenia mamei” [3, p. 79]. În text se desenează o analogie plină de semnificație: mama și izvoarele, mama și fântâna: „mama nu plângea între noi/ își lua căldarea și se ducea la fântână.” Portretul mamei e văzut de ochii copilului, dragostea acestuia e exprimată în versuri de o sobrietate patetică.

Poeziile dedicate mamei se regăsesc în volumele poezilor români, ele fiind traduse și în multe limbi străine. Indiferent de naționalitate, religie sau scară socială, pentru fiecare mama e unică, iar dragostea și legătura cu această ființă nu pot fi înlocuite. Tocmai din acest motiv au fost scrise multe versuri și cântece dedicate mamei. Marii poeți au reușit să exprime magistral, în cuvinte simple, esența iubirii și a dorului, realizând versuri ce au rămas și vor rămâne puncte de referință în ceea ce privește opera lirică și relația dintre mamă, copii și locurile natale.

Fiecare poezie despre mama este diferită, dar toate exprimă dragostea și importanța acestei ființe în viața fiecărui om. Poeții au reușit să surprindă prin operele lor lirice un sentiment emoționant: deși totul este trecător, inclusiv viața pe acest pământ, relația spirituală dintre mamă și copil aparține veșniciei. Acest lucru, alături de unicitatea ființei dragi, sunt evocate și elogiate în numeroase opere ale poezilor, atât în ale celor clasici, cât și în ale celor contemporani.

Bibliografie

1. Cimpoi, M. Întoarcerea la izvoare. Chișinău: Literatura artistică, 1985.
2. Bogasiu S. Grigore Vieru, Luceafărul de dincolo de Prut al limbii române. Buzău: Alpha MDN, 2009.
3. Dolgan M. Conceptul modern de poezie la Liviu Damian. In: Orientări artistice și stilistice în literatura contemporană. Vol. 1. – Chișinău, Literatura artistică, 2003.

CZU:82.09:83.31

CONTRIBUȚIA LUI AURELIU BUSUIOC LA EVOLUȚIA ROMANULUI ROMÂNESC

GRIGORAȘ Emilia, doctorandă, USM, România

Rezumat. *Identic în perioada interbelică, destinul istoric al Basarabiei și României s-a reflectat, în mod firesc, în viața spirituală a acestora, aserțiune care poate fi ilustrată inclusiv prin deplina consonanță a creațiilor din domeniul culturii și literaturii. Așa se face că, în ultima sută de ani, tabloul literaturii de la Est de Prut comportă numeroase puncte de convergență cu literatura din Țară, ceea ce impune tratarea lor ca un singur tot. Fiindcă este vorba, de fapt, de o singură literatură, creată în aceeași limbă și aparținând, în fond, aceluiași popor, despărțit – vremelnic și conjunctural – printr-o graniță silnic impus. În epoca postbelică, mai cu seamă,*

drama scriitorilor români, de pe ambele maluri de Prut, a constat în neputința de a se exprima liber, de a spune adevărul și de a protesta, prin scris împotriva abuzurilor și nedreptăților de tot felul. Uneori, pentru a înșela vigilența cenzurii, unii scriitori au recurs la parabolă sau la discursul esopic. Este cazul unora dintre creațiile prozastice ale basarabeanului Aureliu Busuioc, care a debutat, ca romancier, în deceniul șapte al veacului trecut, cu o scriere anti-sistem, ignorând formula realist-socialistă și propunând o nouă paradigmă literară. Reluând tradițiile literaturii moderniste interbelice, Aureliu Busuioc a fost, în Moldova sovietizată, printre cei dintâi care a reabilitat esteticul, intrând pe terenul literaturii moderne și inaugurând un nou început în romanul românesc. Ulterior, prin celelalte romane de succes, Aureliu Busuioc, adoptând o formulă ludică și ironică, intra pe terenul viran al romanului intelectual, anticipând creațiile postmoderniste. Este ceea ce ne propunem să argumentăm în prezentul articol.

Cuvinte-cheie: roman, Aureliu Busuioc, epoca postbelică, Basarabia, cenzură, literatura modernistă.

Abstract. *Identical in the interwar period, the historical destiny of Bessarabia and Romania was naturally reflected in their spiritual life, an assertion that can be illustrated even by the full consonance of the creations in the field of culture and literature. Thus, in the last hundred years, the picture of literature from the East of the Prut has many points of convergence with the literature belonging to the Country, which requires that one should treat them as a whole. Because it is, in fact, a single literature, created in the same language and belonging, in fact, to the same people, separated - temporarily and conjuncturally - by a forced border. In the postwar period, especially, the drama of Romanian writers, on both sides of the Prut, consisted in the inability to express oneself freely, to tell the truth, and to protest, in writing, against abuses and injustices of all kinds. Sometimes, to deceive the vigilance of censorship, some writers have resorted to parables or Aesop's discourse. This is the case of some of the prosaic creations of the Bessarabian Aureliu Busuioc, who began, as a novelist, in the seventh decade of the last century, with an anti-system writing, ignoring the realist-socialist formula and proposing a new literary paradigm. Resuming the traditions of interwar modernist literature, Aureliu Busuioc was, in Soviet Moldova, among the first to rehabilitate aesthetics, entering the field of modern literature and inaugurating a new beginning in the Romanian novel. Later, through the other successful novels, Aureliu Busuioc, adopting a playful and ironic formula, entered the empty field of the intellectual novel, anticipating postmodernist creations. This is what we intend to argue in this article.*

Key words: novel, Aureliu Busuioc, the interwar period, Bessarabia, censorship, modernist literature.

Literatura română din Basarabia este parte integrantă a literaturii române în ansamblul ei, ceea ce justifică raportarea reprezentanților acesteia la contextul creațiilor similare ale congenerilor din dreapta Prutului. Cu atât mai mult cu cât scriitorilor dintre Prut și Nistru le-a fost dat să creeze sub teroarea istoriei, în condițiile înstrăinării de Țară și de contextul general spiritual-românesc. „Ca să putem înțelege destinul culturii românești – spunea cândva Mircea Eliade –, trebuie să ținem seama de vitregia Istoriei României”. Raportată la destinul provinciei dintre Prut și Nistru, afirmația lui Eliade își sporește justetea, căci starea, vitregia istoriei au fost acolo nu doar anticulturale, ci și antiromânești, antinaționale. Reacția de apărare a spiritului național s-a manifestat, de la început, prin întoarcerea la arhetipuri, la rădăcinile ancestrale ale ființei neamului, ceea ce contravenea flagrant,

după 1944, construirii omului nou, *homo sovieticus*. De altfel, tot Mircea Eliade atrăsese atenția asupra acestei realități încă în 1953, în aceeași conferință intitulată *Destinul culturii românești*. „Adevărata primejdie – spunea atunci ilustrul scriitor și om de știință – începe, însă, pentru întreg neamul românesc, abia după ocuparea teritoriului de către Soviete. Pentru întâia oară în istoria sa, neamul românesc are de a face cu un adversar nu numai excepțional de puternic, dar și hotărât să întrebuițeze orice mijloc pentru a ne desființa spiritualicește și culturalicește, ca să ne poată, în cele din urmă, asimila. Primejdia este mortală, căci metodele moderne îngăduie dezlăcănările și deplasările de populații pe o scară pe care omenirea n-a mai cunoscut-o de la asirieni. Chiar fără masivele deplasări de populații, există primejdia unei sterilizări spirituale prin distrugerea sistematică a elitelor și ruperea legăturilor organice cu tradițiile culturale autentice naționale. Neamul românesc, ca și atâtea alte neamuri subjugate de Soviete, riscă să devină, culturalicește, un popor de hibrizi” [1, p. 143].

Asupra românilor din Basarabia și din Bucovina de nord, primejdia era cu atât mai mare, cu cât distrugerea identității era doar o chestiune de timp. Așa se explică de ce literatura basarabeană a fost, în liniile ei mari, o literatură închisă în sine, o literatură a rezistenței, o literatură de rezistență. „Întreaga literatură basarabeană, de la Hasdeu până la autorii sfârșitului de secol XX – remarcă, în acest sens, Mihai Cimpoi –, poartă pecetea acestei puternice mișcări ontologice: înscrierea pe traiectoriile umbroase ale mișcării închise. Ieșirea din cercul vetrei, în plan geopsihic, este identică ieșirii din cercul original, în planul cunoașterii, și cu ieșirea în planul tradiției, în plan etic și estetic. Fixarea strategică în cerc este *forma mentis* a basarabeanului, după care se modelează și omul de cultură român din Basarabia, sentimentul înstrăinării neantizând ființa. Tema *rădăcinilor* și aceea contrastivă a *dezlăcănării* sunt temele literare fundamentale, la care se adaugă *topoi izomorfi* (izvorul, casa, drumul, codrul etc.) [2, p. 10]. Acestor topoi identitari li se asociază, în chip firesc, *vatra* și *satul* ca *axis mundi*, dar și chipul mamei, conceput ca un principiu cosmic, ca o *Magna Mater*, ca un simbol al continuității – temă fundamentală a literaturii basarabene. „Este firesc dar ca proza basarabeană din anii '60- '80, deși populată și de copii care cunosc experiența amară a războiului (Isai din romanul *Zbor frânt* al lui V. Beșleagă), de eroi intelectualizați de felul învățătorului Radu Negrescu din romanul *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc sau al interogativilor „existențializați” din romanul *Vămile* al lui Serafim Saka, de intelectuali provinciali, parveniți, în linia lui Păturică – Scatiu, adaptabili și inadaptabili în felul tandemului Serafim Ponoară-Anghel Farfurel din romanul satiric *Povestea cu cocoșul roșu* al lui Vasile Vasilache – spunea regretatul critic și istoric literar Mihail Dolgan –, să aibă ca personaj central *Păstorul*, înstrăinat nu doar de oi și meserie, ci și de țară, căci este deportat în Siberiile de gheață. Acest păstor revine după un timp, moare în singurătate și pe mormântul său crește o miraculoasă iarbă mustoasă și deasă, simbol al perpetuării neamului terorizat de istorie (vezi nuvela *Toiagul păstoriei* de Ion Druță) [3, p. 27]. Deducem, din

fragmentul de mai sus, că prozatorul Aureliu Busuioc – alături de Ion Druță, V. Beșleagă, Vasile Vasilache și Serafim Saka – s-a aflat, încă de la debutul ca romancier din 1966, cu *Singur în fața dragostei*, între cei care au eliberat literatura basarabeană de dogme, urmând consecvent și perseverent redobândirea identității, dar propunând totodată și alte formule narative, diferite de cea a realismului socialist, care fusese unica manieră de creație acceptată în primele două decenii postbelice. Este ceea ce consemnează și Vasile Iftime în debutul monografiei consacrate, în urmă cu câțiva ani, lui Aureliu Busuioc. „Târziu, după încheierea celui de-al doilea război mondial, după așezarea socialului într-un confort temporal, după „limpezirea” spectrului politic, către sfârșitul anilor ’60 – observă criticul botoșănean –, se produce renașterea romanului basarabean. Cărțile lui Ion Druță, Vasile Vasilache, Vladimir Beșleagă, Aureliu Busuioc (...) reprezentau avangarda din spațiul Republicii Moldova, scrierea unei generații, unei școli, unei gândiri și simțiri unitare” [4, p. 5].

Întrucât multe dintre scrierile lui Aureliu Busuioc conțin evidente accente autobiografice, e necesar să menționăm aici câteva din biografemele capabile să faciliteze receptarea contribuției sale la dezvoltarea romanului românesc contemporan. Născut la 26 octombrie 1928 în familia învățătorilor Alexandru Busuioc și Olga, născută Zaporozjanu din satul Cobâlca (azi Codreanca) din județul interbelic Orhei (azi – raionul Strășeni), Aureliu Busuioc urmează cursurile școlii primare în satul natal, iar apoi pe cele ale Liceului „Alec Russo” din Chișinău. În 1944, familia sa se stabilește la Timișoara, unde viitorul scriitor își va continua studiile la Liceul „C. Diaconovici-Loga”. Aici va susține și examenul de bacalaureat, în 1948, după care, timp de doi ani, va urma cursurile Școlii Militare de Ofițeri din Sibiu, pe care o părăsește în timpul examenelor de absolvire (1949), pentru a se alătura familiei, obligată de autoritățile sovietice de ocupație să se „repatrieze”. În 1949-1950 se află în lagărul sovietic de filtrare de la Sighet. Întors în Basarabia, lucrează ca depanator radio la un atelier din Chișinău, după care frecventează, tot acolo, cursurile Institutului Pedagogic „Ion Creangă”. Este angajat apoi ca redactor la Editura de Stat, după care va deține diverse funcții în presa din capitala Republicii Sovietice Socialiste Moldovenești. Debutează editorial în 1955, cu placheta pentru copii *La pădure* și cu volumul de versuri satirice *Prafuri amare*, urmate – până la debutul ca romancier – de încă patru volume de poezii și de tot atâtea cărți pentru copii. Unele dintre trăsăturile scrisului său, specifice romanelor de mai târziu, pot fi sesizate încă din volumele acestei prime etape de creație. „Cărțile sale destinate celor mici, caracterizabile prin limba frumoasă, prin spiritul umoristic și ironic, prin tendința de a-i educa fără a le ține lecții plictisitoare de morală anostă – spunea criticul Ion Ciocanu în cartea sa *Scriitori de ieri și de azi* –, constituie o parte esențială a bibliotecii puse de scriitorii noștri la îndemâna cititorului fraged (...). În majoritatea nuvelor și poeziilor sale pentru copii, Aureliu Busuioc este un umorist fin, un ironist mușcător, și un mânuitor bun al poantei, altfel zis – al situației sau afirmației finale, menite să răstoarne în mod surprinzător așteptările personajului sau, mai ales, ale cititorului” [5, pp. 156-157].

Așadar, în 1966, când debuta ca prozator cu romanul *Singur în fața dragostei*, Aureliu Busuioc era deja un scriitor consacrat, cu zece volume la activ, publicate pe durata unui deceniu: 1955-1964. S-a pus despre el – pe bună dreptate – că face parte dintre scriitorii care au venit în literatură înzestrat cu o cultură bogată și s-a impus atenției publice prin opere de o anumită strălucire lingvistică și, mai larg, stilistică. Însă pe lângă cultura serioasă dobândită în tinerețe, în unitățile de învățământ de prestigiu mai sus menționate, Aureliu Busuioc fusese înzestrat cu un gust estetic fin, cu o inteligență scilpitoare, cu o bună memorie, dar și cu o atitudine ironică și zeflemitoare. Toate aceste însușiri – la care s-ar putea adăuga alte câteva, între care bogăția și varietatea lexicului utilizat, capacitatea de individualizare a personajelor, abilitatea în mânăuirea dialogului etc. – fac din Aureliu Busuioc nu doar un prozator de marcă în contextul literaturii române de la confluența secolelor XX și XXI, ci și un reprezentant de seamă al literaturii optzeciste. Mai mult decât atât, însușiri precum spiritul ludic, ironic și parodic, alăturat intelectualismului și intertextualismului, fac din Aureliu Busuioc un postmodernist *avant la lettre*. Remarcându-i inteligența artistică și observând că genul său predilect este proza (romanul, dar și proza scurtă și foarte scurtă, specifică optzeciștilor), criticul bucureștean Alex Ștefănescu spunea: „Raționalismul incoruptibil, spiritul de observație mereu activ, curajul de a regândi adevărurile aflate în circulație, distanța ironică față de scris, ca și o anumită nesupunere calmă, de om de bună condiție, față de orice constrângere, la care se adaugă vasta cultură literară și plăcerea jocului fac din Aureliu Busuioc un prozator sigur pe el și rafinat” [6, p. 2]. Într-adevăr, în scris, Aureliu Busuioc are nu doar eleganță, ci și o autoritate firească. Chiar și atunci când se joacă, el o face ca un aristocrat, nu ca un clovn. Nefiind patetic, ci ironic, nefiind tradiționalist, ci modern, Aureliu Busuioc contrazice imaginea consacrată a scriitorului patriarhal. În această direcție, academicianul Mihai Cimpoi, în capitolul pe care i l-a consacrat lui Aureliu Busuioc în *O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia*, remarca și alte aspecte care-l singularizează pe acesta în contextul culturii și literaturii basarabene: „Dotat cu inteligență, spirit de observație și umor, Busuioc reprezintă tipul rar de scriitor „urban” care valorifică cu predilecție un material de viață rural. Proza sa refuză relatarea domoală moldovenească, fiind dinamică, „cinematografică”, eseistică și având nerv ironic. Perspectiva observației acide permite o creionare rapidă a fișelor caracterologice: creierul unui director de școală „are două circumvoluțiuni”. Încercarea de a pune problema societății contemporane e pe alocuri timidă, dar prin prisma ironiei aspectele urâte sau chiar monstruoase apar oricum în relief” [7, p. 184]. Iar criticul și istoricul literar Ion Ciocanu – încercând, la rândul său, să evidențieze contribuția majoră a lui Aureliu Busuioc la evoluția romanului românesc – vorbește chiar de un „fenomen românesc Aureliu Busuioc” întrucât acesta „s-a afirmat plenar prin multa sa producție românească, lăsând ușor în urmă pe cei mai fideli romancieri din generația sa: Ion C. Ciobanu, Ion Druță, Vladimir Beșleagă și Mihail Gh. Ciubotaru, concurând activ cu mai tinerii confrăți prozatori

Nicolae Esinencu, Dumitru Matcovschi și cu încă mai tinerii Nicolae Popa, Ghenadie Postolache, Savatie Baștovoi, Dumitru Crudu ș.a. [8, p. 18].

Însă contribuția lui Aureliu Busuioc la dezvoltarea romanului românesc poate fi pe deplin înțeleasă nu doar printr-o raportare la creațiile similare ale congenerilor, adică apreciindu-i romanele dintr-o perspectivă sincronică, pe orizontală, ci și privindu-le dintr-o perspectivă diacronică, pe verticală, în contextul evoluției romanului basarabean și chiar al romanului românesc în ansamblul său. În acest sens, e de amintit că într-o relativ recentă panoramă a evoluției prozei basarabene – istoricul literar Mircea V. Ciobanu remarcă „procesul discontinuu” al evoluției prozei basarabene de la modernismul interbelic (romanul-fluviu *În preajma revoluției* al lui C. Stere și cartea *Music-hall* a lui Al. Robot), spre realismul socialist postbelic, din nou spre modernism, apoi spre postmodernism și iarăși spre modernism. Comentând această discutabilă periodizare, Maria Șleahțișchi spunea: „Mișcarea în zigzag a prozei (iar romanul indică direcția în chip absolut) este motivată prin aceeași configurație a mișcării basarabenilor în istoria secolului XX: gubernie/ stat democrat/ provincie/ RSSM / RM. Oricât de discontinuă ar fi mișcarea acestei specii în spațiul literar din Basarabia, și aici au avut loc evenimente, unele dintre ele spectaculoase” [9, p. 123]. De altfel, cei mai mulți dintre criticii și istoricii literari de astăzi sunt de acord că relansarea romanului basarabean a avut loc odată cu afirmarea strălucitei generații de romancieri ai anilor '60. „După un număr de texte irelevante – afirmă Mircea V. Ciobanu în studiul *Proza din Basarabia: evoluție sincopată* –, o literatură demnă de luat în seamă apare la sfârșitul deceniului șase. Revigorarea literară legată, în primul rând, de romanele lui Ion Druță, Aureliu Busuioc, Vladimir Beșleagă, Vasile Vasilache, poate fi considerată drept naștere a prozei artistice în Basarabia” [10, p. 23]. Deși nu în unanimitate, istoricii literari și naratologii au legitimat deja acest tip de abordare. Astfel, Mihai Cimpoi, într-o sinteză asupra dezvoltării romanului în literatura română din Basarabia, intitulată *Drumurile întrerupte ale romanului din Basarabia*, e de părere că „mijloacele tradiționale nuvelistice și romanești se întâlnesc cu procedeele narrative moderne și postmoderne. Înnoirea revoluționară a structurii prozei din Basarabia a început chiar în anii '60, ani care se cer interpretați ca deschiderea unei ferestre europene (o fereastră a „primăverii pragheze”, cum o definește Em. Galaicu-Păun)” [11, p. 48]. Nu de aceeași părere este criticul basarabean Iulian Ciocan. „În România – constată el –, generația '60-'70 a reușit să detroneze realismul socialist și să impună un canon estetic, iar în Basarabia acest lucru n-a fost posibil” [12, p. 19]. O etichetare la fel de nedreaptă a prozei deceniului șapte din fosta RSSM este și cea a universitarului Grigore Chipere, care o consideră o literatură periferică. „În ciuda unor cărți ce părea că vor sparge gheața – crede el –, proza a rămas cantonată, în ansamblul său, în vechile canoane neosemănătoriste” [13, p. 75]. În ceea ce ne privește însă, noi credem că decesul literaturii proletcultiste s-a produs – atât în România, cât și în Republica Moldova la mijlocul deceniului șapte al veacului trecut, grație câtorva romancieri care au creat absolut independent/ izolat unii față de alții.

Poate doar întâmplarea a făcut ca romanul *Vestibul* al lui Alexandru Ivasiuc să apară, la București, exact în 1966, când la Chișinău vedea lumina tiparului romanul *Singur în fața dragostei* al lui Aureliu Busuioc. Cu doar un an înainte, în 1965, apăruse romanul *Francisca* al lui Nicolae Breban, considerat a fi piatra de hotar între maniera de creație realist socialistă și cea neomodernistă. Nu întâmplător Aliona Grati, vorbind despre romanul *ionic*, ilustrează definiția acestuia cu romanele *Vestibul* de Alexandru Ivasiuc și *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc. E locul să deschidem aici o paranteză și să amintim că – într-un amplu studiu publicat la editura „Minerva” în 1980 și intitulat *Arca lui Noe* – Nicolae Manolescu distinge trei modele de existență a romanului românesc numite metaforic: *doric* (clasic sau realist, cu narațiunea la persoana a III-a, de genul romanului lui Balzac), *ionic* (modern, cu narațiunea la persoana I, care valorifică interioritatea, subiectivitatea, cum ar fi proza lui Proust) și *corintic* (narațiunea variabilă, criptic, ludic, ironic absurd, trimițând la mituri). „Potrivit criticului – spune Aliona Grati referindu-se la autorul studiului *Arca lui Noe* –, în romanul *ionic* lumea înfățișată își pierde omogenitatea, în locul tenacității și a luptei apar spiritul de finețe și de analiză, contemplația, individualismul, dramele personale, viziunea relativă asupra lumii, spiritul reflexiv, problematica filozofică și psihologică, discontinuitatea epică, absența unui subiect încheșat” [14, p. 258]. Inițiat, ca să spunem așa, de Marcel Proust la începutul perioadei interbelice, acest tip de epic analitic – numit de G. Ibrăileanu „roman de analiză” – era binecunoscut de Aureliu Busuioc grație studiilor temeinice și lecturilor sale bogate. Prozatorul basarabean era familiarizat cu acest tip de roman în care naratorul este și personaj nu doar din romanele lui Camil Petrescu (*Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* și *Patul lui Procust*), ci și din cele ale lui Ibrăileanu (*Adela*), ori ale Hortensiei Papadat Bengescu (*Concert din muzică de Bach*).

Așa se face că Aureliu Busuioc reușea, în 1966, cu *Singur în fața dragostei*, să propună o formulă narativă modernă, autentică, opusă deliberat scrierilor schematice, sociologizante, de propagandă de până atunci. Noi credem, de asemenea, că romanul de debut al lui Aureliu Busuioc – alături de alte câteva ale lui Ion Druță, Vladimir Beșleagă, Vasile Vasilache – a reușit să schimbe paradigma prozei postbelice în Basarabia. Că *Singur în fața dragostei* era o scriere *anti-sistem*, situată la o răscruce de paradigme narrative, rezultă și dintr-o mărturisire a autorului, din octombrie 2012 (cu doar câteva zile înainte de decesul scriitorului, întâmplat la 9 octombrie), din care aflăm că, de fapt, nici nu-și propusese să scrie un roman. Intenția sa fusese mai curând aceea de a da o replică „romancierilor oficiali”, să-i ironizeze printr-o narațiune de altă factură, printr-un altfel de scriitură. În acest sens, criticul Ion Ciocanu, evidențiind noutatea demersului prozastic al lui Aureliu Busuioc și originalitatea formulei narrative propuse de acesta, avea să scrie: „Într-o narațiune fără precedent în proza estpruteană de până atunci, Aureliu Busuioc lua în zeflema practica vicioasă a scriitorilor de a prezenta personaje stăpânite de un entuziasm debordant angajate într-o luptă neîmpăcată cu neajunsurile și greutățile vieții și cu metodele morale ale celor din jur. Se crease o schemă simplistă

a activității pedagogului tânăr între colegi rămas străini de înnoirile timpului, a personajului atoateînțeleghător și atoate-învingător până la urmă, altfel zis – a unei realități deformate și a unei proze ridicole, mincinoase, șablonarde. Tocmai în opunere cu acest soi de proze, romanul busuiocian și-a dovedit actualitatea și, în cele din urmă, eficiența” [8, p. 19]. De altfel, intenția polemică a autorului vizavi de romanele realist-socialiste ale vremii poate fi dedusă și din incipitul romanului *Singur în fața dragostei*, unde „naratorul” se întâlnește, într-o cafenea, cu un tânăr care, recunoscându-l pe scriitor, discută cu el despre felul „siropos” al unor literați de a reda realitatea și apoi îi povestește o secvență din viața lui. Naratorul, înainte de a relata „fidel” povestirea acestuia, spune că a obținut și jurnalul celeilalte eroine a subiectului relatat. Așadar – exact ca în romanele camilpetresciene –, istoria povestită de Radu Negrescu va fi întreruptă, intermitent, de cea a Vioricăi Vrabie. Intriga subiectului o reprezintă tocmai sosirea în școală a Vioricăi Vrabie, noua profesoară de engleză-franceză. Între Radu Negrescu și Viorica Vrabie se înfiripă o relație de dragoste extrem de sinuoasă și de ciudată, chiar atipică, am putea spune. „Într-un anume sens – remarcă, în această privință, criticul Mircea V. Ciobanu –, se poate face legătura cu romanul lui Camil Petrescu *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, în care evenimentele sunt relatate din perspectiva personajului și nu cunoaștem atât faptele, cât opinia lui despre aceste (reale sau presupuse) evenimente și fapte. Personajul trăiește o dramă interioară a inadaptării la mediul în care activează, dar și o dramă a relației cu femeia de care s-a îndrăgostit, tocmai din motivul că el însuși a impus o distanță între ei. Aici chiar că se potrivesc concluziile lui Camil Petrescu: „Câtă luciditate atâta dramă” (...). Personajul își pune masca de indiferent, de cinic, de ironic, iar uneori pe cea de bufon, știind că bufonului i se permite să spună (în glumă, ca și cum în joc) adevărul” [15, p. 36] .

Abordând o schemă răspândită în proza sovietică de până la el pentru a o discredita oarecum din interior, Aureliu Busuioc realizează, prin *Singur în fața dragostei*, un roman „de curaj” în literatura basarabeană a acelor vremuri, ceea ce explică faptul că a devenit obiect al criticii literare de îndată ce a ieșit de sub tipar. Remarcându-i importanța decisivă în evoluția romanului basarabean, criticul Vasile Coroban, în studiul de referință *Romanul moldovenesc contemporan*, din 1969, constata că „*Singur în fața dragostei* dă o lovitură destul de serioasă unor scheme literare, rupte de realitate; romanul e interesant prin faptul că autorul nu-și face chipuri cioplite, zugrăvind pe ele virtuți abstracte, pentru ca să bată mătânii în fața lor, ci privește mai real, mai obiectiv, la lucruri și la oameni” [16, p. 228]. Mai mult decât atât – am spune noi – acest prim roman al lui Aureliu Busuioc era o scriere inedită nu doar sub raport tematic, ci și naratologic, întrucât naratorul substituia cu bună știință, pe autor. În acest fel, umplând spațiul romanesc – după modelul prozei românești interbelice – cu pagini de corespondență sau de jurnal intim, Aureliu Busuioc reușea să spargă tradiția simplistă a realismului socialist. Privind lucrurile din această perspectivă, putem vorbi – fără teama de a greși – de contribuția esențială a lui Aureliu Busuioc nu doar la evoluția romanului basarabean, ci chiar la

dezvoltarea acestui gen de scrieri în ansamblul literaturii române. Căci *Singur în fața dragostei* este, după părerea noastră, o scriere mult mai complexă decât pare a fi la prima vedere. Deși a marcat, indiscutabil, o resurrecție a esteticului prin reactualizarea modelului interbelic, romanul în discuție – prin intelectualizarea prozei de factură erotică, dar și prin propensiunea spre ludic și parodic – anticipează apariția prozei optzeciste. Sesizând această caracteristică, Nina Corcinschi spunea că *Singur în fața dragostei* este „un roman de dragoste cu linie narativă simplă și clară, dar cu o narațiune deja epurată de lirism, desentimentalizată, în care-și fac loc ironia și ludicul. Miza romanului o reprezintă nu atât trăirea nemijlocită, cât analiza sentimentului erotic. Cu cât acesta avansează, cu atât discursul câștigă în tensiune și complexitate” [17, p. 39].

Deși au sesizat, cu justețe, strădaniile tânărului romancier de înnoire a discursului narativ, criticii literari au omis un aspect important al contribuției lui Aureliu Busuioc la evoluția romanului românesc, anume acela că el ar putea fi considerat unul dintre cei mai fini analiști ai sufletului feminin, al psihologiei feminine din literatura noastră. În romanul *Singur în fața dragostei*, de pildă, Viorica Vrabie dezvăluie o configurație psihologică tot atât de complexă și lipsită de prejudecăți și inhibiții ca și a lui Radu Negrescu, reprezentând chiar un principiu intelectual activ. Astfel, ea are curajul opiniei, exprimându-și public dezacordul față de practicile retrograde ale școlii. Mai mult chiar, făcând dovada unei intuiții fără cusur a sufletului feminin, autorul lasă să se înțeleagă faptul că motivele ei de supărare față de Radu erau generate tocmai de pasivitatea acestuia, de lipsa lui de acțiune, care contrasta cu decizia ei de a se implica în condamnarea abuzurilor și nedreptăților.

Nu toate romanele lui Aureliu Busuioc sunt de factură modernă, aparținând adică acelei categorii denumite de Nicolae Manolescu „roman ionic”, caracterizate prin impresia de autenticitate, prin subiectivitate și relatare la persoana I. Există, între cele nu mai puțin de unsprezece romane ale prozatorului basarabean și unele de tip balzacian, caracterizate prin obiectivitate, prin detașarea autorului de acțiune și personaje, prin omnisciență și relatare la persoana a III-a. Preluând – cum am mai spus – o idee din Albert Thibaudet, consemnată pe pagina de gardă a volumului I din *Arca lui Noe* – conform căreia „două feluri de public au dat cele două ordine ale romanului, ordinea masculină și ordinea feminină, doricul și ionicul său” – Nicolae Manolescu adaugă o a treia, anume *corinticul*, caracterizat prin narațiune variabilă, la persoana I și a III-a, cu un subiect ambiguizat, ascuns. „Ceea ce e curios și greu de elucidat teoretic – afirmă Manolescu în preambulul studiului său – este că toate aceste constatări se pot, în egală măsură, documenta pe baza romanelor existente. Teoria romanului conține câteva contradicții în înseși premisele ei (...). Începând cu Thibaudet și sfârșind cu nu știu care critic actual, puțini au renunțat, în ultima jumătate de secol, la a fixa romanele în solul unei teorii despre roman” [18, pp. 12, 13]. Este ceea ce face, de fapt, Manolescu însuși, propunând această schemă tripartită de clasificare a romanelor.

Revenind la complexa și diversă producție românească a lui Aureliu Busuioc, trebuie spus că în categoria *corinticului* s-ar putea încadra, de pildă, romanul *Hronicul găinarilor*, pe care criticul Alexandru Burlacu îl consideră un „roman total”, „remarcabil prin utilizarea ingenioasă a figurilor narative ca în romanele cele mai moderne și postmoderne”, în care autorul utilizează „tehnica poliecranului”, foarte potrivită pentru acest roman „care cuprinde elemente de roman istoric, social, politic, publicistic, roman despre roman, roman enciclopedic etc.” [19, pp. 68, 69]. Fiind, în bună parte, un roman mitic și alegoric, *Hronicul găinarilor* e plasat de unii critici, pe bună dreptate, într-o serie onorantă alături de *Creanga de aur* de M. Sadoveanu, de *Adam și Eva* de Liviu Rebreanu, de *Craii de Curtea-Vechi* de Mateiu I. Caragiale, ori de *Nunțile necesare* de Dumitru Țepeneag. Faptul că narațiunea cursivă, fluentă, cronologică la persoana a treia, a respectivului roman este întreruptă uneori de inserțiile naratorului la persoana întâi constituie încă un element de tehnică narativă prin care Aureliu Busuioc contribuie la dezvoltarea romanului românesc contemporan.

Fiind, de fapt, o istorie a romanului românesc, *Arca lui Noe* a lui Nicolae Manolescu adoptă, în chip firesc, criteriul cronologic de ordonare a materiei, referindu-se mai întâi la romanele de factură tradiționalistă, clasică, adică la cele aparținând tipului *doric*. Sunt comentate, de către ilustrul critic, în volumul I, romane precum *Ciocoi vechi și noi* de Nicolae Filimon, *Mara* de Ioan Slavici, *Ion și Pădurea Spânzuraților* de Liviu Rebreanu, *Baltagul* lui Sadoveanu, *Rusoaica* de Gib Mihăescu, *Moromeții* lui Marin Preda ș.a. În ceea ce ne privește, am lăsat la urmă romanele lui Aureliu Busuioc de factură clasică tradiționalistă (cu narațiune la persoana a III-a, caracterizate prin omnisciența și ubicuitatea autorului care relatează, obiectiv, evenimentele) nu întâmplător, ci fiindcă am considerat că elementele de noutate și modernitate – în raport cu romanele epocii – se află aici în cantitate sensibil mai redusă față de cele aparținând tipului *ionic* sau *corintic*. În această categorie, a romanului *doric*, pot fi încadrate câteva creații remarcabile ale romancierului Aureliu Busuioc precum *Unchiul din Paris* (1973), *Pactizând cu diavolul* (1999), *Spune-mi Gioni!* (2002). Un numitor comun al acestor romane ar putea fi acela că materia lor epică este zbuțuită istorie a Basarabiei, epocile de tranziție și schimbările de regim ce au bântuit acest pământ al românilor în ultimele două veacuri... Iar noi credem că tocmai abordarea, cu curaj, a unor subiecte *tabu* în literatura basarabească a vremii reprezintă principala contribuție a lui Aureliu Busuioc la evoluția romanului românesc. Așa, de pildă, *Unchiul din Paris* tratează o temă originală, incitantă chiar, anume lupta ilegalistilor internaționaliști, din diverse țări, în războiul civil din Spania, din 1936, împotriva armatei „de dreapta” a generalului Franco. Romanul mizează, așadar, pe reconsiderarea unui clișeu, anume acela al figurii ilegalistului comunist. Spunem „ilegalist” fiindcă atunci, în perioada interbelică, în România Mare (din care făcea parte și Basarabia) Partidul Comunist fusese scos în afara legii încă din 1924. Iar eroul romanului *Unchiul din Paris* este, firește, un basarabean, pe numele său (probabil românizat) Alexandru Stanca. Meritul incontestabil al autorului este acela că tema ilegalistului comunist nu e tratată aici triumfalist – conform canoanelor

epocii – ci, dimpotrivă, tragic. Călătoria protagonistului prin Bugeac este, pentru autor, un excelent prilej de a rosti adevăruri crude despre realitățile socialiste și chiar despre puterea sovietică. Așa, de pildă, la o încercare a lui Alexandru Stanca de a-l convinge pe Ion Roman, unul din prietenii săi din tinerețe, că în țară sunt realizări remarcabile, acesta îi spune, fără echivoc: „Tu să nu-mi spui mie așa lucruri, auzi! Să nu-mi vorbești așa ceva! N-ai dreptul! Tu n-ai urcat un deal de patruzeci de ani cu crucea în spate! N-ai urcat”. Evident, preopinentul lui Stanca se referă aici la Golgota celor patru decenii de ocupație sovietică, ceea ce – trebuie să recunoaștem – constituia un act de mare curaj în Basarabia acelor ani. Asta e și părerea criticului Ion Ciocanu care, comentând secvența de mai sus, scrie: „Dacă Aurel Busuioc ar fi reușit să spună numai acest adevăr despre puterea sovietică în 1973, romanul său *Unchiul din Paris* ar fi totuna îndrăzneț și apreciabil. Or, el este plin de atare adevăruri, spuse în mod aluziv, de cele mai multe ori ascunse îndărătul glumelor interminabile ale studentului Richi. Am putea spune că jumătate din succesul romanului este asigurat de Richi. Ba de ce n-am zice: de autor, care s-a travestit în acest narator deosebit de volubil, inventiv, subtil și agreabil...” [5, p. 145]. La momentul apariției sale, *Unchiul din Paris* a reprezentat, fără îndoială, ceea ce se cheamă „un roman de curaj”. În România, astfel de romane au apărut ceva mai târziu. Ceea ce ne îndreptățește să afirmăm că Aureliu Busuioc a contribuit la dezvoltarea romanului românesc și sub acest aspect. Am putea spune chiar că – prin curajul dovedit de autor – *Unchiul din Paris* poate sta alături doar de *Cel mai iubit dintre pământeni* (1980), romanul pentru care Marin Preda a plătit cu viața.

Ca și în cazul romanului *Singur în fața dragostei*, romanul *Unchiul din Paris* a întărit convingerea criticilor literari și a cititorilor că Aureliu Busuioc se pricepe să evite în mod destoinic normele impuse de cenzura comunistă, evitând capcanele întinse de ideologia oficială în fața oamenilor de artă ai timpului. „Scriitorul – remarcă, în acest sens, Victoria Fonari în monografia *Factorii intelectual și sentimental în opera lui Aureliu Busuioc* – a contribuit substanțial la resurecția valorică a literaturii române în spațiul basarabean, refuzând, de regulă, rigorile ideologizante ale „realismului socialist”, mizând doar pe factorul creativ și pe viziunea individuală” [20, p. 6]. *Unchiul din Paris* se remarcă însă și prin incontestabile valențe artistice, semnalate nu doar de Victoria Fonari în menționata monografie, ci și de alți critici literari, între care Mircea C. Ciobanu care – tot într-o monografie consacrată autorului – consideră că romanul respectiv „a fost o experiență inedită, sub aspect stilistic, mai ales, a romanului basarabean, sărac în artă, dar dolidora de clișee” [15, p. 28]. Realitatea e că nu doar în *Unchiul din Paris*, ci în mai toate romanele lui Aureliu Busuioc există numeroase particularități comune tuturor acestor opere, trăsături inconfundabile stilului prozastic busuiocian, cum ar fi ironia și autoironia, caracterul de pamflet și tenta polemică, curajul civic etc. Din păcate, corsetul limitativ al prezentului rezumat nu ne îngăduie să venim și cu exemple din celelalte romane ale lui Aureliu Busuioc menite să ilustreze aserțiunile noastre referitoare la contribuția scriitorului nu doar la evoluția romanului românesc, ci chiar a celui european. În acest

sens, cercetătoarea Aliona Grati, într-un articol din 2008, raporta romanele lui Aureliu Busuioc la creațiile similare ale unor iluștri reprezentanți ai genului din țările vecine. „Ancorate solid în unele evenimente memorabile – remarca atunci Aliona Grati –, evocările lui Aureliu Busuioc nu sunt scrise în formula tradițională de frescă istorică, ci glisează între ficțiune politică, memorii și literatura de documentare. Lumea prefigurată este una a tranziției interminabile și a repercusiunilor acesteia asupra aspectului moral al unor indivizi. Intenția subversivă, de denunțare a răului social, a formelor maladive pe care puterea o exercită asupra individului într-o societate totalitară raliază această scriitură la preocupările cehului Milan Kundera, ale polonezilor Czeslaw Milosz și Adam Michnik, ale românilor Paul Goma, Norman Manea, Nicolae Steinhardt, Gabriela Adameșteanu etc. sau ale rușilor Aleksandru Soljenișin și Vladimir Bukovski. Ca și aceste notorii expresii artistice ale adevărului, romanele lui Aureliu Busuioc prezintă o modalitate alternativă de narațiune și descriere a experiențelor traumatizante ca efecte ale discursului totalitar” [21, p. 29].

În concluzie, credem că n-am greși prea mult dacă l-am considera pe Aureliu Busuioc – grație celor unsprezece romane ale sale – un fel de Balzac al vieții basarabene a timpului său. Observator tenace al realităților din Basarabia veacului trecut, Aureliu Busuioc a înfățișat existența autentică din acea „așchie de țară”, fără idealizări și înfrumusețări convenționale. Poate că nimeni, până la acest scriitor, n-a cercetat cu atâta pătrundere și perseverență aspectele sociale ale vieții basarabene, condițiile vieții materiale și spirituale. Dar contribuția lui Aureliu Busuioc la evoluția romanului românesc contemporan nu consistă doar în conținut, în fenomenele de viață pe care le explorează și în vigoarea cu care le expune, ci și în modul cum le spune, în tehnica narativă, în stil și limbaj. Artist desăvârșit al cuvântului, om cultivat și rafinat, Aureliu Busuioc ne-a lăsat o operă intelectualizată și livrescă. Din acest punct de vedere, activitatea sa literară desfășurată pe durata a peste cinci decenii, le poate oferi tinerilor dornici să se afirme în literatură un model de autentic patriotism, de verticalitate etică și frondă ideologică, dar și de respectare a unor inconturnabile principii estetice.

Bibliografie

1. Eliade, M. Destinul culturii românești. In: *Profetism românesc*, I, București: Editura „Roza vânturilor”, 1990.
2. Cimpoi, M. Literatura basarabească: caractere esențiale. In: *O istorie deschisă a literaturii române în Basarabia*. Ediția a II-a. Galați: Porto-Franco, 1997.
3. Dolgan, M. Singuri sub semnul exilului. In *Panorama literaturii române postbelice din Republica Moldova*. Chișinău: Arc, 1997.
4. Iftime, V. Pactizând cu Aureliu Busuioc. Iași: Junimea, 2017.
5. Ciocanu, I. Aureliu Busuioc. In: *Scriitori de ieri și de azi*. Chișinău: Cartier, 2004.

6. Ștefănescu, A. Un scriitor sceptic față de propriul lui scris. In: *România literară*, nr. 41, 17 octombrie 2008, p. 2.
7. Cimpoi, M. Aureliu Busuioc. In: *O istorie a literaturii române din Basarabia*. Ediția a III-a, revăzută și adăugită: București: Editura Fundației Culturale Române, 2002.
8. Ciocanu, I. Fenomenul romanesc Aureliu Busuioc: In: *Philologia*, anul LV, ianuarie-aprilie 2013, pp. 18-31.
9. Șleahțișchi, M. Romanul generației '80 (Construcție și reprezentare). Chișinău: Cartier, 2004.
10. Ciobanu, M. V. Proza din Basarabia: evoluție sincopată. In: *Sud-Est cultural*, nr. 1-4, 2013.
11. Cimpoi, M. Drumurile întrerupte ale romanului în Basarabia: In: *O istorie critică a literaturii din Basarabia (pe genuri)*. Cuvânt înainte de Eugen Simion. Chișinău: Știința-Arc, 2004.
12. Ciocan, Iu. De la sămănătorism la post-modernism. In: *Sud-Est*, nr. 4, 2000.
13. Chiper, Gr. Proza scurtă între dilentatisme și profesionalism. In: *O istorie critică a literaturii din Basarabia (pe genuri)*, ed. cit., p. 75.
14. Grati, Al. Dicționar de teorie literară. Ediția a II-a revizuită și completată. Chișinău: Arc, 2018.
15. Ciobanu, M. V. Aureliu Busuioc: poetul, prozatorul, dramaturgul. Chișinău: Arc, 2013. 80 p.
16. Coroban, V. Romanul moldovenesc contemporan. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1969.
17. Corcinschi, N. Romanul „Singur în fața dragostei”: de la iubirea ca asimilare la iubirea ca dăruire. In: *Philologia*, LIX, septembrie-decembrie 2017, pp. 38-44.
18. Manolescu, N. Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc. Vol. I. București: Minerva, 1980.
19. Burlacu, Al. Tehnica poliecranului în „Hronicul găinarilor” de Aureliu Busuioc. În: *Proza basarabeană din sec. al XX-lea. Text. Context. Intertext*, Chișinău. Gunivas, 2010.
20. Fonari, V. Factorii intelectual și sentimental în opera lui Aureliu Busuioc. Cuvânt înainte de Mihail Dolgan. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2003. 216 p.
21. Grati, A. Învățăturile octogenarului Aureliu Busuioc. In: *Metaliteratura*, anul VIII, nr. 3-4 (18), 2008.

CONFLICTUL – BAZA UNITĂȚII ARTISTICE DRAMATICE

LUPAȘCU Lidia, prof. de limba și literatura română, grad didactic I, LT Măgdăcești
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În critica literară termenul *conflict* desemnează un dezacord, contradicție dintre idei, lupta dintre două sau mai multe personaje, lupta dintre bine și rău, este un factor determinant în desfășurarea acțiunii într-o operă epică sau dramatică. Această noțiune a fost descrisă pentru prima dată în literatura greacă și însemna lupta dintre protagonist și antagonist. Chintesența teatrului o formează conflictul dramatic. Din antichitate accentul în piesele jucate se pune mai mult pe conflictul exterior. Cu timpul, în evoluția teatrului universal se produce o interiorizare a conflictului dramatic. Personajele operei dramatice sunt purtătoare de conflicte.

Cuvinte-cheie: *conflict, dramă, personaje, etape, interpretare.*

Abstract. In literary criticism the term of *conflict* denotes a disagreement, contradiction between ideas, the struggle between two or more characters, the struggle between good and evil, which is a determining factor in the development of actions in a play. Thus, the notion was first described in Greek literature and meant the struggle between the protagonist and the antagonist. The quintessence of the theater is formed by the dramatic conflict. Since ancient times, the emphasis on the pieces played has been more on external conflict. Over time, in the evolution of universal theater there is an internalization of dramatic conflict. The characters in the play are conflicted.

Keywords: *communication, semiotics, sign, text, message.*

Introducere

În viața noastră nu există numai oameni buni sau numai oameni răi. Dacă am împărți lumea în pozitivă și negativă poate și-ar pierde sensul existența noastră. La fel și arta nu poate fi împărțită. Sursa artei este viața însăși. Sensul ei este pentru a ajuta la îmbunătățirea personalității umane. „Omul caută întotdeauna să înțeleagă esența lumii. Și literatura îi facilitează această cale”. [1, p. 69] Dar, se zice că fără conflict nu există literatură. Un conflict literar este o provocare cu care trebuie să se confrunte personajul principal pentru a progresa. Depășind acest conflict se restabilește ordinea, se maturizează ca persoană. Elementul major al textului narativ și dramatic creează incertitudini, are loc pentru a-și atinge protagonistul niște scopuri și nu întotdeauna este rezolvat la final.

Dacă e să luăm după definiția din DEX termenul *conflict*, *conflicte*, s.n. desemnează **1.** Ciocnire, dezacord; antagonism. E x p r . A intra în conflict (eu cineva) = a se certa (cu cineva). ♦ (Determinat uneori prin «armat») Război. **2.** (Într-o operă epică sau dramatică) Acțiune, desfășurare a evenimentelor prin ciocnirea intereselor și pasiunilor care însuflețesc personajele principale. Treapta de maximă ascuțire în evoluția contradicțiilor antagoniste. **3.** Ciocnire a intereselor și a

pasiunilor personajelor principale dintr-o operă literară, care determină desfășurarea acțiunii. [< lat. *Conflictus*, cf. fr. *conflit*] [2].

Conflictul este o componentă atât de naturală și indispensabilă a vieții noastre cotidiene și a relațiilor noastre cu ceilalți, încât, uneori, nu îl analizăm, nu ne gândim la el. Benedetto Spinoza susținea că „cele mai multe conflicte provin din faptul că oamenii nu-și exprimă bine propriile gânduri și le interpretează greșit pe ale altora” [3, p. 53]. În critica literară termenul *conflict* desemnează un dezacord, contradicție dintre idei, lupta dintre două sau mai multe personaje, lupta dintre bine și rău. Conflictul nu este o categorie abstractă, este un factor determinant în desfășurarea acțiunii într-o operă epică sau dramatică. Această noțiune a fost descrisă pentru prima dată în literatura greacă și însemna lupta dintre protagonist (eroul) și antagonist (ticălosul). În critica literară modernă există trei semnificații funcționale principale ale termenului „conflict”: echivalentul estetic al contradicțiilor din viața reală; o formă specială de divulgare a caracterului; principiul care determină forma internă a dramei, structura.

Aspecte teoretice ale formării unui conflict dramatic

O trăsătură specifică operelor dramatice este prezența unui conflict dramatic, unul din principalele tipuri de conflict artistic, care este axa în jurul căreia se dezvoltă acțiunea, bazată pe împrejurări, pasiuni și caractere care se ciocnesc. Chintesența teatrului o formează conflictul dramatic. Spre deosebire de genul epic, în piesa dramatică conflictul are trăsături distincte. Drama arată acțiuni în care se manifestă o luptă a personajelor, a forțelor opuse. În acțiunea teatrală, caracterizată prin dinamism, creștere, dezvoltare, conflictul este o componentă esențială și determină sensul eroic, tragic, comic sau grotesc în confruntarea cu destinul, cu împrejurările sau cu celelalte personaje. Conflictul piesei pornește, de obicei, de la un fapt aparent mărunț, dar cu urmări grave, care constituie intriga. Aceste coliziuni dau naștere la acțiuni și reacții. Acțiunea dramatică, a scris Hegel, nu se limitează la realizarea simplă și calmă a unui anumit scop; dimpotrivă, se desfășoară într-o atmosferă de conflicte, de ciocniri și este supus presiunii circumstanțelor, presiunii pasiunilor și a personajelor care se opun și rezistă ei. Aceste conflicte determină la un moment dat necesitatea reconcilierii. Conflictul se rezolvă și deznodământul prezintă împăcarea.

Există trei grade de soluționare a conflictelor:

- *Contradicțiile rămân nerezolvate;
- *Are loc domolirea conflictului sau împăcarea;
- * Eliminarea contradicțiilor din cauză că un erou moare.

În tragedie, de obicei, conflictul se rezolvă prin moartea eroului, în comedie și dramă prin aplanarea tensiunilor, ori prin ajungerea la compromis.

Conflictul artistic este întruchipat și dezvăluit în mod constant în confruntarea directă și indirectă a personajelor. Încă din antichitate accentul în piesele jucate se pune mai mult pe conflictul

exterior. Cu timpul, în evoluția teatrului universal se produce o interiorizare a conflictului dramatic. Conflictul exterior, dintre personaje, cedează tot mai mult locul în fața conflictului interior. Această interiorizare a conflictului dramatic se produce cu intensitate, odată cu renașterismul englez, în frunte cu *Hamlet*, capodopera fără echivalent a lui William Shakespeare și a teatrului universal. Conflictul interior ocupă mai ales scena teatrului modern. În drama *Iona* de Marin Sorescu tragicul se îmbină cu comicalul, grotescul cu sublimul. Conflictul dramatic privește, astfel, drama omului modern: sensul existenței, comunicarea cu lumea, singurătatea și înstrăinarea de lume, libertatea și captivitatea, cunoașterea de sine și cunoașterea în general.

Numărul și varietatea conflictelor sociale este nelimitată, iar înfățișarea unui conflict într-o operă este un mod de a dezvălui aceasta. Un conflict este o încălcare temporară a normei de viață. Metodele de construcție compozițională a unui conflict dramatic sunt tipice. Se disting mai multe tipuri de conflicte în operele dramatice:

I. Pe scenă, între personaje, între personaje și public;

II. Ideologic, moral, social, religios, politic;

III. *Exterior (extern)*, între două personaje, de obicei antagonistul și protagonistul, între eroi individuali și societate, eroi și destinul său, protagonist și forțe naturale, incapacitatea protagonistului de a se adapta, de a se împăca cu lumea fătărnică, de a se răzbuna, necesitatea jertfirii pentru aflarea adevărului, *interior (intern)*: în mintea unui personaj, între rațiune și sentiment, datorie și pasiune, dorință și moralitate, conștient și subconștient, esență și existență. Frecvent în cuprinsul aceleiași opere se desfășoară în conflict interior și un conflict exterior.

Totuși se consideră că tipurile de bază ale conflictului sunt:

– *omul împotriva omului* (conflict exterior). Conflictul poate fi o opoziție directă, ca într-o luptă cu armele sau poate fi un conflict mai subtil între dorințele a două sau mai multe personaje, ca într-o poveste de dragoste sau o epopee familială. Acest tip de conflict este foarte frecvent în literatura tradițională, basme și mituri, în timpul acestui conflict oponenții încearcă să se suprimă reciproc, să se discrediteze, umilească. Dacă acest conflict nu se rezolvă, relațiile interumane sunt distruse;

– *omul împotriva naturii* (conflict exterior) care poziționează personajul împotriva unui animal sau a unei furtuni, tornade;

– *omul împotriva sinelui* (conflict interior) personajul trebuie să-și depășească propria natură, soartă, trebuie să facă o alegere dificilă. Și deși frecvent sunt citate aceste tipuri, nu sunt universal acceptate.

Mai nou se sugerează și alte tipuri: omul împotriva lui Dumnezeu, omul împotriva soartei, omul împotriva tehnologiei. La etapa actuală se fac multe pentru a crea o tipologie istorică a conflictului, dar e o chestiune de viitor.

Tipurile de conflict diferă în funcție de epocă, tendința în artă, curent sau sunt prezente în orice operă dramatică, dar într-o mică sau mare măsură. Acțiunea, organizarea în timp și spațiu, personajul sunt determinate tocmai de originalitatea tipului de conflict. Evoluția dramaturgiei din antichitate și până în prezent este determinată nu atât de legile inerente ale dezvoltării sale cât de tipul conflictului care se schimbă istoric.

Tema naturii conflictului dramatic este diversă. Mult timp s-a crezut că natura conflictului se bazează pe inegalitatea socială și pe lupta de clasă. Cu toate acestea de multe ori în piesă totul se bazează pe căutările spirituale ale personajelor care sunt forțați de împrejurări să facă alegeri, credința sau necredința, viziunea asupra lumii, frustrare de regulile sociale.

Etapele dezvoltării conflictelor: apariția, conștientizarea situației, comportamentul, rezultatul. Din perspectiva momentelor subiectului, izbucnirea conflictului se suprapune cu intriga, maxima tensiune cu punctul culminant sau depășirea situației dificile care este momentul cel mai tensionant al conflictului, iar soluționarea conflictului cu deznodământul. Potrivit lui Aristotel, rezolvarea conflictului își stabilește ca obiectiv nu atât scopul artistic asociat cu drama, ci impactul spectacolului asupra privitorului. Conflictul este parte integrantă a spectacolului, este înfruntarea dintre două sau mai multe personaje datorată unor interese, atitudini sau sentimente contrare. Rezolvarea conflictului are loc atunci când personajul abandonează voluntar lupta, intențiile, când este forțat de o anumită putere politică, religioasă și când scriitorul decide singur să rezolve conflictul.

Personajele sunt purtătoare de conflicte. Eroul operei dramatice trebuie să lupte, să participe la un conflict. În timpul lecturii piesei sau vizionării spectacolului noi ne atașăm de un personaj fie el pozitiv sau negativ, care luptă onest sau care apelează la mijloace mai puțin acceptabile pentru a-și atinge scopul. Uneori personajul cu care simpatizăm nu are neapărat un comportament demn de urmat. Alegerea personajului este determinată de circumstanțe istorice, sociale. O caracteristică importantă a unui personaj dintr-o dramă este predispunerea spre conflict – capacitatea ce-i ajută să lupte pentru aspirațiile sale. Și asta nu vine din sursele psihologice (fermitate, convingere, hotărâre), ci tocmai din legile estetice ale dramei. Aici conflictul și caracterul fuzionează. În unele lucrări la baza evoluției conflictuale poate fi un obiect. De exemplu, în povești poate fi răpirea unei persoane, a soarelui, a lunii de pe cer, furtul merelor. În comedia *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, rolul actant care declanșează și susține conflictele este o scrisoare. Pierderea și găsirea scrisorii generează o serie de situații conflictuale în care, direct sau indirect, implicit sau explicit sunt prinse toate personajele. În comedie sunt o multitudine de situații conflictuale; personajele ajung în situații care riscă să le strice prestigiul, imaginea publică, relațiile cu ceilalți. Dar, personajele nu trăiesc drama conflictului, fiindcă fiecare dintre ele are o modalitate de a-l suspenda.

Interpretarea operei dramatice la lecțiile de literatură implică respectarea unor cerințe metodologice și metodice impuse, fiind dictate de particularitățile definitorii ale genului, de natura

textului literar. Stilul scenic are doi piloni principali: *personajul* (care se caracterizează printr-o puternică tensiune și concentrare a stărilor sufletești, a sentimentelor) și *dialogul* (care implică, de asemenea, o substanță conflictuală). În funcție de specia literară vom ține cont de trăsăturile specifice ale speciei [4, p. 43].

Tragedia prezintă un conflict puternic și deznodământ grav; personaje excepționale, exponente ale unei cauze mărețe în lupta cu puternice forțe adverse. De regulă, acest conflict se sfârșește odată cu moartea eroului. Nu se știe cu exactitate care sunt originile tragediei, dar în mod sigur, ea s-a dezvoltat în Grecia antică [5].

Comedia – prezența unui conflict central relevant; deznodământ vesel.

Drama – partea componentă esențială o constituie conflictul puternic; are loc împletirea elementelor grave cu cele comice; receptarea vieții în toată complexitatea și diversitatea ei. Drama se distinge prin întâmplările și situațiile tragice care o caracterizează, caracterul personajelor fiind analizat în profunzime.

Conflictul este o contradicție care duce la consecințe constructive sau distructive. Scopul literar al conflictului este de a crea tensiune în poveste, făcând cititorii mai interesați, lăsându-i nesiguri care dintre personaje sau forțe vor prevala. Specific genului epic și dramatic este că într-o narațiune sau piesă nu este numai un singur conflict, pot exista mai multe puncte de conflict, deoarece personajele pot avea mai multe dorințe sau se pot lupta împotriva mai multor forțe opuse. Conflictul se dizolvă în acțiunea însăși și se exprimă prin transformarea personajelor, care are loc pe tot parcursul piesei și se găsește în contextul întregului sistem de relații ale actorilor. Aristotel considera că pentru a stimula interesul spectatorului eroul trebuie să aibă numai un singur conflict. Conflictul poate fi rezolvat în orice moment al unei povești, în special acolo unde există mai multe conflicte, dar poveștile nu rezolvă întotdeauna fiecare conflict. Dacă o poveste se încheie fără a rezolva conflictul, se spune că are un final „deschis”. Finalurile deschise, care pot servi pentru a cere cititorului să considere conflictul mai personal, pot să nu le satisfacă, dar rezolvarea evidentă a conflictului poate lăsa cititorii dezamăgiți de poveste. Finalul deschis îi oferă cititorului încă un prilej de a se regăsi în experiența personajului – narator.

Concluzii. Noi, profesorii, avem puterea de a-i ajuta pe elevi să obțină o imagine cât mai clară despre ei înșiși, despre societate, despre personajele operelor literare, de ce au procedat într-un fel și nu altul. Avem puterea de a transforma conflictele în șanse educative, de a-i îndruma prin labirintul artei de a face față conflictelor. Nu este suficient să predăm teorii și definiții ale unor concepte, trebuie să-i provocăm prin discuții pe elevi să-și împărtășească opiniile, atitudinea, punctul de vedere, să facem schimb de idei și de experiență, să găsim sursa rezolvării conflictelor. Conflictul exprimă schimbarea timpurilor, coliziunea epocilor istorice și se manifestă în fiecare punct al textului dramatic.

Nu există teatru fără conflict dramatic, pentru că însăși viața este, în esența ei, conflict, ciocnire, luptă, polemică.

Bibliografie

1. Limba și Literatura Română. Clasele X-XII. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău: 2020, 147 p.
2. dexonline.ro/definitie/conflict
3. Dumitrașcu, V. Citind, învăț să fiu. Chișinău: Pro Didactica, 2008, 144 p.
4. Șchiopu, C. Considerații privind metodologia receptării operelor dramatice în școală. In: *Univers Pedagogic*, Nr. 1 (45), 2015, p.43
5. <https://ro.wikipedia.org/wiki/>

CZU:82.09:82-13

POEZIA VIEREANĂ PENTRU COPII – IEȘIREA DIN INFERNUL „UMBRELOR” TOTALITARISTE

SERDEȘNIUC Cristian, doctorand,
Școala Doctorală de Științe Umanistice, USM, mun. Chișinău

Rezumat. *Poezia viereană pentru (și despre) copii a marcat „dezghețul” literaturii române din Basarabia sovietică. Poetul s-a eschivat de la teme ideologice și a readus principiul estetic în poezia basarabeană. Grigore Vieru a militat pentru limba română și pentru reîntoarcerea spre sevele folclorice, gășind de cuviință să stabilească alte corespondențe între cititor și universul înconjurător, decât cele impuse înșelător de propaganda imperiului URSS. Poezia viereană se fundamentează pe efectul mirării unui copil aflat într-un paradis epatant al naturii. Marcat de o frică imensă față de autoritățile bolșevice și de cenzura proletcultistă, poetul este nevoit să „se ascundă” după o poezie ușor aluzivă.*

Cuvinte-cheie: regim ideologic, totalitarism, poezie pentru copii, lirică viereană, revoluție literară, principiu estetic.

Abstract. *Vierean poetry for and about children had marked the Romanian language “thaw” from the soviet Bessarabia. The poet had moved away from the ideological topics and had reduced the aesthetic principle in Bessarabian poetry. Grigore Vieru fought for Romanian language and for the return to the folklore saps, seeing fit to establish other matches between the reader and the surrounding universe, than those imposed deceptively by the propaganda of the USSR empire. Vierean poetry is based on the effect of a child’s wonder beeing in a diocesan paradise of nature. Marked by an immense fear of the Bolshevik authorities and proletcultist censorship, the poet is forced to “hide himself” after a slightly allusive poem.*

Keywords: *ideological regime, totalitarianism, children's poetry, Vierean lyric, literary revolution, aesthetic principle.*

Încadrat în lupta cu „orizonturile roșii” [1, p. 43] ale literaturii din Basarabia sovietică, Grigore Vieru depune un efort substanțial la „renașterea” esteticului și debarasarea liricului de condiția ideologică moscovită. Dezmembrată convingător de conjuncturile regimului totalitar, creația lui Grigore Vieru a râvnit de la bun început – *Alarma* (1957) – spre emancipare estetică și spre regăsirea marilor rosturi umane. Poezia sa pentru copii nu a promovat doctrinele proletcultiste și nu a contribuit la formarea viitorilor partinici. Creația lui Vieru a căutat să armonizeze comuniunea omului cu natura și „să-i facă omului clipa mai ușoară și mai frumoasă. (...) Să-l facă să-i fie dragă viața, natura din sânul căreia este uneori smuls” [2, p. 205].

Aflată într-o perioadă de stagnare, supusă controlului riguros și cenzurii ideologice, literatura română din Basarabia sovietică trebuia să insuflă concludent dragostea pentru Patria Sovietică Socialistă, pentru figurile emblematice de la pupitrul politic, devenind în felul acesta niște instrumente predilecte de spălare a creierilor maselor de *oameni ai muncii* [3, p. 120]. Autoritățile bolșevice căutau mijloace strategice, uneori inumane, pentru a dezbină ființa națională și a înrădăcina adânc sentimentul de mândrie și ardoare față de comunismul instaurat. Această propagandă înșelătoare avea menirea de a îndepărta poporul de obârșia strămoșească autentică și de filonul folcloric autohton. Sistemul politic totalitar a născocit o adevărată strategie de manipulare umană, o lume utopică a unei euforii sovietice, considerată pe atunci o salvare și un imperativ pentru toate popoarele din URSS. Oponerea contra acestui regim și neîncadrarea în stereotipurile canonice impuse presupunea consecințe grave pentru oponenți, în mod special pentru oamenii de cultură: represiune, dezbinare morală, exil sau chiar lichidare. Așa că generația de scriitori, în bună parte, este pusă în dilemă: fie să se conformeze cenzurii moscovite, fie să se retragă din arealul literaturii „moldovenești”.

Grigore Vieru face parte din generația „copiii anilor treizeci” (M. Cimpoi), având în spate evenimente autobiografice – războiul, prigoana armatei comuniste, dictatura stalinistă, foametea, represiunile, copilăria însingurată ș. a. – teme ce i-au marcat considerabil întreaga viață și care se regăsesc direct sau aluziv în creația sa poetică. Militant pentru valorile naționale, în special pentru limba română, poetul caută modalități artistice pentru perpetuarea ființei naționale și a tezaurului cultural. Cu poezia pentru copii din 1957 a marcat *dezghețul* literaturii basarabene postbelice. Tot cu această poezie (pentru și despre copii), tribunul poet și-a propus să readucă limba română acasă. Simplă, accesibilă, cantabilă și jovială, creația lui Grigore Vieru pentru copii a devenit populară în scurt timp, fiind tradusă în mai multe limbi. În ciuda debutului sub tiparele slavonești, o condiție constrânsă pentru toate tipografiile din RSSM, creația viereană marchează începutul unei noi etape estetice în literatura română din Basarabia postbelică. Totuși, e de remarcat faptul că poezia lui Vieru n-a anunțat vestea despre un desident al *tartarului comunist*. Poetul a trebuit să recurgă la expresivitatea aluzivă, ușor alegorică, pentru a-și mărturisi dorința de a ieși din infernul „umbrelor” totalitariste. Criticul literar Andrei Țurcanu mărturisește despre faptul că Grigore Vieru nu era un

luptător capabil de îndrăzneli diversioniste [4, p. 23]. În viziunea lui, poetul avea o teamă de neînvins în fața molohului cu numele URSS până la ultima clipă a căderii imperiului sovietic [ibidem, p. 23]. Chiar și atunci când îi apare prima plachetă de versuri pentru copii, în 1957, în urma tuturor acuzațiilor aduse la adresa cărțuliei *Alarma*, poetul se închide în casă pentru câteva zile, fiind urmărit de o frică imensă din partea autorităților sovietice din țară.

Fără a se declara un erou naționalist împotriva agitației proletcultiste, Grigore Vieru a militat continuu pentru redobândirea valorilor autohtone, în mod special pentru reîntoarcerea la scrisul latin și regăsirea limbii române. Revoluția literară a poeziei viereane înseamnă renunțarea la șabloanele proletcultiste și descoperirea unor noi orizonturi estetice. În primul rând, Grigore Vieru renunță la resorturile politice și caută să armonizeze legătura organică dintre om și natură. În al doilea rând, poetul este motivat de căutarea universului pierdut al copilăriei, tărâmul inocenței și al afectivității umane. El plăsmuiește imaginea unui copil (vierean) dornic să cunoască universul înconjurător. Acest copil este iubitor, binevoitor, curajos, deschis spre descoperirea și însușirea misterelor vieții, a legilor părintești și a obiceiurilor străbune. Desigur că, prin intermediul creațiilor sale, copilul vierean sugerează un model al bunelor maniere, mai ales în relația cu părinții și bunicii („Trez ca pasărea, din zori,/ Statuie cu miei, cu flori,/ Aplecat puțin ca spicul.../ Tare drag îmi e bunicul”, *Bunicul*).

Grigore Vieru a contribuit semnificativ, prin poezia jovială pentru (și despre) copii, la educarea tinerei generații. Poetul a renunțat la didacticism, didacticismul fiindu-i dușmanul de moarte [5, p. 8]. Creația sa poetică este considerată o invitație în universul candorii, al jocului, al mirajului pueril și a căutării rosturilor umane. Fiind un poet matur, care deja conștientizează interesele meschine ale autorităților comuniste, el nu mai cade pradă capcanelor de tipul *Scânteie Leninistă* și renunță să facă parte din clasa vocilor propagandiste, ascunzându-se în spatele unei poezii „noi”, ușor aluzive, prin care își dorește păstrarea ritualului strămoșesc.

După exegetul Mihai Cimpoi, în poezia lui Grigore Vieru Copilul-poet s-a întâlnit mai târziu cu Poetul-copil [2, p. 8]. Vieru recunoaște că poezia sa pornește din copilărie [6, p. 5], din copilăria însingurată și năpăstuită de o frică imensă. Pentru a se debarasa de înfricoșare, copilul a fost nevoit să învețe limbajul necuvântătoarelor sau să inițieze, la propriu și la figurat, un dialog cu imaginarul. Fantasticul umanizat l-a ajutat pe copilul vierean să-și păstreze esența copilăriei, să reziste într-o lume insurgentă. Prin fantastic poetul a impulsionat micului cititor dragostea pentru fantezia și imaginația creatoare („Peste câmp și sat se lasă/ Înserarea răcoroasă./ Sus pe cer senin, a cată./ Stele ard sau licurici?/ Iaca-s stele,/ Stele mici!/ Și s-aprind și bat de-odată/ Drept în lac./ O broscuță/ Miticuță —/ Un oac-oac —/ Stă și cată a mirare/ Pe-un vârgoi de undiță:/ — Tiii, că ce de-a felinare/ Ard la noi pe uliță!”, *În amurg*). Tot prin fantastic l-a eliberat pe copil de povara ideologiei comuniste: cea de a crește în spiritul Patriei Sovietice. Este și o condiție, de fapt, a literaturii partinice, în special a abecedarelor școlărești: „(...) Spun că vorbe proaste spun fașiștii răi:/ Pe pământul nostru/ Vor să-l

ieie ei./ Tovarăș Vorocișilov, să-i încredințezi fratelui mai mare/ Țara noastră. Vezi (...) Lasă șed dinții?
La luptă el să meargă,/ Și dacă a neu frate/ în luptă va cade, Tu să-ni scrii atunșia/ Pe adresa me./ Și
l-oi înlocui eu/ Pe frontu furtunos, că oi ține eu pușca/ Deamu-n mâni vîrtos” [7, p. 91] sau „Noi
cunoaștem toate cele/ Suntem harnici și voinici/ Noi la piept purtăm pe stele/ Chipul drag a lui Ilici”
[8, p. 95].

Pe când literatura „moldovenească” se pronunța afirmativ și evlavios în favoarea regimului
totalitar, Grigore Vieru găsește de cuviință să stabilească alte corespondențe între cititor și natura
înconjurătoare. În primul rând, poetul îi descrie micului cititor cât e de surprinzător acest univers
epatant al copilăriei și că această vârstă supremă este grabnic trecătoare. În al doilea rând, poetul
cultivă o dragoste adevărată pentru mama, pentru grai și pentru vatra strămoșească. Poetul se impune
cititorului său fidel – copilului – cu o poezie antirăzboinică, o poezie în care toți conviețuiesc în
armonie deplină cu natura, o poezie care nu incită la agitație și arme, la onoruri partinice și imperative
înșelătoare. Este o poezie care într-adevăr înfățișează imaginea autentică a copilului și a copilăriei
(„Pe cărare-n jos, grămadă,/ Vin copiii la livadă,/ Iar pe crengi stau merele/ De se frâng proptelele.//
Sub un măr cu mere coapte/ Șede paznicul de noapte,/ Sus pe-o ramură mai mare/ Stă un sac deștept
la soare.// – Moșule, ce ții în sac?/ – D-apoi ce să țin? Povești./ – Moșule, ne amăgești...// Și strânși
roată sub copac/ Stau copiii să-l asculte –/ Moșul știe snoave multe”, *Poveștile lui moșu*).

Comparând poeziile lui Grigore Vieru cu cele din abecedarele sovietice totalitariste, înțelegem
clar în ce constă diferența dintre opinii și viziuni, care a fost misiunea majoră și care au fost valorile
artistice promovate cu insistență și ardoare de către scriitori. Prin aceasta și se explică originalitatea
creației lui Grigore Vieru, noutatea estetică prin care a marcat „dezghețul” lirismului basarabean și
care l-a scos în afara tiparelor totalitariste. Totalitarismul urmărea, de fapt, rusificarea și
deznaționalizarea băștinașilor de la periferiile imperiului sovietic [9, p. 335], lucru ce s-a instigat
aprig în mod special în localitățile din preajma râului Prut, la hotarele cu România. Oamenii din
Basarabia sovietică nu numai că nu aveau voie să vorbească despre România, românii fiind
considerați de comuniștii sovietici cei mai amenințatori dușmani pentru țară și pentru valorile
neamului, dar nu aveau voie nici să privească dincolo de Prut, fiind amenințați la tot pasul de militarii
Armatei Roșii. Din mărturisirile poetului descoperim momentul răscolitor în care oamenii doineau
sau își îngânau amarul prin cânt și așa se făceau auziți de pe un țărm pe altul. Era un fel de mesagerie
spirituală desprinsă din codul genetic al românului de pretutindeni.

Poezia șaizeciștilor, din care face parte și creația lui Grigore Vieru, a anunțat vestea despre
topirea „aisbergului” ideologic în Basarabia sovietică. Cu poezia pentru copii Vieru mărturisea
adevăruri mici pentru omul matur. Ea s-a folclorizat rapid și a devenit populară în țară și peste hotare.
Prin aceste versuri accesibile, poetul a reușit să fascineze cititorul de toate vârstele. Vieru a poetizat

dorul, iubirea și alte teme majore ale universalității, însă pentru nicio clipă nu s-a despărțit de arealul pueril.

Conform dicționarului, literatura pentru copii constituie „totalitatea operelor din literatura română și universală, accesibile copiilor și servind la educarea lor multilaterală, are mare valoare educativă îndeosebi în ceea ce privește dezvoltarea gustului pentru citit” [10, p. 256]. Poezia viereană pentru (și despre) copii are la bază principiul artistic al mirării, pentru că prin poezie cititorul mic descoperă lumea din jur și se descoperă pe sine. Creația viereană s-a detașat de modelele sovietice nu doar prin alte abordări tematice, ci și stilistice. Poetul introduce o serie largă de figuri de stil și de sunet, plasticizează limbajul, ritmicizează versul și-i oferă o particularitate distinctă a muzicalității. În poezia viereană atestăm personificări, alegorii și diminutive care trezesc pe fața copilului încântare și delectare („Bate toamna nucile,/ Aurește frunzele,/ Îndulcește merele.../ Ce ești trist, măi greiere?”, *Toamna*) – lucru total inedit pentru o literatură „moldovenească” mutilată de revendicările regimului bolșevic.

Criticul literar Andrei Țurcanu e de părere că „fără Grigore Vieru literatura română din RSSM, dar și din cea postsovietică ar fi avut altă față” [4, p. 54]. Cărțile sale pentru copii, în mod special abecedarele educative, au contribuit substanțial la reeducarea generațiilor sub semnul întoarcerii spre valorile autohtone. Grigore Vieru a fost declarat o voce răsunătoare ce a militat împotriva dezbinării și deznaționalizării etnolingvistice și culturale în țară – tentații aprige ale URSS în statele subjugate politic și dominate. În mod evident, poezia lui Vieru s-a opus stăruitor fenomenului rusianizării. După cercetătorul Nicolae Enciu, rusianizarea vizează exclusiv aspectul lingvistic, astfel spus impunerea și asimilarea limbii ruse ca limbă oficială [11, p. 42]. Grație poeziilor sale pentru copii, s-au deschis grupe cu predare în limba română în grădinițele din Chișinău. Tot Grigore Vieru a fost cel care a contribuit la îmbogățirea fondului de literatură română în grădinițe și școlile țării, literatură adusă din România. Creația lui Grigore Vieru este considerată inedită prin faptul că a reușit să pătrundă abisurile sufletești ale cititorului de toate vârstele într-o perioadă de restriște și declin. Unele voci ale criticii literare îl consideră un poet depășit, însă Grigore Vieru este cunoscut ca un deschizător de drumuri în poezia contemporană și un poet exponențial pentru descendenții săi.

Bibliografie

1. Casangiu, L. I. Literatura română pentru copii. Note de curs și sugestii de lecturi plurale ale unor opere. Ed. a II-a, revăzută și adăugită. Constanța: Nautica, 2007. ISBN 978-973-7872-40-1;
2. Vieru, Gr. Cel care sunt. Chișinău: Literatura artistică, 1987;
3. Mititelu, O. Literatura sub totalitarism: între dogmă și creație. In: *Philologia*. 2020, nr. 5-6(311-312), pp. 120-126. ISSN 1857-4300;

4. Țurcanu, A.; Corcinschi, N. Cartea din mâna lui Hamlet. Andrei Țurcanu de vorbă cu Nina Corcinschi. Chișinău: Cartier, 2017;
5. Cimpoi, M. Mirajul copilăriei. Chișinău: Editura „Lumina”, 1968;
6. Vieru, Gr. Cine crede. Chișinău: Literatura artistică, 1989;
7. Cușmăunsă, Ia. Abecedar. Tiraspol: Editura de Stat a Moldovei, 1939;
8. Aftenie, M.; Petric, P. S. Abecedar. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1961;
9. Turtureanu, O. Criza sistemului totalitar-comunist și acutizarea de conflict în RSSM (1985-1991). In: Tyragetia. Serie nouă. 2011, nr. 2(20), pp. 333-340. ISSN 1857-0240;
10. Dicționar de Pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979;
11. Enciu N. Considerații privind particularitățile regimului totalitar din Moldova sovietică (1924-1991). In: Revista de Știință, Inovare și Artă „Akademos”. 2010, nr. 4(19), pp. 35-46. ISSN 1857-0461.

Articolul a fost realizat în cadrul proiectului de cercetare 20.800009.1606.03 Contexte socio-culturale autohtone și interconexiuni europene în creația populară și literatura cultă din Basarabia (sec. XIX până în prezent), Institutul de Filologie Română „B. P.-Hasdeu” al MECC

CZU:81’373

DESPRE CLIȘEUL LINGVISTIC ÎN VORBIREA COTIDIANĂ

STRATAN Natalia, dr., conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *În notele ce urmează vom vorbi despre grupuri de cuvinte oarecum fix, stereotip a cărui repetare în vorbirea cotidiană deranjează simțul estetic al limbii. E vorba despre clișeul lingvistic sau limbajul de lemn.*

Cuvinte-cheie: *clișeu, limbaj de lemn, șablon, vorbire stereotipă.*

Abstract. *In the following notes we will talk about somewhat fixed groups of words, a stereotype whose repetition in everyday speech disturbs the aesthetic sense of language. It's about the linguistic cliché or the wooden language.*

Keywords: *cliché, wooden language, pattern, stereotypical speech.*

Este cunoscut faptul că fiecare domeniu de utilizare a limbii se caracterizează prin prezența unor grupări fixe de cuvinte care reapar întotdeauna organizate în aceeași structură, iar frecvența mare a acelorași combinații conduce la o stereotipie a exprimării. Unele cuvinte și grupuri de cuvinte încep, la un moment dat, să fie folosite foarte des, pierzându-și în mare măsură sensul de bază și devenind un fel de elemente de legătură sau chiar „de umplutură”, clișee sau ticuri verbale pe care le percepem ca parazitare, inutile. Deși termenii folosiți pentru descrierea fenomenului sunt diferiți-*clișeu, șablon,*

expresie „la modă”, *șlagăr lexical*, *automatism verbal* etc.-, ideile recurente în definirea acestora sunt: folosire frecventă, supărătoare, de obicei databilă într-o anumită perioadă (în care clișeul este „la modă” sau „în vogă”) și stabilirea sensului inițial până la golirea semantică. Rezultatul este evident: stereotipia exprimării, răspândită prin imitație [4, p. 201].

Conform *Dicționarului de terminologie retorică și poetică* „Împrumutat din limbajul tipografic sau fotografic în care trimite la reproducerea în serie a imaginilor, termenul de *clișeu* are, pe planul folosirii limbajului, sensul de formulă verbală refolosită, loc comun, stereotipie. Pe planul literaturii, clișeul, „expresie căutată care constituie o abatere stilistică de la normă”, este văzut de majoritatea cercetătorilor ca un defect al stilului, o formulă stilistică uzată, banalizată în formă și / sau în conținut, fără valoare expresivă, prezentând interes doar în măsura în care este obiectul unei înnoiri, care duce astfel la revitalizarea unor imagini fosilizate” [8, p. 31].

„*Clișeul verbal. Limbajul de lemn*- grupul de cuvinte oarecum fix (stereotip) a cărui repetare în vorbirea cotidiană deranjează simțul estetic al limbii” [2, p. 40].

Rodica Zafiu este de următoarea părere: „clișeul este o asociere de cuvinte, o sintagmă care începe prin a fi o inovație, apoi se banalizează, intră în uz și începe să se repete supărător” [10].

Astfel de expresii-șablon nu sunt însă supărătoare pentru toți cei care le aud. Definierea și descoperirea clișeelor ține de o percepție socială și culturală, explică Rodica Zafiu. Lingvista ne sfătuiește să nu ne grăbim să le condamnăm. Unele sunt într-adevăr redundante, cum se întâmplă atunci când polițiștii folosesc „armamentul din dotare” – cuvântul „din dotare” nu aduce nicio informație în plus. Altele sunt însă supărătoare, dar necesare. „Gen” – varianta românească a englezescului „like”, tot mai des folosită de tineri – este un clișeu, dar are rolul său în comunicare, explică Zafiu. Deși enervant, are o motivație lingvistică. „Lui «gen» îi corespunde un clișeu autohton, «nu știu ce», și răspunde aceleiași nevoi a vorbitorului de a aproxima, a suspenda o enumerare”. Astfel de clișee au fost denumite în lingvistica ultimelor decenii **mărci discursive**, instrumente gramaticale ce nu au neapărat o logică, rolul lor fiind să transmită o atitudine, spune specialistul. Automatismele de exprimare apar mai ales când cel care vorbește poartă o conversație relaxată și nu se gândește foarte mult la ce spune, în discuțiile zilnice al căror scop e conversația în sine. Se întâmplă însă și când un jurnalist trebuie să transmită rapid ceva unui public foarte larg, nespecializat și neatent. „Clișeul e un fel de rău necesar pentru că e comunicarea cea mai comodă”, spune lingvista. „Poate supăra pe cine e atent la eleganța exprimării, dar pentru cine e mai puțin atent și mai puțin cultivat, se activează o înțelegere rapidă, minimală” [10].

O trăsătură a limbii actuale este pătrunderea a tot mai multe clișee din domeniul politic în limba curentă: limbajul politicianilor dovedește adesea că limba de lemn s-a păstrat. Clișeele reflectă caracteristici importante ale limbii de lemn: referirile exagerate la propriul discurs, la claritate, acumularea de cuvinte cu același înțeles, folosirea de construcții impersonale. Dascălu Jinga a

decodificat intenții discursive diverse, și anume: transparență (*trebuie s-o spun foarte clar și respicat*), competența (*pot să vă spun, trebuie să vă spun*), comunicabilitatea (*vreau, doresc să vă spun, doresc să subliniez*), autoritatea (*vreau să spun foarte clar*), neasumarea (realizată prin construcții pasive și impersonale, fără trimitere la subiectul acțiunii: *nu se vrea, nu se dorește*) [3, p. 437].

În literatura lingvistică se susține că clișeele sunt foarte variate, atât ca structură și grad de desemantizare, cât și ca rezistență în limbă.

Din punct de vedere al structurii, conform clasificării propuse de Dascălu Jinga, clișeele pot fi formate dintr-un singur cuvânt (*automat, practic, hai(deși), interesant, drăguț, fascinant, deosebit, senzațional*) sau din două cuvinte (*în exclusivitate, pe fondul, la nivelul, în cadrul, în perspectivă la modul, în ideea, legat de, vizavi de*), dar pot fi și propoziții întregi: *Nu-i așa? Ca să zic așa* etc.

Din punctul de vedere al logevității în limbă, se poate spune, folosind tot un clișeu, și că fiecare epocă are clișeele ei, și că unele sunt nemuritoare. Din ultima categorie, sunt exemplele discutate: *în cadrul, la modul, pe probleme, vizavi de*.

După un moment de „vogă”, un clișeu are două variante: fie se transformă într-o formulă specializată pentru exprimarea anumitor valori semantice și discursive, cum s-a întâmplat cu *de calitate, la nivelul, pe linia, de vârf, în cadrul, pe bază de, pe cale de, în ideea că, în ceea ce privește, în privința, de excepție, de referință*, fie își reiau anonimatul dinaintea transformării în clișeu. De exemplu, adjectivul *major*, folosit în structuri precum: *probleme majore, semnificații majore, teme majore*. În cea mai mare parte a acestor cazuri, *major* înseamnă „foarte important, principal”.

Un clișeu exagerat de frecvent în anii, 90 este *deci*, folosit fără valoarea lui concluzivă, mai ales pentru a introduce diverse replici. Lingviștii observă încă folosirea lui abuzivă, parazitar, ca tic verbal. Alte clișee au dispărut cu totul astăzi: *tonic, alienare, dezalienare, pe parcurs, la cota, în principal* etc.

În cele ce urmează vom da câteva exemple de clișee lingvistice cu explicațiile de rigoare.

Automat, practic. Aceste două cuvinte funcționează normal în contexte precum: „*ușa mașinii se blochează, lucrează teoretic, nu doar practic*”. Aceste exemple corespund sensurilor de dicționar ale celor două cuvinte: *automat* (adjectiv și adverb) înseamnă „care este pus în funcție sau care se efectuează sub acțiunea unui dispozitiv mecanic, care se face, se execută de la sine”; înțelesul lui *practic* este „care se poate executa sau efectua în mod concret, care se verifică în realitate, care se poate aplica în viață, care este legat de realitate”. Pornind de la aceste două sensuri, în utilizările adverbiale, cele două cuvinte au căpătat și valori discursive, care, deși destul de bine fixate în limbă, nu sunt în general, cuprinse în dicționarele românești.

Practic este folosit în enunț ca echivalent al locuțiunilor *de fapt, în realitate* și are rolul de a introduce o informație opusă aparențelor și așteptărilor presupuse ale interlocutorului („*practic, n-am timp de nimic*” presupune „*deși te-ai fi așteptat să am*”).

În limba vorbită, într-un registru mai puțin cultivat, *automat* funcționează ca un adverb modalizator, cu sensul „obligatoriu, inevitabil, sigur” (*asta nu înseamnă automat că...*); sinonimia cu *sigur* a creat posibilitatea ca *automat* să fie folosit singur, izolat sau nu, ca marcă de subliniere a acordului („*automat, ierți*”, „*automat că ierți*”). Dacă *practic* pare să nu aibă preferințe de registru, *automat*, devenind pentru destui vorbitori un clișeu verbal, e specific mediilor mai puțin instruite.

Schimbările semantice și specializările discursive ale acestor două adverbe nu pot fi controlate. Ceea ce se poate evita este repetarea lor excesivă, care poate duce la desemantizare completă. Înțelesurile lor sunt deja slabe. *Practic* înseamnă „de fapt, în realitate”, iar *automat* trece, cu sau fără voia noastră, de la „inevitabil” la „sigur, normal”. De exemplu: *Am spus mai devreme că practic mi-am omorât pestii, nedându-le de mâncare.*; *A cugeta înseamnă automat „a gândi?”*

Lingvista Valeria Guțu-Romalo consideră că, pentru anii · 90, cel mai frecvent clișeu este *iată*, pentru limba română actuală acesta pare să fi pierdut ceva teren în fața lui *hai(deți)*, care este în continuă extindere, mai ales la posturile de televiziune și de radio. Considerată de Valeria Guțu Romalo „un stereotip de inițiere și uneori de monotonizare a comunicării”, [6, p. 1172] varianta *haideți* a interjecției *hai* – variantă care imită flexiunea verbală de imperativ, persoana a 2-a, semn puternic al oralității (ca și *iată*), este neadecvata în unele contexte, o falsă marcă de politețe. De exemplu, într-o emisiune cu mai mulți invitați „oficiali” moderatoarea se adresează astfel: *Cine scoate banii? Haideți să începem cu asta.* sau *Haideți să discutăm pe fond....*; *Acestea fiind spuse, haideți să vorbim despre salarizare.*

În ultima vreme, a apărut o structură nouă, echivalentă cu „în legătură cu”: *legat de*. Pe lângă transformarea în clișeu, *legat de*, participiu adjectivizat urmat de prepoziție, mai pune o problemă: tinde să fie folosit invariabil, adică să se transforme într-o locuțiune prepozițională. De exemplu: *Apreciez orice idee legat de cum se poate scana acest film.sau Ce informații apar pe o factură detaliată legat de folosirea internetului.* ar fi fost normal ca *legat*, precum orice adjectiv, să fie folosit cu forma acordată: *tăcere, idee legată de..., informații legate de...*

Deși *legat de* în formă invariabilă nu este încă acceptat de normele limbii literare, evoluția sa ilustrează un caz tipic de gramaticalizare. Printr-un astfel de proces trec sau au trecut și alte grupuri, de tipul *din cauza, în scopul, în legătură cu* etc.

În pofida acestor probleme, *legat de* are toate șansele să se impună definitiv în limbă: are avantajul scurtimei și al construcției cu acuzativ, iar formulele existente au fie dezavantajul de a fi mai lungi (*având în vedere, cu privire la, în conformitate cu, luând în considerație*), fie pe acela de a cere dativul (*conform, potrivit*), fie de a pune unora dintre vorbitori probleme de acord (*în ceea ce privește*).

Pe probleme este unul dintre clișeele despre care s-a discutat încă în anii · 60 drept calc având model rusesc. „Problema” acestei structuri este că prepoziția *pe* (care traduce prepoziția *po* din rusă)

este folosită cu o valoare nespecifică limbii române, cea relațională. Construcția a fost revigorată recent sub influența limbii engleze (*on problems (of)*). Structuri actuale, precum „*purtătorul de cuvânt pe probleme de control al armamentului*”, „*consilierul pe probleme de minerit*” se pot explica prin „*specializat pe probleme de...*”, structură în care prepoziția *pe* este impusă de adjectivul participial *specializat*. De la *pe probleme*, s-a ajuns numai la *pe*, în structuri ca: „*reporter pe sport*”, „*colega noastră pe justiție*”.

Diversitatea și extinderea actuală a prepoziției *pe* favorizează, fără îndoială, rezistența clișeului *pe probleme*. Structurile în care *pe probleme* introduc funcția, domeniul de specializare sunt, în continuare, cele mai frecvente: *Atașatul pe probleme de securitate*.; *Consilierul prezidențial pe probleme de apărare*.

Vizavi de. Multe lucrări de cultivare a limbii condamnă vehement folosirea grupării *vizavi de* cu înțeles relațional. În DIN [9, p. 303] se precizează că *vizavi*, care a fost adaptat de multă vreme la limba română, nu trebuie scris *vis-a-vis* și nu trebuie folosit cu sens abstract, în locul lui *despre, față de, în privința* (nu e corect „*ce părere aveți vizavi de intrarea în UE?*”), ci numai cu înțeles local (e corect: „*locuiește vizavi de școală*”). În alte lucrări normative, se pune accentul nu atât pe folosirea lui *vizavi de* cu sens nonlocativ, cât pe extinderea sa masivă. Ca orice clișeu, *vizavi de* e deci supărător prin repetare, rezultatul fiind exprimarea monotonă, mai puțin nuanțată, mai puțin clară și, adeseori, incorectă. Folosirea lui *vizavi de* cu semnificație relațională nu este, în sine, una dintre cele mai grave greșeli de exprimare. Dicționarele explicative românești înregistrează fără precizări de utilizare accepțiile „față de...”, „în raport cu, ”, „în comparație cu...”. De exemplu: *Dumneaei n-are niciodată o politică vizavi de mușterei*. (I. L. Caragiale)

Încă de la momentul pătrunderii din franceză în română (în secolul al XIX-lea), *vizavi de* era folosit atât cu sensul spațial, concret, cât și cu cel nonspațial, abstract. Cele două valori, utilizate neîntrerupt din momentul pătrunderii în limbă, sunt preluate din franceză. Petit Robert înregistrează, pe lângă înțelesuri concrete, spațiale și pe cel relativ „cu privire la...” și comparativ „în comparație cu...” Conform statisticii realizate de Carmen Mîrzea Vasile pe un corpus de texte jurnalistice actuale, locuțiunea *vizavi de* e folosită de trei ori mai frecvent cu accepția relativă, decât cu cea spațială. De exemplu: *Rezerve vizavi de deficitul bugetar al României*.; *Dilemă vizavi de părul vopsit*. etc. [4, p. 201].

Criza financiară. Justificare pentru mai toate relele recente, criza financiară este o expresie la modă. Mass-media transmit zilnic către cetățenii însetați de informație știri de genul: „Criza financiară a obligat compania X să...”, „Din cauza crizei 100 de muncitori de la compania Y riscă...”. Nimeni nu vorbește despre scăderea dramatică a vânzărilor de la o valoare *x* la o valoare *y* ori altfel de explicații economice raționale și măsurabile, căci de toate este de vină acest cuvânt ce justifică orice, „criza”.

Oamenii legii. Știrile ori emisiunile-anchetă abundă în acest stereotip nătâng. Nu știu de ce, dar „polițiști” li se pare că sună rău, nejournalistic, pe când „oamenii legii” ar fi dovadă de imaginație, căci, nu-i așa?, este o metaforă, iar metafora este specifică spiritelor evaluate.

Pe cinste. Odată cu venirea sărbătorilor, intră în arenă „pe cinste”: masa este „pe cinste”, distracția este, de asemenea, „pe cinste”. Una peste alta, cam totul este „pe cinste” de Paști și de Crăciun.

Să luăm măsurile necesare, să gândim pozitiv și să acționăm constructiv. Aceste formulări sunt parte din decalogul politicianului modern. Atunci când nu știu ce să spună ori să facă, folosesc cu succes exprimări ca cele de mai sus. Nu au cum greși! Doar că nu spun nimic, dar acesta nu-i un păcat... [11].

Cele mai cunoscute dintre ele, alese din domenii diverse, sunt următoarele: „*Viața înainte merge.*” „*Ocaziile se răzbună.*” „*Speranța moare ultima.*” „*Balonul e rotund.*” „*Prima impresie contează.*” „*Ultima impresie contează.*” „*Toți suntem vinovați.*” „*Jocul greșeala așteaptă.*”

Întrebările de confirmare (*da?*, *ei?*, *nu?*, *nu-i așa?*, *așa-i?*) și cele retorice (*de ce nu?*) se pot transforma ușor în clișee lingvistice, mai ales pentru unele categorii profesionale (jurnaliști, profesori). Acest lucru e destul de grav, pentru că tocmai aceste categorii pot avea o mare influență asupra vorbitorilor obișnuiți. Clișeul *nu-i așa* este, aproape sigur, impus prin intermediul emisiunilor de televiziune, în care constituie o formă de empatie cu invitații. Punctul de plecare pentru întrebările-clișeu îl constituie construcția formată dintr-o aserțiune de întrebare de confirmare. Aceste întrebări nu sunt adresate interlocutorului pentru a obține un răspuns informativ, ci pentru a obține confirmarea, acordul în legătură cu cele spuse. Uneori, nu se urmărește nici măcar obținerea unei confirmări, pentru că, prezentate în texte scrise, întrebările-clișeu nu au destinație directă. Extinderea acestor clișee în ipostaza scrisă a limbii este aspectul cel mai supărător al fenomenului [3, p. 367].

O tendință mai nouă este aceea de a transforma în limbaj de lemn aglomerarea nejustificată de *anglicisme*, de felul: *target* (în loc de *țintă*), *meeting request* (în loc de *solicitare/invitație pentru o întâlnire oficială*), *job description* (în loc de *fișa postului*), *business plan* (pentru *plan de afaceri*), *training-uri* (nu *cursuri*), *a se focusa* (în loc de *a se concentra*), *a implementa* (în loc de *a executa/a face*), *a fi determinat în a face ceva* (în loc de *a fi hotărât*), *job* (în loc de *serviciu*), *deadline* (în loc de *termen limită*), *agreement* (în loc de *înțelegere/acceptare*) etc. [12].

Se susține că dacă pentru producerea unor greșeli se pot identifica cauze precise, obiective, care țin de utilizarea limbii, cauza producerii clișeelelor este mult mai profundă: „Lenea mentală și senilitatea sunt sursele curente ale vorbirii stereotipe” [4, p. 201]. Răspunzătoare de clișee și de propagarea acestora este deci imitația, urmată de repetarea excesivă. Cea care oferă modele este adesea – sub semnul primenirii lingvistice și al senzaționalului – presa, care are un impact asupra unor categorii diverse de vorbitori, suscetabili de a deveni imitatori. **De fapt, în orice domeniu de**

activitate, dacă suntem mai atenți, există pericolul de a deveni captivi într-un astfel de limbaj de lemn, când, în mod normal, ar trebui să conștientizăm, în fiecare moment, că modul în care ne exprimăm ne reprezintă, este parte din personalitatea noastră, iar limba este o realitate extrem de dinamică și stă în puterea noastră să căutăm nuanțe, sensuri, contexte care să dea viața cuvintelor, să le „desprăfuiască” [12].

Bibliografie

1. Canțăru, G., Melniciuc, I. Corectitudinea vorbirii este un imperativ. In: Limba română, nr. 4-6, 2006, p. 32.
2. Cristian-Foghel, G. O gramatică pentru toți. București: Lucman, 1992.
3. Dascălu Jinga, L. Structuri clișeizate în româna actuală. In: Dinamica limbii române actuale Aspecte gramaticale și discursive. București: Editura Academiei Române, 2009.
4. Dragomirescu, A. 101 greșeli de lexic și de semantică. București: Humanitas, 2011
5. Dănăilă, I. Abatere și greșală în limbă. In: Limba română, nr.2, 1965, p. 289-299.
6. Guțu-Romalo G. Corectitudine și greșală. București: Editura Științifică, 2008.
7. Nistea M- D. Normă și abatere în româna actuală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012.
8. Panaitescu, V. Dicționar de terminologie retorică și poetică. București: Editura Universității, 1994.
8. Vintilă-Rădulescu, I. Dicționar normativ al limbii române ortografic, ortoepic, morfologic și practic. București: Corint, 2009.
10. Zafiu R. http://adevarul.ro/life-style/stil-de-viata/de-nu-putem-scapa-clisee-1_50ad9f677c42d5a663984ab6/index.html.
11. <https://www.scientia.ro/homo-humanus/44-dificultati-ale-limbii-romane/180-sabloane-clisee-ale-limbii-romane.html>.
12. <https://destepti.ro/ce-este-limba-de-lemn>.

CZU:371.26

AUTOEVALUAREA ȘI REGULARIZAREA ÎNVĂȚĂRII

STRATAN Victoria, dr., lector univ.,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Articolul elucidează o problemă importantă din teoria și practica evaluativă – autoevaluarea. Subiectul este abordat din perspectiva regularizării învățării, metacogniției, criteriilor de evaluare, metodologiei evaluării criteriale prin descriptori, cât și a modalităților de implicare activă a elevilor în procesul de autoevaluare.*

Summary. *The article elucidates an important issue in evaluative theory and practice – self-assessment. The topic is approached from the perspective of learning regulation, metacognition, assessment criteria,*

descriptor-based criterion-referenced assessment methodology, and ways of actively involving students in the self-assessment process.

Autoevaluarea ocupă astăzi un loc însemnat în practica evaluatorilor, care se dovedesc din ce în ce mai sensibilizați de implicarea elevului (a celui care învață) în reglarea învățării. Explicația acestei evoluții constă în aceea că societatea actuală este marcată de *individualism* și *responsabilizare*. Aceste două caracteristici conduc la considerarea elevului ca actor și coresponsabil al învățării sale. Mai mult decât atât, *Curriculumul național* (2018) promovează orientarea demersului evaluativ către stimularea *autorefecției, autocontrolului și autoreglării* [1].

Noul concept de evaluare presupune întărirea responsabilității elevilor față de activitatea școlară. Accentul cade pe motivația învățării, *pe judecățile de valoare*. În acest context al responsabilizării elevilor, evaluarea devine eficientă când se transformă în *autoevaluare*. Asumarea de către elev a criteriilor de evaluare (de succes pentru elev) precum și a modalităților de evaluare permit o reprezentare concretă a scopurilor urmărite și a condițiilor de *autoevaluare*. Elevul învață să apeleze la proceduri de planificare prealabilă și de orientare a acțiunii, învață să-și gestioneze erorile în cadrul *autoevaluării*.

Perspectiva *autoevaluării* în procesul de învățământ, afirmă M. Manolescu, implică coresponsabilizarea celui care învață, semnifică demersul de „întoarcere în sine” [4, p. 148]. *Autoevaluarea* este elementul central al *metacogniției*. Or, nu poate exista învățare fără evaluare și *autoevaluare*. Coresponsabilizarea devine posibilă și necesară, căci „deciziile se iau împreună cu actorii implicați” pe baza informațiilor referitoare la competențele achiziționate. Privirea critică asupra muncii sale (*autoevaluarea*) îl va pune în poziție de actor și de partener privilegiat al cadrului didactic, colaborând astfel la o eventuală procedură comună de *evaluare formatoare*.

În opinia autorului M. Minder „*autoevaluarea* este, într-o perspectivă de pregătire pentru viață un demers indispensabil de participare, de construcție și de autonomizare” a educabilului [5, p. 324]. Este procesul prin care elevul este adus în situația să judece el însuși calitatea muncii sale, referindu-se la criteriile de evaluare stabilite. Demersul este cel al „atribuirii cauzale”, care constă în a stabili o judecată retrospectivă asupra cauzei eventualei disfuncționalități. Prin urmare, *criteriile* trebuie să fie simple și clare, pentru ca elevul să și le poată însuși și utiliza cu ușurință. Ca și în *reglarea interactivă*, elevul participă aici personal la pilotarea învățării, datorită importanței muncii *metacognitive*, deoarece a te *autoevalua* just înseamnă să știi exact că știi sau că nu știi. Controlul *metacognitiv* certifică rezultatele obținute și progresul realizat în procesul învățării.

Așadar, nu este deloc surprinzător faptul că *autoevaluarea* constituie o modalitate alternativă de evaluare, care se pretează pe orice tip de evaluare și în contextul evaluării criteriale prin descriptori (ECD).

Conform autorilor *Ghidului de implementare a metodologiei privind ECD în învățământul primar* [3, p. 8], **funcțiile autoevaluării** sunt:

- de constatare (ce știu bine, ce știu mai puțin bine?);
- de mobilizare (am reușit sa fac mult, dar la tema respectivă mai am rezerve);
- de proiectare (ca să nu am probleme în continuare, trebuie sa repet următoarele).

Totodată, menționează autorii [3], este esențial încurajarea evaluării în cadrul grupului sau al clasei – evaluarea reciprocă. Realizarea schimbării de la aprecierea cantitativă la cea calitativă impune o reorientare a activității de *autoevaluare* în cadrul lecțiilor, astfel încât să stăvilească obișnuința înrădăcinată de a aprecia doar cât știe elevul și să favorizeze o nouă abordare – saltul de la *cât* la *cum*. Pentru exemplificare, contrapunem în Fig. 1:

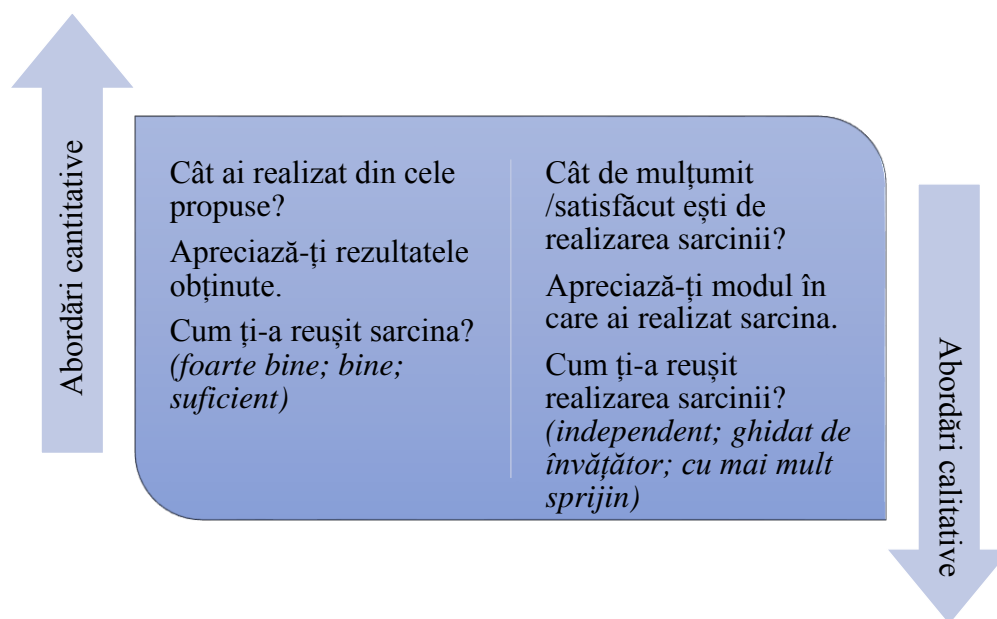


Fig. 1. Abordarea cantitativă versus abordarea calitativă

Esențialmente, rezultatul vizat al *autoevaluării* este *regularizarea învățării*, care poate fi realizată (și este recomandabil să fie așa) de elevul însuși, fiind un instrument de neînlocuit pentru orice demers de formare.

Consemnăm, în această ordine de idei, că autorul F. Frumos distinge trei modalități de implicare activă și explicită a celui care învață în procesul de autoevaluare:

1. *Autoevaluarea în sens strict*: elevul evaluează propriul produs sau/și procedurile de realizare a acesteia, folosindu-se eventual de un referențial extern (consemn, grilă de control etc.). Conduita sa autoevaluativă se prelungește mai apoi în autoregularizare.
2. *Evaluarea reciprocă (mutuală)*: doi sau mai mulți elevi (perechi care au același statut în situația de formare) își evaluează produsele și/sau procedurile, servindu-se eventual de un referențial extern. Interacțiunile dintre elevi pot induce un efect de regularizare (întoarcere spre sine) la fiecare interlocutor.

comportamentului elevului. Prin informațiile pe care le furnizează, *autoevaluarea* are un rol esențial în întregirea imaginii elevului din perspectiva judecății de valoare.

Bibliografie

1. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
2. Frumos, F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. Iași: Polirom, 2008. 213 p. ISBN 978-973-461242-0.
3. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău, 2019. 29 p.
4. Manolescu, M. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitară, 2010. 328 p. ISBN 978-973-749-952-3.
5. Minder, M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier Educațional, 2003. 412 p. ISBN 9975-79-39-16.
6. Stoica, A. Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practica. București: Editura Humanitas Educațional, 2003. 137 p. ISBN: 973-8289-68-8.

CZU:82-95

BUBURUZA – PERSONAJUL (NE)FERICIT AL LILIANEI COROBCA

STRĂJESCU Natalia, conf. univ., dr.,
Catedra Limba și Literatura Română
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *În acest articol ne vom referi la protagonista romanului „Buburuza” de Liliana Corobca, Vasilica Buburuz, care își destăinuie, sub forma unei ultime confesiuni, propria viață. Face acest lucru la rugămintea unei jurnaliste, profund marcată de existența (ne)fericită a acestei tinere. Probabil acesta ar fi un pretext narativ pentru a desprinde din esența reportajului istoria de viață a personajului, dându-i romanului conotații autobiografice. Povestirea eroinei este una care debordează de trăiri și sentimente dintre cele mai diverse: de la milă, compasiune, suferință, jale, compătimire până la empatie, apreciere, respect și admirație.*

Cuvinte-cheie: *handicap, dizabilitate, buburuză, zbor, reportaj, iubire.*

Summary. *In this article we will refer to the protagonist of the novel „Buburuza” by Liliana Corobca, Vasilica Buburuz, who reveals, in the form of confession, her own life. She does this at the request of a journalist, deeply marked by the (un)happy existence of this young woman. Probably this would be a narrative pretext to deduce from the essence of the report the life story of the character, giving the novel autobiographical connotations. The heroine's story is one that overflows with the most diverse feelings and sentiments: from pity, compassion, suffering, mourning, compassion to empathy, appreciation, respect and admiration.*

Keywords: *disability, ladybug, flight, reportage, love.*

Buburuza este cel mai recent roman al tinerei scriitoare basarabene Liliana Corobca, apărut la editura POLIROM în 2019. Ca și celelalte scriituri, printre care menționăm *Un an în paradis* (2005), *Kinderland* (2013), *Imperiul fetelor bătrâne* (2015), *Caiet de cenzor* (2017), *Capătul drumului* (2018), și *Buburuza* a fost receptat cu interes de publicul cititor. Căci Liliana Corobca știe să-și farmece lectorul cu poveștile de viață pe care le redă în paginile cărților sale, în care sunt antrenate personaje din diverse tipologii umane. O mărturisește însăși autoarea: „*Eu consider că fiecare roman este o provocare. Sunt curioasă să văd dacă pot intra adânc în subiect, dacă reușesc să-l duc la capăt, dacă înțeleg tipologia, psihologia unui atare personaj. Pe mine mă provoacă tipul de personaj care este foarte departe de mine și de viața mea, pentru că eu am o viață normală, care nu iese prin nimic în evidență, de aceea nu mi se pare interesant să-mi folosesc autobiografia când scriu. În schimb, atunci când îmi imaginez viața unui personaj și intru în pielea lui, mi se pare că-mi îmbogățesc și experiența*” [1].

În acest articol ne vom referi la protagonista Vasilica Buburuz, care își destăinuie, sub forma unei ultime confesiuni, propria viață. Face acest lucru la rugămintea unei jurnaliste, profund marcată de existența (ne)fericită a acestei tinere, Vasilica vorbind „despre copilăria mea, despre anii de studenție, despre problemele cu care ne confruntăm noi, cei cu dizabilități, despre experiențele care mi-au marcat viața, despre activitatea mea profesională, ce mi-aș dori să se schimbe în jur, ce sfaturi și recomandări am pentru contemporani” [2, p. 10]. Probabil acesta ar fi un pretext narativ pentru a desprinde din esența reportajului istoria de viață a personajului, dându-i romanului conotații autobiografice. Povestirea eroinei este una care debordează de trăiri și sentimente dintre cele mai diverse: de la milă, compasiune, suferință, jale, compătimire până la empatie, apreciere, respect și admirație.

Dar mai întâi să facem unele prezentări despre protagonistă: „Pe mine mă cheamă Vasilica Buburuz, mă prinde culoarea roșie, am părul negru, creț și scurt (acum) și lumea îmi zice că semăn cu o buburuză chiar fără a-mi ști numele de familie” [2, p. 31]. Și, respectiv, de la numele de familie a derivat și porecla fetei – Buburuza. Un moment de neatenție din partea bunicii de pe tată i-a marcat existența: mama i-a spus că s-a născut un copil perfect, dar, fiind lăsată în grija bunicii, când era să cadă din pat, aceasta a tras-o tare de picior, copilul plângând de durere, iar când a început să meargă, era deja prea târziu, căci osul s-a prins strâmb. Sărea ca un greier biata fată. Dar se părea că nu era suficientă această nenorocire, căci peste câțiva ani o altă tragedie avea să-i marcheze în totalitate soarta: tatăl descărca un tractor cu lemne pentru propria lor casă, iar din cauză că Vasilica nu a reușit să se ferească, lemnele au strivit-o, devenind o infirmă care trebuia să-și ducă zilele mai departe în cărucior. Această secvență plină de dramatism, existența pe care trebuia să și-o ducă mai departe dependentă și ținută într-un scaun cu rotile, reprezintă marea nefericire a Vasilicăi Buburuz. Liliana

Corobca accentuează nota dureroasă prin pasaje evocatoare profunde și dureroase: „Sunt singură în casa mea de atâția ani, nu mă mai duc în vizite, nu prea ies... Îmi vine greu să compar, în toate amănuntele, modul meu de viață cu al celorlalți. Ei se trezesc și merg la baie, iar eu nu pot. Baia e un ritual complicat și încă jenant... Nu pot ieși din casă decât dacă am pe cineva dispus să facă asta pentru mine, cineva suficient de puternic pentru a mă muta din pat în cărucior. Mâncarea aștept să-mi fie servită, singură nu pot să-mi prepar, nici să-mi încălzesc” [2, p. 11].

Copilăria Buburuzei nu a fost una colorată. Se considera o povară pentru părinții săi, dorindu-și, în repetate rânduri, moartea, unica ei salvare. Handicapul locomotor pe care-l avea Buburuza o izolase într-o lume solitară, își petrecea zilele după cuptor, fiind uitată chiar de familia sa. Dar nu acuza pe nimeni, din contra, îi compătinea pentru chinul pe care-l provoca. Ființa care îi era cel mai aproape era mama, deși era prea reticentă cu Vasilica: „Am așteptat cu dinții strânși și cu pumnii încheștați ca mama să mă mângâie și pe mine, să mă hrănească, să mă laude ca pe frații mei, să-mi zâmbească tandru și să mă ierte pentru chinurile la care o supuneam, pentru vina de a fi cum sunt, vină fără vină” [2, p. 34]. Își iubea mama, o iubea când zâmbea, deși rareori îi vedea chipul luminat. O adora când i se adresa: „Vasilicuța mamei, cea cuminte și frumoasă!.. care are piciorușe de cocuță și inimă de împărăteasă” [2, p. 33]. Aceste momente de duioșie i s-au întipărit pentru totdeauna în memorie și în clipele de grea încercare amintirea lor o emoționa nespus de mult.

Dacă mama îi mai oferea dulcegării, atunci relația cu tatăl a fost una destul de tensionată. De la tragicul accident vine probabil această încordare sufletească. Nu îndrăznea nici să i se uite în ochi, o evita când era prin preajma lui, nu i se adresa și nu îi vorbea. Vasilica își dorea să fie o umbră, o absență. Tatăl său era dur și în relația cu ceilalți membri ai familiei, în special cu mama, care era cu vreo zece ani mai tânără decât el. Își ura tatăl, îi dorea moartea mai ales când o bătea pe mama: „Sufeream când se certa cu tata, iar când o trântea cu un pumn la pământ, îmi doream să mor și eram sigură că toate nenorocirile din viața părinților mei se întâmplau din cauza mea” [2, p. 35]. Dar toate aceste neazuri vor înceta odată cu ruperea Vasilicăi din mediul familial și ieșirea ei în lume pentru a-și face un rost, căci era deșteaptă, istețată, capabilă, sânguincioasă și foarte frumoasă: „Chiar dacă arătam a copil mic, nedezvoltat fizic, mintea nu-mi era a unui prunc, înregistram reacția oamenilor, înțelegeam și sufeream poate mai mult decât ceilalți” [2, p. 33].

Destinul a fost prea dur cu Vasilica chiar de la apariția ei în lume. Respinsă de tată, care nu-i vorbea niciodată, nu o privea, o evita, nu o suporta în preajmă, ignorată uneori de mama care se părea că urmează exemplul tatălui, cu frați care se jucau cu alți copii numai nu cu ea, Vasilica Buburuz reușește să-și adune puterile și simțurile cu care mai era înzestrat corpul ei și să se avânte în lumea mare, iar odată cu aceasta au dispărut și amintirile din copilărie. „*Buburuza nu e înrăită, nu privește chiorăș către normalitatea celorlalți, nu invidiază, nu e plină de fiere. Și mai ales nu acuză pe nimeni pentru ceea ce este ea*” [3]. În unele momente se simte împlinită: „*Să îți extragi picioarele imagine*

și perfecte din visele cele mai adânci, să evadezi din vis în realitate și să accepți. Să înțelegi că există ceva la care nu vei avea acces niciodată, ceva ce nu vei face niciodată, nu le avem pe toate, nu ajungem la toate și totuși Dumnezeu ne trimite un semn, avem ceva unic, fiecare în felul său. Ceva minunat la care putem ajunge fără picioare sau fără mâini, fără ochi, fără auz... Le poți avea pe toate la un loc și, cu toate astea, să fii nefericit și departe de semnul divin. Sunt un om întreg și sunt un om fericit, uneori mai mult decât cei cu picioare care aleargă mereu încolo și înapoi fără nici un scop” [2, p. 25].

Cel care a determinat-o să-și urmeze visele, să demonstreze că poate, că a fi în scaun cu rotile nu înseamnă să nu poți, să-și continue studiile la oraș, a fost Inochentie, băiatul cu handicap locomotor, alături de care Vasilica a învățat să se bucure, să trăiască fără a aștepta moartea în fiecare secundă: „De la el am învățat că nu-ți trebuie picioare ca să fii de folos, că poți face lucruri frumoase chiar și cu niște mâini subțirele ca ale mele” [2, p. 54]. În familia lui Kent (Inochentie) a fost primită cu căldură părintească, iar împreună cu frații acestuia au făcut mărtisoare, mărtisoare cu buburuze, pe care le vindeau foarte bine, în acest fel câștigându-și primii bani. Kent ținea foarte mult la Vasilica, doar că nu dorea ca să o lege de el, ci să-i dea posibilitatea și imboldul de a descoperi și cuceri lumea. Sentimentele și le ascundea de fiecare dată, deși era tandru și gingaș în maniere, în atitudini și în gesturi. „Ținându-mă în brațe, el mi-a zis că trebuie să plec mai departe, să învăț, să cuceresc marele oraș, că la sat nu am nici un viitor. Că sunt puternică, că am aer de învingătoare, că voi trece peste toate greutățile și obstacolele” [2, p. 207]. Îndemnul lui la despărțire este memorabil și semnificativ: „Ține minte: nu ești om fără picioare, nu ești inferioară, nu ești mai rea decât alții. Dumnezeu nu ți-a dat în toate părțile, a luat de la picioare și a pus în alt loc. Trebuie să vezi unde și să folosești darul” [2, p. 210]. Gândurile și sfaturile lui au urmat să vegheze asupra Vasilicăi de la distanță, apoi din ceruri, odată cu trecerea lui Inochentie în neființă.

Respectându-i îndemnul, Buburuza urmează două facultăți, de limbi străine și de filosofie, apoi susține și un doctorat în literatura engleză, ceea ce îi oferă posibilitatea să câștige bani, să-și cumpere propriul apartament și să aibă o menajeră care să-i pregătească mâncare și uneori să o scoată la aer sau la vreun eveniment cultural. Studentă fiind, a învățat foarte bine, obținând bursa de merit din care se întreține și își ajută familia. În urma numeroaselor lecturi, a învățat să se exprime, să-și dezvolte capacitatea de convingere și încrederea în sine, să se pună în valoare.

Această deschidere îi oferă protagonistei noastre posibilitatea să se descopere, să cunoască oameni din societatea înaltă, să se manifeste în deplinătatea capacităților sale intelectuale. Lucrează foarte mult, face meditații de limbă engleză cu copiii, traduceri, convorbiri de tot felul, corectură la un ziar care o plătește foarte bine, colaborează la o editură, este implicată în diverse proiecte la asociația persoanelor cu handicap pe care a întemeiat-o, fiecare activitate în parte consumând-o, fără să aibă timp să se gândească la propria persoană.

Al doilea bărbat din viața Vasilicăi a fost Leonid, coleg de facultate, un mediocru și prefăcut, un oportunist care nu se dădea în lături de a face carieră pe spatele strâmb al Vasilicăi. Ea îl întreținea cu bani, îi scria referate pe care și le atribuia ca să-l remarce profesorii și să-l lase la catedră, căci se visa profesor universitar la Filosofie, exploatând-o în interes propriu: „Îmi amintesc de teancul de cărți pe care mi le aducea, citeam, notam, scriam cu pasiune, îndrăzneam să nu fiu de acord cu unul, cu altul, semn că pot gândi cu capul meu, fapt care îi extazia pe profesori” [2, p. 59], până în momentul când un tânăr lector a vizitat-o, i-a adresat diverse întrebări la care răspundea cu entuziasm, ca la final să-i arate propria lucrare. Nepăsarea, interesul propriu și abuzul de persoană de care a dat dovadă Leonid a determinat-o pe Vasilica să rupă această relație, care a durat șapte ani. El este cel care s-a opus, a căutat să fie iertat, căci înțelegea foarte bine că fără Vasilica nu poate avansa. L-a iertat, dar surprizele neplăcute au continuat până când Vasilica a renunțat cu totul la el, descoperindu-i setea de parvenire.

Cel de-al treilea bărbat din viața Buburuzei a fost Victor, cu care a făcut cunoștință când a fost invitată la radio. Victor „era omul bun la toate, și regizor de sunet, și operator, și fotograf, la o adică, pe la nunți, și fost dansator în ansamblul Joc în tinerețe, și încă nu mai știu ce...” [2, p. 84]. A cucerit-o din prima, nu doar pentru că era un bărbat frumos, dar privea frumos o femeie: „Îmi plăcea că se uită la mine ca la o femeie normală, că nu-mi vede picioarele debile și nu-mi bănuiește infirmitatea” [2, p. 85]. După ce îi este dat în vileag handicapul, Victor și Vasilica au început să înregistreze textele la ea acasă, trăind momentele cel mai fericite din viața ei. Cu Victor a trăit adevăratele sentimente, s-a simțit femeie, ocrotită, iubită, protejată, fericită.

„Trei epoci, trei lumi, trei bărbați” [2, p. 90]. Fiecare dintre aceștia și-au pus amprenta asupra personalității Vasilicăi Buburuz. Cu Inochentie a învățat să trăiască fără gândul morții, cu optimism, să lucreze și să supraviețuiască, a făcut măștișoare, a sculptat buburuze în lemn pe care le picta, iar ulterior frații lui le vindeau în piață. Cu Leonid a învățat la cele două facultăți, toată școala superioară a făcut-o alături de el, a învățat să comunice cu oamenii și să-i suporte așa cum sunt. Cu Victor a învățat să fie fericită, pe el l-a iubit cel mai mult. „Port în spate toți bărbații, fiecare în căsuța lui, păstrez atingerile, amintirile, clipele speciale, darurile pe care uneori le arunc din casă, măcar atât, dacă din amintire nu reușesc, știu cine și când mi-a dăruit o floare. La bărbații mei nu renunț, la nici unul” [2, p. 99], pentru că fiecare din ei i-a dat o lecție de viață, au călit-o și i-au format, într-un fel, caracterul. Fiecare eșec sau neînțelegere cu ei au motivat-o să meargă înainte, să-și descopere forțele interioare nebănuite, să o formeze ca femeie. Buburuza „*este un personaj totalmente atipic. Debordând de un optimism aparte care uneori se lasă fulminant înlocuit de o apatie tăcută, aceasta se încăpățânează să trăiască. Refuză cu vehemență să se complacă în neputința sa, iar acest lucru o face deosebită și memorabilă*” [4].

La nici 40 de ani, bolnavă fiind, Buburuza se simțea stoarsă de putere, abandonată de cei trei bărbați, murind puțin câte puțin. Finalul ei este unul tragic, își acceptă moartea lentă, fiind găsită fără suflare în apartamentul său, în căsuța la care visase toată viața, de sora sa. Scurte i-au fost zilele, dar pline de zumzetul și culorile buburuzei. S-a înălțat spre culmi asemenea zborului acestor mici vietăți, desfăcându-și frumos aripile pestrițe. A devenit ceea ce și-a dorit, a demonstrat că prin luptă și sacrificiu poți învinge. De la Vasilica Buburuz avem de învățat foarte multe: să ne iubim aproapele, să iertăm, să mulțumim celui de sus pentru orice realizare, să învățăm din urma eșecurilor, să fim fericiți. Căci zilele unui om sunt numărate, indiferent de durata și intensitatea lor. *„Ceea ce impresionează însă în povestea Buburuzei nu e numai modul în care vedea, de pe cuptorul unde e abandonată sau din scaunul cu roțile, lumea năvălind peste ea. Confesiunea ei nu e o lamentație. Principala sa calitate e curajul mărturisirii, modul tranșant în care își contemplă viața. Fără să se socotească o victimă, fără să pretindă milă sau înțelegere. Și fără rușine”* [3].

Istoria pe care o prezintă Liliana Corobca cititorului este una cu miez, transmițând prin personajul Vasilica Buburuz, personaj autentic, rupt din realitățile noastre, un mesaj destul de profund: să iubim viața și să nu ne lăsăm doborâți de eșecuri, să credem în zbor, să luminăm cu existența noastră lumea și să o facem mai bună.

Bibliografie

1. https://www.rri.ro/ro_ro/buburuza_un_nou_roman_al_liliane_corobca-2612076.
2. Corobca, L. Buburuza. Iași: Polirom, 2019.
3. Crețu, B. Normalitatea din scaunul cu roțile. In: Observator cultural, nr. 994, 8 august, 2019, <https://www.observatorcultural.ro/articol/normalitatea-din-scaunul-cu-rotile/>.
4. <https://filme-carti.ro/carti/un-altfel-de-zbor-dincolo-de-trup-buburuza-de-liliana-corobca-84657/>.

**ALEXANDRU DONICI – ÎNTEMEIETORUL FABULEI CLASICE ÎN
LIMBA ROMÂNĂ**

TABURCEANU Polina,
Catedra Limba și literatura română,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Prin Alexandru Donici – întemeietorul fabulei clasice românești – s-au conturat problemele sociale, relațiile și moravurile din societate într-o perioadă de criză și de schimbare a societății. A avut loc prezentarea procesului de statornicire a fabulei ca specie artistică. Acest mijloc eficient de critică și satirizare a fost preluat de alți fabuliști, deoarece se putea opera mai liber în acțiunile de combatere a neajunsurilor și viciilor din societate.

Cuvinte-cheie: fabulă, univers, teme, reflectare veridică, societate, morală.

Summary. Through Alexandru Donici - the founder of the classic Romanian fable, the social problems, the relations and the morals in the society were outlined in a period of crisis and change of the society. The presentation of the process of establishing the fable as an artistic species took place. This effective means of criticism and satire was taken over by other fabulists, because they could operate more freely in actions to combat the shortcomings and vices in society.

Keywords: fable, universe, themes, truthful reflection, society, morality.

Introducere. Fabula clasică l-a afirmat și situat pe Alexandru Donici printre scriitorii de seamă în literatura română. Fabulele tipărite în revista „Dacia literară” prezintă o importanță deosebită pentru perioada patruzecioptistă, dar și pentru dezvoltarea ulterioară a literaturii. Spiritul vremii cerea o schimbare, o abordare a unor teme noi, promovarea unor principii noi de viață, prin crearea operelor originale, deosebite față de cele deja existente în literatura română.

Afirmarea fabulei ca specie literară. Alexandru Donici s-a remarcat printre principalii promotori ai unei astfel de literaturi. Scrierile „ilustrului fabular” [2, p. 67] sunt o reflectare veridică a realităților societății din epoca în care au fost plăsmuite. Cunoscută și apreciată de către contemporanii săi, opera lui a însemnat înflorirea în continuare a genului fabulei, deși creația sa fabulistică nu a fost cu totul originală. Subiectele abordate de Alexandru Donici în fabulele sale, majoritatea preluate de la Ivan Krîlov, se întâlnesc și la Constantin Stamati. Acest fapt constituie o dovadă că problemele luate în dezbateri corespundeau cerințelor și viziunilor societății în mijlocul cărora au fost transplantate. O bună parte a temelor tratate de Donici sunt de circulație universală. Fabula la el se prezintă ca o dramă sau comedie, unde personajele se manifestă cu o bogată experiență de viață. Anume relevarea psihologiei personajelor, a gesturilor acestora, a modului lor de a se manifesta și acționa în împrejurările în care sunt puse îmbogățesc universul fabulei. Aspectele abordate în povestioare în care acționează animale, păsări se reflectă asupra fenomenelor sociale.

Între lumea animală și societatea umană se desfășoară o paralelă care permite niște reflecții concrete asupra acțiunilor, fenomenelor din societate. Fabulele sale, ce se remarcă printr-o înaltă măiestrie artistică, sunt o reflectare veridică a raporturilor sociale existente în Moldova primei jumătăți a sec. al XIX-lea. Fabulistul abordează „teme prin care sunt demascate abuzurile păturii conducătoare, acompaniate de perfidie, mergând până la ipocrizie”. [5, p. 70] În condițiile de viață de atunci, fabula, prin alegoria sa, permitea să critice nedreptățile sociale, să se satirizeze fărădelegile perioadei, ale vieții mizere ce o duceau o mare parte a populației. Conținutul fabulelor se limita la o simplă narațiune, la o situație oarecare, dar cu un caracter profund semnificativ. Originalitatea lor rezidă nu atât prin motivele de inspirație și a numărului mare de personaje, cât în larga viziune artistică, în forța talentului său, înzestrând personajele cu anumite nuanțe expresive, cu o gamă variată de sentimente, intervenind cu propriul comentariu și cu replici memorabile.

În anul 1835, anul când fabulistul, căsătorindu-se cu Maria C. Rosseti-Bălănescu, se mută pentru totdeauna cu traiul în Moldova din dreapta Prutului, revista „Teleskop” prin articolul „Literații basarabeni”, semnat de Alexandru Hâjdeu, informa cititorii, că „A. Donici... a pregătit pentru editare în traducere moldovenească fabulele lui Krîlov, o traducere, care păstrează toate frumusețile originalului, fiindcă autorul a știut să prindă bine ideile fabulistului rus și fiecare fabulă a împodobit-o cu pitorescul natural al firii moldovanului”. [3, p. 12]

În anul apariției primei culegeri de fabule a lui A. Donici a fost inserat un grupaj de fabule (*Gâștele, Vulpea și Bursucul, Parnas, Momița și două mâțe, Bărbatul cu trei femei, Vulpea pedepsită, Antereul lui Arvinte, Lupul nazâr*) în revista „Dacia literară”. În nota la aceste fabule M. Kogălniceanu releva pe un ton apreciativ: „Fabulele sînt astăzi *à la mode*. „Dacia literară” nu vrea să rămîie singură afară din modă, și dar publică și ea cîteva fabule din culegerea lui A. Donici, ce-au ieșit acum de sub tipar. Cetetorii noștri vor putea judeca care sînt cele mai nimerite a foaiei noastre sau a celorlalte jurnale?” [8, p. 26]

Particularități ale fabulelor doniciene. O satiră vehementă împotriva aristocrației, care își asuma dreptul de a se mândri cu meritele strămoșilor, cu privilegiile moștenite, e cuprinsă în *Gâștele*. Un țăran mîna un cârd de gâște la târg și „*cu o prăjină mare*” [4, p. 33] le tot îndemna să meargă mai repede, dar gâștele au început să se plîngă unui călător, că lor, ca descendente ale acelor gâște, care au salvat Capitoliul Romei, nu li se acordă cinstea cuvenită. Dialogul ocupă în această fabulă un loc important și e străbătut de ironie și sarcasm, omul din popor exprimînd o sentință fără echivoc la adresa celor privilegiați: „– *Și voi tot cu aceste vreți/ A lumii slavă să aveți? –/ Au zis acel drumeț.// Strămoșii noștri... – „Știu,/ Dar eu la vorba me să viu: Ce faptă vrednică voi ați făcut pe lume?”// – Nimica, însă noi...// – Că numai de fripture voi/ Sunteți și bune.// Lăsați dar pe strămoși în pace:/ Cu fapta e cinstit acel care o face”*.

Eroii fabulelor lui Donici, înfățișați alegoric prin animale, plante, jivine sunt oameni vii, cu caractere bine determinate, tipice. Caracterele sunt tipizate nu numai prin acțiunea eroilor, prin atitudinea altor eroi ori prin părerea exprimată de autorul însuși. Ceea ce determină în chipul cel mai realist caracterul personajelor în fabulă – în aceste mici povestiri dramatizate – este însăși limba pe care o vorbesc ele. Aceasta ne-o dovedește oricare fabulă. De exemplu, în *Vulpea și bursucul*, remarcăm particularitățile dialogului. La început avem întrebarea bursucului, apoi răspunsul vulpii și, în sfârșit, răspunsul bursucului. Chiar din cele câteva cuvinte, spuse de bursuc la început: „*Dar dincotro și unde/ Alergi tu așa iute?*” surprindem caracterul vorbitorului. Acest *dar* cu care bursucul o întâmpină pe vulpe, cuprinsă de panică, arată pe lângă nedumerire și surpriză, un caracter deschis, sincer. Apoi urmează răspunsul vulpii. La început vulpea se plânge că a fost surghiunită, apoi povestește despre necazurile ei de slujbașă la o găinărie, în sfârșit, căutând compătimire, îi pune bursucului o întrebare meșteșugită, socotind că l-a și câștigat de partea sa. Vorbirea vulpii este plină de viclenie. Ea se prezintă ca o persoană ce ar fi foarte nedreptățită: „*Oh, dragă cumătre, am dat peste păcat./ Sunt, iată, surghiunită!*”. Vulpea vrea să trezească mila bursucului. Tânguirea este nota dominantă a caracterului acestui personaj, redată prin cele două interjecții („oh, iată”), prin adresarea directă „*dragă cumătre*”, cu intenția de a trezi compătimirea interlocutorului, și prin viguroasa expresie „*am dat peste păcat*”, ce continuă mai departe: „*Tu știi că eu am fost în slujbă rânduită/ La o găinărie...*” [1, p. 52] Observăm aici aceeași adresare directă, care are funcția să concentreze atenția și să trezească mila. Avem impresia, că vulpea, pur și simplu, îl trage de mână pe bursuc. Apoi, tot povestind, vulpea apasă asupra cuvântului „*slujbă*”, lăsând la urmă și oarecum neaccentuate cuvintele, care arată locul slujbei „*la o găinărie*”. Rânduind astfel cuvintele, vulpea urmărește un scop bine determinat, și anume de a-l înduioșa pe bursuc. Această intenție, prin alte mijloace, se exteriorizează în versurile imediat următoarele: „*Dar tot eu am căzut în groaznică urgie/ Pe niște pîri nedovedite./ Precum că luam mite*”. Tot ce a debitat vulpea până acum nu era decât o pregătire pentru lovitura finală, care după intenția ei trebuia să-l convingă pe bursuc. Din ultimele cuvinte ale vulpii răsare imaginea unui personaj deznădăjduit, care, în suprema lui durere, îl trage de mână pe un cunoscut, implorându-i compătimirea și ajutorul: „*Tu singur martor ești, în adevăr să spui:/ De m-ai văzut cumva măcar cu vre-un pui?*” Dar bursucul nu se înduioșează. Imitând vorbirea vulpii, și anume întorcându-i aceeași adresare fățarnică de „*dragă cumătră*”, rostită, bineînțeles, într-un ton imitativ și folosindu-se de diminutive, bursucul îi răspunde: „*...Eu cam ades vedeam:/ Că tu pe botișor,/ Aveai și pufușor!*”

În *Parnas* fabulistul critică lipsa de pricepere a celor care îndeplinesc anumite îndeletniciri pentru care nu au vocație. Sunt ridicularizați oamenii care încearcă să parvină prin diverse mijloace și se fălesc cu privilegiile și drepturile celor avuți. În fabulă (*Parnas* – muntele muzelor, care în vremurile noi a fost secularizat și noul proprietar a mânat niște măgari să-l pășuneze, aceștia au

început să se fudulească și să-și asume dreptul de cântăreți iscusii) morala răsună lapidar: „*Eu vreau s-aduc aminte/ Că locul nu dă minte*”.

Începutul fabulei exprimă idei anticlericale, iar împărțirea pământurilor la oamenii muncitori e considerată un act de justiție, ceea ce nu putea să nu displacă clerului și marii boierimi: „*Pe când la greci au părăsit/ Ciopliții dumnezei:/ Iar locurile lor, pe drept le-au împărțit/ Norodul între ei;/ Atunci și muntele Parnas/ La un biet muritor moșie au rămas.// Stăpânul nou pe el îndat-au așezat/ Cățiva măgari la pășunat.*” Această fabulă a lui A. Donici are caracteristicile unei mici drame.

Fabula *Momița și două mâțe* povestește despre modul cum o momiță a judecat pricina iscată între două mâțe, care s-au certat de la o bucată de caș. Pentru a-l împărți cu dreptate, judecătoarea a rupt cașul în două: „*Au pus întru amândouă/ Cumpene câte un boț/ Dar când cumpăna ridică,/ Vede c-o parte-i mai mică;/ Mușcă, cearcă, chibzuiește/ Și bine nu nimerește.// Acum partea cea mușcată/ Nu trăgea ca cealaltă,/ Mușcând iar din acea grea,/ Tocmai drept nu nimerea.// Și așa pân-în sfârșit/ Tot în cumpene au tras-o:/ Iar mâțele s-au trezit,/ Că din caș n-a mai rămas*”.

Fondul de idei și forma operei lui Donici mărturisesc despre legăturile sale trainice cu poporul simplu, truditor, cunoașterea temeinică de către scriitor a limbii vorbite în mediul rural. Fabulele sale se caracterizează printr-o limbă frumoasă, aleasă, cultivată, încadrând diversitatea nuanțelor ei.

În *Vulpea pedepsită* este condamnat jaful ca o faptă gravă. În final se face aluzie la hoția celor din păturile înalte ale societății: „*Ce dac-ar fi și-n lumea mare/ Văzută urma la tâlhari,/ Atunci mă jur, fără muștrare,/ Că s-ar vâdi și în curți mari*”. Răul nu totdeauna are sorți de izbândă. Vulpea se plânge bursucului, că la găinărie, unde a fost pusă în slujbă, și-a stricat sănătatea și îl înduplecă să-i fie martor pentru a scăpa de pedeapsă. Dar bursucul îi răspunde pe același ton familiar și cu indiscretă ironie: „*Nu, dragă cumătră, dar când ne întâlnim/ Eu cam ades vedeam:/ Că tu pe botișor/ Aveai și pușor.*” Astfel transferarea cazului particular din viața animalelor în mediul social capătă un caracter satiric, vizând acțiunile de parvenire în societatea vremii.

O altă fabulă este *Antereul lui Arvinte* scrisă pe o temă obișnuită, personală. Un oarecare Arvinte vrea să-și cârpească mânicile antereului său, care s-a ros la coate. El se hotărăște să taie câte o bucată din fiecare mânică. Astfel mânicile nu mai erau rupte, dar, în schimb, au devenit prea scurte, și din această cauză toată lumea râde de dânsul. Atunci Arvinte hotărăște să-și lungească mânicile, tăind din poalele antereului, fapt care a dus la un nou eșec. Prin această întâmplare, luată din viață, autorul arată că asemenea cazuri sunt frecvente: unii încearcă să-și salveze averea, dar până la urmă pierd totul. Fabula se încheie cu următoarea morală: „*Se întâmplă și boieri de neam,/ Care-n curând averea lor/ Tot cu aceiași minte/ Să o îndrepte vor/ Și fac ca și Arvinte*”.

O morală tipic generalizatoare pentru societatea cu clase antagoniste se desprinde din fabula *Lupul nazâr*: „*Oricât de bune rânduiele,/ Cum vor intra pe mâini de oameni necinstiți/ Și numai de a lor folos povățuiți,/ Se fac îndată răle*”.

Fabula e construită dintr-un dialog, ca și alte creații de acest gen. Subiectul ei însă este de un dramatism zguduitor, relevându-se cu pregnanță stare cumplită a maselor muncitoare. Lupul, tipul dregătorului hrăpăreț și fără scrupule, se cere la leu „nazâr pe oi”. [4, p. 37] El ajunge să obțină acest post prin mijlocirea vulpii, care intervine în favoarea lui pe lângă leoaică. Autorul observă cu sarcasm, că relațiile din lumea fiarelor par să se constituie aidoma celor din societatea omenească: „*Se vede că la ei precum și pe la noi,/ Tot trebui mijlociri,/ Dar pentru că de lupi sînt răle auziri,/ Preluminatul leu ferind nemulțămiri/ Au poruncit la sfat/ ... să fie întrebati:/ Ce știu de lup și ce purtări el are*”.

Adevărul este arătat în finalul fabulei că pe contul maselor populare se săvârșesc cele mai meschine fapte: „*Dar oile ce-au arătat?// La adunare ele au fost neapărat?// Aceasta-i de mirare,/ Căci sfatul au uitat să facă lor chemare,/ Când ele mai ales erau trebuitoare*”.

A. Donici creează fabula ca satiră, cuprinzând o frescă vie a societății, cu legitățile și tendințele ei de dezvoltare. El abordează problemele sociale și politice ale vremii, impunând fabulei o orientare critică, fapt ce nu o dată a stârnit nemulțumirea păturilor guvernante. Fabulele sale se disting prin forma lor alegorică, armonioasă, simplă și accesibilă publicului larg, prin elementele folclorice fructificate. Sub masca de elefant, leu, urs, vulpe, lup, măgar, prin frunze e zugrăvită lumea exploataților, lumea boierească și a clerului. Iar prin albi, oi, rădăcini etc. sunt prezentați oamenii muncii, acei pe umerii cărora se sprijină societatea. Fiecare personaj e situat într-un mediu concret, atât prin acțiunile sale cât și prin comportament, gest, felul de a comunica și a întreține o discuție, a gândi prin prisma psihologiei fiecăruia.

Concomitent cu problemele sociale, politice, etice, morale în fabulă sunt exprimate idealurile autorului, aspirațiile maselor populare. Anume problemele maselor populare sunt temele de bază, fundamentale din fabulele lui Donici văzute și interpretate prin prisma realității din acea perioadă, fapt conștientizat de scriitorii epocii patruzecioptiste.

De rând cu scrierile satirice, cu schițele fiziologice, comediile, pamfletele semnate de C. Negruzzi, V. Alecsandri, A. Russo ș. a., fabulele lui Donici au contribuit la consolidarea procesului literar și la zugrăvirea veridică a vieții sociale, prin imagini bine conturate, prin personaje tipice. Spre deosebire de unii contemporani ai săi, Donici nu căuta să-și înfrumusețeze stilul. Narațiunea fabulelor sale nu înfățișează nimic de prisos, fiind de un realism viguros.

Donici a asimilat creator exemplul folcloric. El urmează forma laconică de exprimare a conținutului de idei – ca și în proverbe, zicători. Din această cauză unele versuri din fabule au căpătat viabilitatea și tăria formelor statornicite în conștiința artistică a poporului.

Concluzii. Fabulistul a știut să zugrăvească cu măiestrie scene din viață, să evoce tablouri din realitatea înconjurătoare, concis și plastic să caracterizeze și să portretizeze personajele, obținând o individualizare a lor prin folosirea dialogului, dramatizarea acțiunii, prin dozarea reușită a umorului, satirei, ironiei. Versul liber cultivat de A. Donici a contribuit la sporirea gradului de originalitate a

fabulelor, fabulistul nu poate fi considerat un simplu traducător. Opera sa prezintă o elocventă confirmare a adevărului că „în societăți cu o structură similară, se dezvoltă și se bucură de succes o literatură asemănătoare”.

Donici a reușit să orienteze veșmintele universal-populare ale fabulei spre combaterea defectelor și nedreptăților sociale. Meritul său constă tocmai în aceea că nu a tradus universul fabulisticii universale, ci l-a aclimatizat, mergând pe tradiția lui Esop și având în considerare resursele autohtone oferite de dezvoltarea fabulisticii noastre, de structura socială, economică și etică în Moldova sec. al XIX-lea.

Bibliografie

1. Bogaci, G.; Grecul, I. Alexandru Donici. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1966.
2. Cimpoi, M. Istoria literaturii române din Basarabia (compendiu). București: Litera internațional, Chișinău: Litera, 2003
3. Cincile, G.; Ciocanu, V. Donici, cuib de înțelepciune. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1968.
4. Ciobanu, L. Creația lui A. Donici în școală. Chișinău: Lumina, 1981.
5. Ciobanu V. Din relațiile literare româno-ruse. In: Studii și cercetări de istorie literară și folclor, 1961, an.10, nr. 1.
6. Dacia literară sub redacția lui Mihail Kogălniceanu. Studiu introductiv și ediția de Maria Platon. București: Minerva, 1972.
7. Donici, A. Fabule. Chișinău: Literatura artistică, 1988.
8. Haneș, P. Scriitorii basarabeni, 1850-1940: Al. Donici, Al. Russo, B.P. Hașdeu... București: Ed. Casei Școalelor, 1942.

CZU:061.62:51

INSTITUTUL DE MATEMATICĂ ȘI INFORMATICĂ "VLADIMIR ANDRUNACHIEVICI": REALIZĂRI ȘI PERSPECTIVE

ȚIȚCHIEV Inga, conf. univ., dr.,
Institutul de Matematică și Informatică

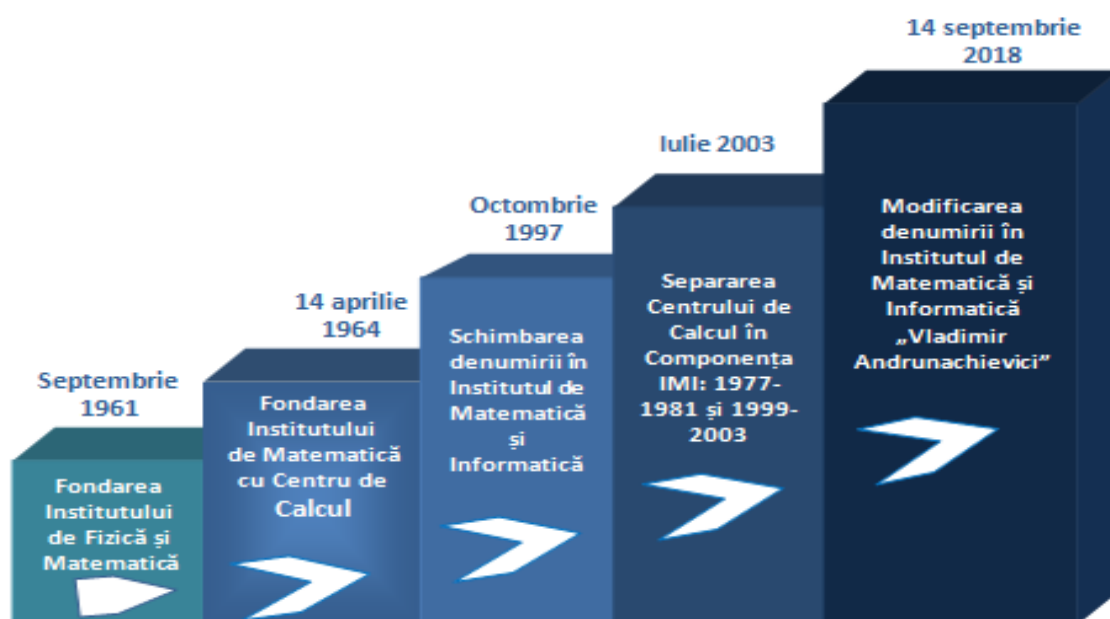
Rezumat. *Articolul ilustrează rezultatele și realizările cercetătorilor Institutului de Matematică și Informatică "Vladimir Andrunachievici" (IMI VA), din ultimii 5 ani. Cercetările efectuate în cadrul institutului sunt dedicate soluționării problemelor actuale din domeniile matematicii teoretice, aplicative și informaticii. Ele dezvoltă în continuare direcțiile stabilite în cadrul școlilor științifice cu renume mondial, precum cele de ecuații diferențiale, teoria cuasigrupurilor, teoria radicalilor și inelelor. Pe lângă studiile fundamentale se efectuează și cele cu caracter aplicativ, cum ar fi abordările bazate pe teoria cuasigrupurilor în criptologie și criptografie. De rând cu acestea, sunt dezvoltate o serie de direcții noi: sisteme suport pentru*

decizii, procesarea limbajului natural, modele formale de calcul inspirate biologic. Cercetările efectuate în institut sunt orientate spre obținerea unui impact în domeniul educației, medicinei, culturii. Rezultatele obținute sunt incluse în mai multe cursuri ținute în universitățile din Republica Moldova, inclusiv în cadrul Universității de Stat din Tiraspol.

Abstract. The article illustrates the results and achievements of the researchers of the Vladimir Andrunachievici Institute of Mathematics and Informatics (VA IMCS), from the last 5 years. The research carried out in the institute is dedicated to solving current problems in the fields of theoretical, applied mathematics and informatics. They further develop the directions established in world-renowned science schools, such as differential equations, quasigroup theory, radical theory and rings. In addition to fundamental studies, there are also applied ones, such as approaches based on quasigroup theory in cryptology and cryptography. Along with these, a number of new directions are being developed: decision support systems, natural language processing, biologically inspired formal computational models. The research conducted in the institute is aimed at obtaining an impact in the field of education, medicine, culture. The obtained results are included in several courses held in the universities of the Republic of Moldova, including at the Tiraspol State University.

1. Introducere. Repere istorice

La 14 aprilie 2021, Institutul de Matematică și Informatică "Vladimir Andrunachievici" a împlinit 57 de ani de la fondare. Totul a început în anul 1964 (Figura 1), când un grup de cercetători



matematicieni entuziaști au pus bazele acestei instituții, ulterior devenind recunoscută la nivel internațional și cu rezultate de valoare.

Fig. 1. Etape importante în evoluția IMI VA

2. Cercetări actuale

Cercetările din cadrul institutului sunt efectuate în baza a trei domenii de bază: matematică, matematică aplicată și informatică (Figura 2), stabilite și dezvoltate pe parcursul anilor.

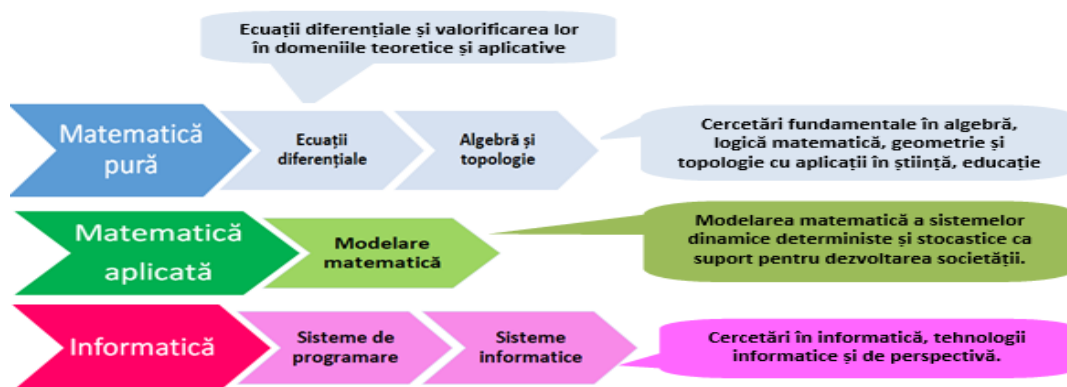


Fig. 2. Domeniile de cercetare din cadrul IMI VA

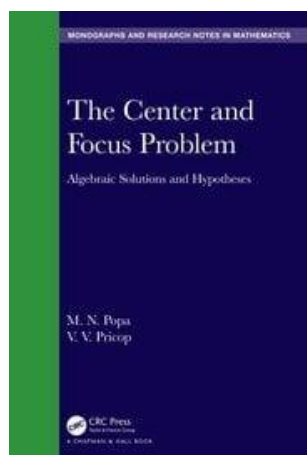
Academicianul Vladimir Andrunachievici, ctitor al acestei instituții de cercetare și directorul ei pe parcursul a circa 30 de ani, este și fondatorul unei școli care acopera domeniul precum:

- Teoria structurală a algebrelor (inelelor) asociative,
- Teoria radicalilor în algebre, inele, module și alte sisteme algebrice,
- Teoria aditivă a idealelor în inele,
- Teoria grupurilor și inelelor topologice; radicali în inele topologice,
- Radicali în module și categorii abeliene cu aplicații în teoria inelelor.

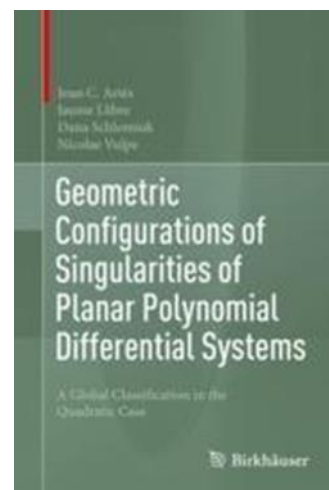
În acest domeniu rezultatele marcante ai ultimilor ani au fost prezentate în cadrul conferinței internaționale [7] dedicate centenarului de la nașterea academicianului Vladimir Andunachievici, fiind un omagiu adus contribuției majore a Domniei sale la fondarea Institutului de Matematică și Informatică și a Școlilor de matematică contemporană din Moldova. A fost publicat un număr special al revistei „Buletinul Academiei de Științe a Republicii Moldova. Matematica” care include opinii și articole ale algebristilor importanți din străinătate.

Academicianul Constantin Sibirschi, fondator și conducător al uneia dintre cele mai prospere școli matematice din țara noastră – cea a teoriei calitative a ecuațiilor diferențiale, școală cu 52 doctori și 7 doctori habilitați, inclusiv 19 sub conducerea acad. C. Sibirschi.

În prezent cercetările din acest domeniu continuă și sunt de



succes, dar o latură majoră este pusă în prim plan – internaționalizarea. Astfel în 2021 vede lumina tiparului monografia [1] care abordează studiul global al singularităților finite și infinite ale sistemelor diferențiale



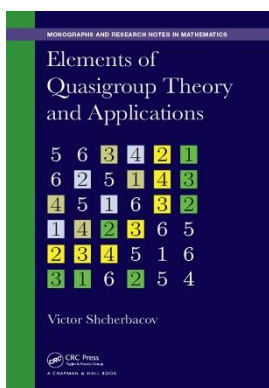
polinomiale planare, cu accent special pe sistemele pătratice. Rezultatele care acoperă cazurile degenerate de singularități ale sistemelor pătratice au fost publicate în alte lucrări, iar demonstrațiile pentru celelalte cazuri mai

complicate sunt mai voluminoase. Această carte acoperă toate cazurile, cu jumătate din conținut concentrându-se pe ultimele nedegenerate.

De asemenea o altă lucrare importantă care dezvoltă în continuare domeniul dat este monografia [2] apărută inițial în 2018 (în rusă), *Problema centrului și a focarului*, ulterior tradusă în limba engleză pentru a disemina rezultatele obținute de cercetătorii moldoveni la nivel internațional. Monografia pune în discuție contribuția majoră a școlii din Chișinău la rezolvarea vestitei probleme puse de A.Poincare.

Printre alte cercetări noi și de perspectivă menționăm că în anul 2019 dl P.V.Dovbuș a demonstrat Lemma Zalcman multidimensională. Aceste cercetări au câștigat deja recunoaștere la nivel mondial, după cum demonstrează articolele apărute recent [3-4].

Profesorul Valentin Belousov, inițiatorul cercetărilor în domeniul teoriei quasigrupurilor,



constituie și astăzi nu doar o abordare teoretică actuală, dar și una cu promițătoare aplicații, cu 45 doctori și doctori habilitați, inclusiv 22 sub conducerea prof. V.Belousov.

Ca o continuare a cercetărilor dintre cele mai recente din această școală vine monografia [5], *Elemente de Teoria Quasigrupurilor și aplicații*, în care sunt rezumate rezultatele obținute în acest domeniu de către cercetătorii din școala moldovenească. Volumul analizat oferă o trecere în revistă în limba

engleză a rezultatelor obținute, menționate mai sus și a posibilităților de dezvoltare în diferite direcții în următorii ani.

M.c. AȘM prof. Israel Gohberg a pus bazele școlii în domeniul: teoria operatorilor și ecuații integrale, cu 40 doctori și doctori habilitați sub conducerea lui, 19 din ei – doctoranzi IMI. Au fost publicate 25 de monografii în limba engleză (traduse ulterior în japoneză, franceză, maghiară, spaniolă, franceză- cu reeditări 34). Este fondator al revistei Integral equations and operator theory, Birkhäuser Verlag, Elveția și al seriei de cărți Operator theory: Advances and Applications (cca 180 cărți).

În domeniul informaticii [6] cercetările sunt axate pe trei domenii actuale precum:

- Cercetarea și elaborarea structurii instrumentarului software pentru preprocesarea conținutului eterogen nestructurat:
 - A fost propusă structura fluxului semiautomat de lucru pentru recunoașterea documentelor eterogene.
 - Au fost determinate funcții automatizate, semiautomatizate și realizate manual în structura propusă.

- Cercetarea și testarea posibilităților de aplicare a tehnologiilor moderne de programare (obiect orientată, Web, funcțională, logică) și resurselor informaționale la generarea conținutului digital al cursurilor de instruire asistată de calculator:

- A fost elaborat un instrumentar pentru generarea automată a conținutului digital al cursurilor de instruire asistată de calculator.

- Cercetarea și elaborarea metodelor de procesare a cunoștințelor și datelor pentru probleme slab structurate:

- Au fost reprezentate faptele și regulile decizionale cu privire la starea victimei dezastrelor.

- Cunoștințele au fost reprezentate în formă de taxonomie/arbore ceia ce corespunde modului de raționament a experților.

- Au fost repartizate faptele în baza de cunoștințe pentru: ficat, pancreas, rinichi, splină.

- A fost propusă soluția pentru realizarea sistemului distribuit de colectare, stocare, arhivare și procesare a datelor imagistice medicale.

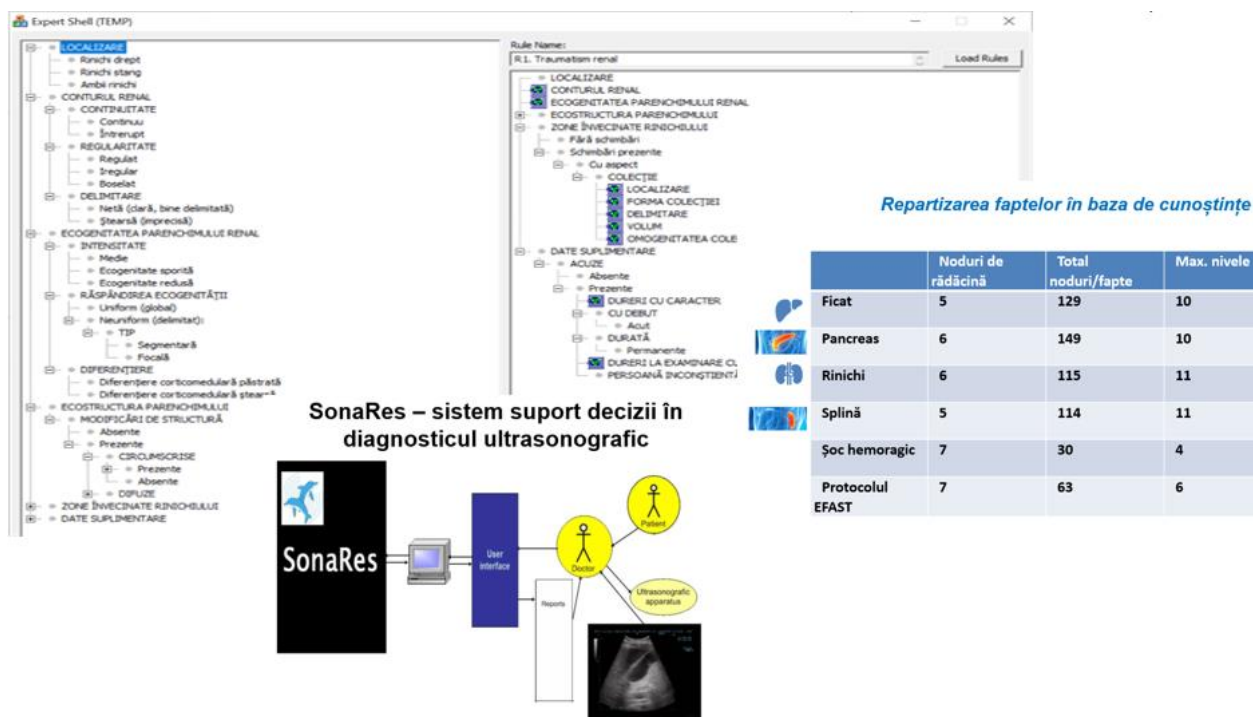


Fig. 4. Elaborări pentru probleme slab structurate

Pentru promovarea și recunoașterea internațională a rezultatelor științifice Institutul de Matematică și Informatică "Vladimir Andrunachievici" editează 2 reviste ("Buletinul Academiei de Științe. Matematica" și "Computer Science Journal of Moldova") de circulație internațională, ambele indexate în SCOPUS, iar CSJM – și în Web of Science. În colaborare cu colegii din Polonia mai este editată și revista internațională Quasigroups and Related Systems (QRS). Regulat, cele mai importante lucrări științifice sunt publicate în revistele specializate de top mondial (Optimization, Journal of Differential Ecuations, Algebra ș.a.). Articolele ISI și Scopus contribuie decisiv la sporirea vizibilității internaționale a Republicii Moldova a domeniul cercetării - dezvoltării. La rândul său,

această vizibilitate facilitează participarea cercetătorilor IMI în diverse proiecte internaționale. În perioada 2015-2021 au fost realizate 15 proiecte, 7 proiecte COST și au fost organizate 8 conferințe internaționale.

Concluzii. Cercetările atât cele fundamentale cât și cele aplicative din cadrul Institutului de Matematică și Informatică "Vladimir Andrunachievici", sunt axate pe probleme actuale și cu aplicații în diverse domenii precum educație, patrimoniu național, medicină. Acestea sunt recunoscute la nivel național și internațional prin publicații de valoare (articole, monografii, manuale), cât și prin conferințele organizate, publicarea de reviste și participarea la diverse evenimente de diseminare precum Ziua Științei, Noaptea cercetătorilor, Ziua numărului Pi, Ziua internațională a Logicii. Muzeul Tehnicii de Calcul din cadrul institutului este vizitat tot mai des de către elevi, studenți, profesori. Proiectele realizate cu parteneri străini vin să accentueze importanța și aportul cercetătorilor institutului în soluționarea unor probleme de interes global.

Bibliografie

1. Artés, J.C.; Llibre, J.; Schlomiuk; D.; Vulpe, N. Geometric Configurations of Singularities of Planar Polynomial Differential Systems. A Global Classification in the Quadratic Case. Springer International Publishing, Birkhäuser 2021, XII+699 p. ISBN 978-3-030-50570-7
2. Popa, M. N.; Pricop, V. V. The Center and Focus Problem: Algebraic Solutions and Hypotheses. Boca Raton, Taylor & Francis Group, Chapman and Hall/CRC, 2021, 226 p. ISBN: 978-1-032-01725-9. <https://doi.org/10.1201/9781003193074>
3. Dovbush, P. V. On a Normality Criterion of W. Schwick. J Geom Anal (2020). <https://link.springer.com/article/10.1007/s12220-020-00481-4> (IF: 0.924)
4. Dovbush, P. V. Zalcman's lemma in Cn. Complex Variables and Elliptic Equations. Volume 65, 2020, Issue 5, Pages: 796-800. <https://doi.org/10.1080/17476933.2019.1627529> (IF: 0.695)
5. Shcherbacov, V. A. Elements of quasigroup theory and applications. Monographs and Research Notes in Mathematics. CRC Press, Boca Raton, FL, 2017. xxi+576 pp. ISBN: 978-1-4987-2155-4
6. Titchiev, I.; Gaidric, C. Proceedings of Workshop on Intelligent Information Systems WIIS2020, December 04-05. Chisinau: Vladimir Andrunachievici Institute of Mathematics and Computer Science, 2020 (Tipogr. "Valinex"), Republic of Moldova, 217 p. ISBN 978-9975-68-415-6.
7. Ciocanu, G.; Cioban, M.; Cojocaru S. Proceedings of the 4th Conference of Mathematical Society of the Republic of Moldova dedicated to the centenary of Vladimir Andrunachievici (1917-2017), 2017, Chisinau, Republic of Moldova, 572 p. ISBN 978-9975-71-915-5.

EDUCAȚIA ÎN FAȚA PROBLEMELOR SOCIETĂȚII

CERNEI Andriana, profesoară de matematică și informatică, drd.,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Societatea contemporană cunoaște astăzi o dezvoltare extrem de accelerată, astfel pe lângă multitudinea de beneficii care le obținem în contextul acestei dezvoltări apar și o mulțime de probleme cu care ne confruntăm. Cea mai mare problemă fiind utilizarea excesivă a biodiversității. Reprezentând condiția primordială a existenței civilizației umane, biodiversitatea asigură sistemul suport al vieții și al dezvoltării sistemelor socio-economice. Acest concept semnifică diversitatea vieții de pe pământ, implicând patru nivele de abordare: diversitatea ecosistemelor, speciilor, diversitatea genetică și etnoculturală. Astfel în vederea conservării biodiversității primordială este instruirea elevilor despre cele mai stringente probleme ale societății și modurile de soluționare a acestor probleme.*

Analiza datelor statistice arată diminuarea implicării populației active tinere în activitățile comunității, tinerii sunt adesea insuficient pregătiți să își asume această responsabilitate. În acest sens educației îi revine responsabilizarea elevilor, în particular modulul 5B: „Metode experimentale în științe umanistice” va avea drept scop implicarea tinerilor în interogarea, chestionarea, cercetare și identificarea problemelor din mediul lor de trai, iar apoi soluționarea acestora. Afirmația „Tinerii sunt agenții schimbării”, subliniază încă odată importanța creșterii gradului de implicare a tinerilor în viața civică, în particular și în societate, în general.

Cuvinte-cheie: *societate, educație, informatica, elevi-liceeni, competența de realizare a experimentelor, științe umanistice, cercetare, dezvoltare durabilă;*

Abstract. *Contemporary society is experiencing an extremely accelerated development today, so in addition to the multitude of benefits we obtain in the context of these developments, there are also a lot of problems we face. The biggest problem is the excessive use of biodiversity. Representing the primordial conditions of the existence of human civilization, biodiversity provides the backbone of life and the development of socio-economic systems. This concept signifies the diversity of life on earth, involving four levels of approach: the diversity of ecosystems, species, genetic and ethno cultural diversity. Thus, in order to conserve the primary biodiversity, is training students about the pressing problems of society and the ways to solve these.*

The analysis of statistical data shows a decrease in the involvement of the young active population in community activities, young people are often insufficiently prepared to take on this responsibility. In this educational sense, it is the responsibility of students, especially module 5B: "Experimental methods in the humanities" will aim to involve young people in interrogating, questioning, researching and identifying problems in their living environment, and then solving them. The statement "Young people are agents of change", emphasized once again the importance of increasing the involvement of young people in civic life, especially in society in general.

Keywords: *society, education, informatics, high school students, the ability to perform experiments, humanities, research, sustainable development;*

Dezvoltarea lumii contemporane în secolul XXI a ținut în cea mai mare parte de confortul vieții omului. Ajustarea acestui confort la necesitățile omului modern se datorează într-o măsură foarte mare realizărilor remarcabile în domeniile științei, tehnologiilor, ingineriei, ș.a. Dezvoltarea progresivă și atât de rapidă a societății a permis, pe de o parte, dezvoltarea abilității a științei și a civilizației, oamenii bucurându-se din plin de viață și comoditățile ei, iar pe de altă parte, tot această dezvoltare a inițializat și apariția problemelor globale cu impact negativ asupra biodiversității, cu care se confruntă societatea contemporană.

În acest sens, în procesul industrializării și modernizării societății, au fost generate probleme majore legate de condițiile umane de trai, dintre care amintim, distrugerea ecosistemului, poluarea aerului, apei, solului, violența, criminalitatea, iar creșterea numerică a populației și amplificarea necesităților acestea a condus la intensificarea activității de producere, diminuând astfel cantitatea resurselor naturale.

Dacă omul este generatorul problemelor societății și a mediului înconjurător, tot omul este și soluția, fiind determinat la modificarea de atitudine față de natură. Aceeași idee este susținută și de autorii lucrării „*Omenirea la răspântie*”, în care este menționat despre necesitatea elaborării unei strategii de supraviețuire care: „înseamnă restructurări pe orizontală ale sistemului mondial de relații între țări și regiuni și pe verticală, sau schimbări și de atitudine individuală, prin modificări în sistemele de valori și obiective sociale” [1, p. 15].

Parafrazând mesajul detaliat mai sus, suntem de părere că, trebuie să lucreze toate structurile statului prin elaborarea de noi programe de activitate, orientate spre ameliorarea situației, noi modele de coexistență al omului, societății și a biodiversității [2, p. 2].

Conceptul de biodiversitate a fost definit pentru prima dată în cadrul Summit-ului Pământului UNCED din 1992 de la Rio de Janeiro. Acesta semnifică diversitatea vieții de pe pământ și implică patru nivele de abordare:

- diversitatea ecosistemelor;
- diversitatea speciilor;
- diversitatea genetică;
- diversitatea etnoculturală.

Fiind condiția primordială de existență a civilizației umane, biodiversitatea asigură sistemul suport al vieții și al dezvoltării sistemelor socio-economice iar menținerea biodiversității este esențială pentru asigurarea supraviețuirii oricăror forme de viață, printre care se numără și ce a oamenilor.

În cadrul *Conferinței Conservării Biodiversității* au fost adoptate și principiile ce stau la baza conservării biodiversității și dezvoltării durabile a sistemului socio-economic, prezentate în figura 1:



Fig 1. Principiile conservării biodiversității și dezvoltării durabile.

Dacă e să analizăm principiul subsidiarității care constă în reglementarea exercițiului puterii, deciziile fiind luate la nivelul cel mai de jos (local, regional, național) și principiul integrării sectoriale atunci identificăm și rolul sistemului educațional în rezolvarea problemelor societății, deoarece elevii de azi vor trăi în lumea de mâine. Așa cum politica de stat în domeniul educației identifică educația drept „o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe cunoaștere” [3].

Dat fiind faptul că calitatea mediului înconjurător constituie una dintre cele mai stringente probleme globale ale omenirii și deoarece nu se raportează numai la conservarea cadrului natural, ci și la supraviețuirea speciei umane, o posibilă soluție ar fi implicarea educației, în particular a elevilor

la dezvoltarea durabilă a societății și la rezolvarea problemelor acesteia. Acest tip de dezvoltare - durabilă, este capabil să asigure, pe termen lung, creșterea economică, îmbunătățirea condițiilor de mediu și conservarea resurselor naturale.

În focarul dezbaterilor politicilor educaționale, atât internaționale, cât și se identifică scopul de adaptare eficientă a sistemelor de educație și formare la nevoile economiei și societății contemporane. Cu privire la acest subiect, Comisia Europeană a demarat în anul 2012 o comunicare privind Regândirea Educației și investirea în competențe pentru obținerea de rezultate economice și sociale mai înalte.

În acest sens s-au formulat competențele secolului XXI-lea [4, p. 4]:

- stimularea spre o învățare deschisă și flexibilă;
- prioritizarea investițiilor în educație și formare profesională;
- responsabilitate și capacitate de adaptare;
- gândire critică și gândire sistemică;
- capacități de colaborare și interpersonale;
- identificarea, formularea și soluționarea problemelor;
- responsabilitate socială.

Astfel, în toate sistemele educaționale europene, inclusiv și în Republica Moldova, curriculumul a parcurs în 2019 procesul de reconceptualizare sau reformare, în funcție de natura și amploarea schimbărilor urmărite. În iulie 2019, în Republica Moldova a fost aprobat noul curriculum la disciplina Informatica racordat la noile tendințe dominante în politicile educaționale internaționale, dintre care amintim:

- educația pentru toți și pentru fiecare în parte;
- educația pe tot parcursul vieții;
- centrarea pe formarea de competențe;
- abordarea constructivistă a învățării;

Oamenii au nevoie de o gamă variată de competențe pentru a-și realiza potențialul la locul de muncă și/sau în societate. În particular, din competențele „noi” specifice dezvoltate la elevi în cadrul disciplinei Informatica stipulate în curriculum (ediția 2019) și cele cu referire directă la rezolvarea problemelor societății menționăm [5, pp. 5-6]:

c.s.6. *Prelucrarea datelor experimentelor din domeniul științelor reale și al celor socio-umane*, manifestând gândire critică, claritate și corectitudine;

c.s.7. *Algoritmizarea metodelor de analiză, sinteză și de soluționare a situațiilor-problemă*, demonstrând creativitate și perseverență;

c.s.9. *Explorarea situațiilor-problemă prin modelare, planificare și efectuare de experimente virtuale în mediile digitale*, dovedind spirit analitic, claritate și concizie.

Paralela dusă de la aceste competențe specifice la rezolvarea problemelor societății se conturează de modulul 5B: *Metode experimentale în științele umanistice*, din curriculumul la disciplina Informatica, ciclul liceal, (ed. 2019), care propune un șir de activități și produse de învățare recomandate, prezentată în figura 2.

Încă un argument care susține că educația poate ține piept problemelor societății este și raportul pentru UNESCO [6], care orientează învățarea pe următoarele direcții: a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții și a învăța să fii, la care Shaeffer și colaboratorii săi au mai adăugat una – a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea [7].

Efectuarea unui sondaj în rândul elevilor din cadrul instituției de învățământ, referitor la: evaluarea nivelului de satisfacție față de condițiile fizice din școală, a gradului de participare a elevilor în activitățile extrașcolare, a atitudinii acestora față de eventualele cazuri de copiere;

Efectuarea unor sondaje în localitatea în care se află instituția de învățământ, referitor la: evaluarea calității drumurilor, a stării mediului sau a unui eventual loc de construcție a unui centru de agrement;

Efectuarea unor sondaje în localitatea în care se află instituția de învățământ, referitor la: intențiile cetățenilor de a contribui financiar sau prin muncă neremunerată la amenajarea localității etc.

Fig 2. Activități și produse de învățare recomandate în clasa XII-a, modulul 5B.

Din figura 2 observăm că problemele abordate de elevii-liceeni nu cuprind un diapazon foarte mare, însă de aici demarează principiul subsidiarității, de la simplu la compus de la local la global. Iar implicarea elevului în rezolvarea problemelor societății îl face mai activ, devenind astfel actor al propriei învățări.

Cu alte cuvinte, stimularea elevilor-liceeni pe latura realizării experimentelor în științe umanistice în scopul rezolvării problemelor sociale va solicita acestora variate abilități cognitive, de analiză, sinteză, gândire critică, spirit de inițiativă, creativitate, însă efectele pozitive pe termen lung ale educației asupra rezolvării problemelor societății și a unei dezvoltări durabile nu se vor lăsa prea mult așteptate.

Bibliografie

1. Meșerovici, M.; Pastel, E. Omenirea la răspântie. Al doilea raport către Clubul de la Roma. București: Ed. Politica, 1975
2. Manoliu, M.; Ionescu, C. Dezvoltarea durabilă și protecția mediului. București: Ed. H.I.A., 1998

3. Codul educației al Republicii Moldova. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634, disponibil la adresa electronică https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro (Accesat la 18.08.2021)
4. Comisia Europeană. *Comunicare a comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor*. O nouă agendă pentru competențe în Europa. <https://eur-lex.europa.eu/L>, 2016
5. Informatica. Curriculum pentru clasele a X - a - a XII – a, aprobat prin ordinul M. E. C. C. al R. Moldova, procesul verbal nr. 22 din 5.07.2019, Chișinău, https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_curriculum_liceu_rom.pdf (Accesat la 07.08.2021)
6. Cadrul european de cooperare în domeniul educației și formării al Comisiei Uniunii Europene, ET 2020. [citat 12.06.2020]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework> (Accesat la 23.08.2021)
7. Shaefer S. et al. *Learning for the 21st Century, material tradus de UNICEF România*. [citat 12.06.2020]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-1> (Accesat la 13.08.2021)

CZU:37.018.43:378

THE CONTRIBUTION OF DISTANCE LEARNING IN TEACHING STUDENTS CHARACTERIZED AS HAVING LEARNING DIFFICULTIES

CHARALAMPOUS Constantia, dr.,

ZACHAROULA Karava, dr.,

MICHALOPOULOS George, med, Head of KESY Argolidas

Abstract. *Educational data has changed rapidly over the past two years due to the spread of the Covid-19 epidemic and the replacement of traditional face-to-face teaching with distance learning. Pupils characterized as having learning difficulties were strongly influenced in the field of learning, by confinement at home, lack of concentration and difficulty in understanding the lesson.*

Keywords: *Covid 19, distance learning, inclusive education*

Introduction. In recent decades, there has been a great deal of discussion internationally about the implementation of inclusive education. Inclusive education is an educational practice, that aims to include all students in the educational process, taking into account the educational and social needs, but also any diversity (Charalampous & Papademetriou, 2019). The implementation of the contents of the inclusive theory is necessary because of the obvious phenomenon of marginalization of pupils characterized as having special

needs. This phenomenon may increase in recent years due to the spread of the coronavirus pandemic, forced confinement at home, and consequently, compulsory distance education, which limits the possibility of providing inclusive education (Charalampous, et al., 2021).

A. Covid 19 and Distance learning in inclusive school

a. General Findings

At this point it should be noted that the data presented at the subject of the implementation and impact of distance education on pupils with special educational needs and learning difficulties, come from the parents of pupils, teachers working in General Education, and support programs and structures (Integration Departments, parallel support), but also of from pupils, during the first assessment or their re-assessment by K.E.S.Y.

In particular it is noted that, the difficulties that accompany children with special educational needs on a social and emotional level, have intensified during the pandemic crisis, as their energy is not depleted, the lack of friends and at the social interactions does not bring relative compensation for existing deficits. Compared to the past they show, compared to before, they show more intensity to the point of agitation, they show reactive behaviors with difficulty in adapting to learning and other obligations or on the contrary students are more easily disappointed, they give up and withdraw, they feel lonely, they lose their self-confidence and their self-perception continues to decline, especially in relation to their academic abilities (Masters & et. al., 2020).

Most of these students have a desire to go back to school and return to normalcy and school society. There were also concerns and fears about whether they would be able to cope with learning with more gaps and deficits.

At the same time, there was a slight fear of contact with the group during lifelong learning, as distance learning often brings additional stress and uncertainty about the successful outcome for children due to objective difficulties (Tzifopoulos, 2020).

However, it should be noted that the amount of time spent by students on the Internet and on screens has increased and their propensity for such addictive behaviors and addictive symptoms has been "amplified" to the detriment of cultivating of social skills and communication, resulting in new learning environments. are addressed by parents and teachers with general concerns about learning disabilities - if not regression - and limited progress and improvement for students with special educational needs and learning disabilities (Rogers, 2003).

B. Special findings of the most significant special educational needs

1. Students with special learning difficulties

We recognize that in these cases a multi-sensory approach and a particular type of teaching is required depending on the nature and degree of the special learning difficulty. Acoustic discrimination, phonological awareness and attention, graph-phoneme translation and phoneme graph

correspondence prove to be even more painful processes for these objectively difficult students due to this type of teaching. After all, there was the possibility of alternating the sound through microphone-sound systems, so that auditory perception and consequently the processing of the stimulus were made more difficult.

In addition to graphomotor skills, these children often have difficulties with visual-motor coordination and visual-spatial perception, so constant assistance and immediate guidance is required in terms of the grip of the writing instrument, the use of graphic space, direction and the formation of graphs, intervals. In the case of dysgraphia, both intervention techniques and methods and self-correction efforts, are favored by experiential approach and processing.

Regarding the elaboration and production of the written word, it was pointed out that the specific manner did not favor the cultivation and effort to improve the students in this area who were lagging behind. Despite the assignment of relevant tasks and exercises, there was generally a lack of appropriate motivation and interest in answering the written tasks adequately exercises, especially in the exercise books.

2. Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

As mentioned earlier, the most important outcome is the decreased reduced attention and concentration difficulties of the students / three in general during distance learning. Students with ADHD symptoms, the procedure proved to be even more difficult for the following reasons:

- The number and variety of stimuli (visual and auditory) from different environments (home and digital).
- These stimuli were uncontrollable and had a detrimental effect on children's predictable and selective attention.
- Decreased opportunities for the teacher to restore and apply student interest and attention.
- Great scope for impulsive movements and increased motor activity constant movement about the room apparent alertness and difficulty in keeping the body in a still position during distance learning).
- Due to the lack of attention in alternating the different stimuli of the environment and easy simultaneous divided attention (Harris & Jones, 2020), these children have difficulty focusing their eye movements and directing their attention to the small space of the screen, to locate specific - somewhat static - visual stimuli and process them effectively.

3. Children with Diffuse Developmental Disorders

The diversification of lifelong learning and the use of distance education have led to apparent disorganization and dysfunctionality in children with developmental disabilities, especially high-functioning children both at the interpersonal level and in learning. It is well known that their major deficits are in communication, social skill development and flexibility and adaptation to new conditions and data. Some points that reflect the difficulties arising from the change in the nature of education are the following:

- Reversal of normality and change in routine of school attendance (school, class, teacher, classmates, type of instruction, schedule).
- Difficulty adjusting, inability to understand and accept the current real situation.
- Refusal (especially initially) to participate in the process and a variety of emotional reactions (anxiety, irritability, inner tension, mild agitation).
- Desire to see and communicate with the teacher live. The parallel support teacher was a reference person for these children with whom they had begun to build trust and establish a code of communication that was necessary for their learning and global support. They now felt this was being disrupted and the more they realized this was happening, the more they felt doubly frustrated and frustrated (Reimers, 2020).
- Despite the frequent use of a personal digital space by parallel teachers to provide individualized instruction to students (usually at the end of the common program), this did not always produce the expected results. Children often reacted with fatigue, disinterest, anger and resentment. However, there were also instances where the children refused to stop the call and responded gently rather than violently.

Virtual reality, digital contact and on-screen communication act as a deterrent, further blocking already deficient communication systems and disrupting any learning process based on communication.

4. Students with Mental Disabilities

Children with mild mental retardation or low intelligence who attend general schools and participate in distance education have the following difficulties:

- Decreased perceptual ability (visual and auditory), difficulty in acquiring information through this method.
- Limited memory and difficulty in recalling and retrieving information (lack of ability to retain stimuli and information for longer periods of time).
- Teacher has difficulty in immediately determining what cognitive functions the student is lacking, what he is succeeding at, and where he is failing, in order to intervene compensatory with repetition, simplification, explanation, etc.
- Difficulties in recruiting and understanding children as digital instruction evolves - without feedback and intervention - often make monitoring difficult or even impossible. This leads to children becoming inattentive and their interest waning, so that they gradually give up and withdraw.

5. Students with sensory disabilities

I. Students with severe visual problems. With vision problems, the inability to respond to the e-learning system is a natural consequence. The teacher who provides individual support to these students is their "eye" and the means for their access to the cognitive objects that correspond to the

classroom. Online instruction, based primarily on visual perception, disables this role of the teacher. It is limited to teaching through the vocal tract (Who, 2020).

Online students, unlike lifelong learners, do not have the option of being taught via the Braille system (this is not possible). In addition, there is no way to provide and secure the appropriate equipment (e.g., Braille displays). Pupils with visual impairments can only learn by hearing, so parents need to take not only a supportive but also an active role by being constantly present during distance learning, if this is possible and they have the appropriate.

ii. Students with hearing impairment

For hearing impaired students, distance education on lifelong learning seems to create additional difficulties that require special treatment to partially overcome. Depending on the acoustic situation and the degree of speech perception, but also due to the specific characteristics of each student, the teacher customises the context of the lesson and the way of teaching. In particular, children who developed lip reading found it difficult to decode the teacher's oral speech from the screen (smaller and virtual space, relative image distortion, a technical problem with possible freezing of the image, etc.).

Children with impaired auditory perception (hearing loss, cochlear implant) also found it difficult to attend lessons, not only because of reduced hearing, but also because of the many and unclear acoustic stimuli (parallel speech, sound interference, poor sound, etc.). This posed an additional problem for the intelligibility of audio - cognitive instructions (CRLT, 2020).

6. Students with emotional and social difficulties

Children with emotional and social difficulties usually have a positive attitude to the way modern distance learning works. Children with anxiety symptoms, severe social cowardice, school phobia, social deficits, or selective dumb behavior usually experience going to school as a stressful condition, which is one of the sources of their anxiety. On the contrary, the move and the distance have an anxiety-relieving and relieving effect.

Children with selective mutism gradually stopped being silent and participated in verbal communication (even initially with closed camera). On the contrary, the return to school unfortunately meant the return of their social stress, which also affected their learning level.

C. Conclusions. Summarizing the data previously collected and analyzed, it can be concluded that the Covid 19 pandemic has greatly differentiated the educational data. The above findings do not leave students with learning difficulties unaffected, as they may have difficulty concentrating and understanding distance education during distance learning, causing them to have additional concerns about their performance. Therefore, the difficulties encountered by students with learning difficulties during distance learning may lead to a sense of marginalization.

Bibliography

1. Charalampous, C. & Papademetriou, C. (2019) Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623925.
2. Charalampous, C.; Papademetriou, C.; Reppa, G., Athanasoula-Reppa, A. & Voulgari, A. (2021) The Impact of COVID-19 on the Educational Process: The Role of the School Principal, *Journal of Education*, 1–8, <https://doi.org/10.1177/00220574211032588>
3. CRLT (2020) Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency, by CRLT and the Center for Academic Innovation 12 March 2020, https://research.acer.edu.au/learning_processes/24
4. Masters, G. N.; Taylor-Guy, P.; Fraillon, J., & Chase, A. (2020). Ministerial Briefing Paper on Evidence of the Likely Impact on Educational Outcomes of Vulnerable Children Learning at Home during COVID-19. Australian Government Department of Education, Skills & Employment. Retrieved on 2/6/20 by
5. Harris, A. & Jones M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40:4, 243-247, DOI: 10.1080/13632434.2020.1811479
6. Reimers, F.; M. & Schleicher, A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. 2020 Retrieved on 1/7/2020 by https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
7. Rogers, E. The Diffusion of Innovations. Rogers adoption innovation curve. Adapted from Fifth Edition. The Free Press, New York. 2003. Retrieved by https://www.researchgate.net/figure/Rogers-adoption-innovation-curve-Adapted-from-Rogers-E-2003-The-Diffusion-of_fig4_31706140
8. Tzifopoulos, M. In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, Vol.5, No 2. 2020
9. WHO. Coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Situation Report 51*. World Health Organization. Retrieved on 1/7/2020 by https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10

CALITATEA ÎN ORGANIZAȚIILE ȘCOLARE MODERNE

DINU-PĂTRAȘCU Mihail, profesor, L.T.A.S. „Victor Slăvescu”,
Ploiești, România

Rezumat. *În lucrare analizăm aspecte ale managementului organizațional și le atribuim școlii moderne ca organizație. Calitatea în organizațiile școlare moderne depinde de variabilele comportamentului organizațional: cultura organizațională a școlii, climatul organizațional și managementul. Performanțele diferite pe care le obțin diferite școli în realizarea obiectivelor lor se explică și prin calitatea managementului unității școlare respective.*

Cuvinte-cheie: *organizații școlare, calitatea, management, organizație, cultură organizațională*

Potrivit lui Durckheim, „școala este un mediu social, organizat conform anumitor norme și reguli.” Modul de conducere și funcționare a organizațiilor școlare au un impact foarte puternic asupra copiilor/elevilor/școlarilor. Școala contribuie la dezvoltarea personalității copilului, într-un spirit bazat pe idealuri pozitive. Școala trebuie să-i învețe pe copii cum să învețe, cum să preia informația și să o folosească în viitor.

„A pricepe este mai important decât a ști” (Alexandru Ioan Cuza), este relevant în societatea de astăzi. De multe ori aud „știu” dar niciodată „am priceput”. Informațiile sunt preluate dar nu sunt înțelese.

Folosirea tehnologiei (cărți electronice, manualele on-line, tablete electronice, smartphon-urile, computere, note-book-uri, internetul etc.) în procesul instructiv-educativ poate eficientiza și îmbunătăți calitatea actului didactic în zilele noastre.

Trebuie pus accentul și pe activitatea extrașcolară; elevii trebuie stimulați să participe la diferite activități cu caracter educativ și recreativ, să planifice excursii tematice în diferite zone, să colaboreze cu persoane din afara școlii, capabile să le ofere informațiile de care au nevoie în pregătirea ulterioară.

Pentru a menține organizația școlară în stare de funcționare eficientă și pentru a crește performanțele, este necesară o adaptare a acesteia la transformările care au loc în societate.

Orice organizație are scopuri formulate într-o manieră explicită, care sunt consemnate în Statutul lor de funcționare și prin aceasta se presupune a fi cunoscute de toți membrii ei. Toate activitățile desfășurate în interiorul unei organizații se justifică în exclusivitate prin servirea scopurilor stabilite.

În societate există mai multe tipuri de organizații care se dezvoltă în domenii proprii și după reguli proprii. Cea mai mare parte a activității o desfășurăm în aceste organizații. La vârstele mici ne aflăm în organizațiile preșcolare și școlare, apoi depindem de organizațiile profesionale etc.

În organizație sunt atrase resurse materiale și umane pentru realizarea finalităților. Scopurile și obiectivele exprimă politica organizației, orientarea ei. Politica organizației are în vedere și scopurile și obiectivele indivizilor, pe care le integrează în scopurile proprii. În acest fel, indivizii sunt motivați pentru a acționa în direcția realizării scopurilor organizației.

Organizația cuprinde un număr de indivizi care participă la desfășurarea activităților. Forța organizației constă în calitățile indivizilor, în priceperea acestora de a acționa în echipă. Numărul indivizilor nu reprezintă forța organizației.

Specific pentru o școală, ca organizație, este faptul că acționează concomitent pentru realizarea mai multor categorii de finalități ale educației. Unele dintre aceste finalități sunt de maximă generalitate (idealul educativ) și orientează valoric activitatea educativă desfășurată la nivelul întregului sistem educativ, în care unitatea școlară este doar o parte. Există apoi finalități care sunt specifice unei anumite categorii de școli, din care face parte unitatea școlară respectivă. Se adaugă obiective specifice ale unor discipline de învățământ, prevăzute a fi studiate în școală și pentru realizarea cărora urmează să se creeze toate condițiile necesare.

Specific organizațiilor școlare este și faptul că diferitele categorii sociale care compun comunitatea din care face parte organizația școlii se așteaptă ca finalitățile educative să răspundă nevoilor și intereselor lor particulare, dar, întrucât aceste nevoi și interese pot fi foarte diverse, consensul asupra scopurilor prioritare ale școlii este greu de realizat și adeseori pot apărea conflicte. Chiar în interiorul organizației adeseori pot să apară dezacorduri și puncte de vedere diferite cu privire la finalitățile educative care ar trebui să stea cu prioritate în atenția profesorilor. Din acest motiv, clarificarea opțiunilor valorice ale școlii în ceea ce privește finalitățile urmărite cu prioritate prezintă o deosebită importanță pentru buna funcționare a organizațiilor școlare.

Cunoașterea relațiilor informale din școală – cine chiulește, ce aluzii subtile transmit profesorii elevilor, care sunt bârfele din cancelarie – ne poate spune multe despre funcționarea organizației, tot atât de mult ca și observarea structurii și a rolurilor formale.

Principalele variabile ale comportamentului organizațional sunt considerate a fi: cultura organizațională a școlii, climatul organizațional și managementul.

Cultura organizațională a cadrelor didactice include substructuri care pot uneori să se afle în relații divergente, concurențiale și conflictuale. Asemenea substructuri pot fi clasificate după mai multe criterii: criteriul sexului (cultura feminină și cea masculină), criteriul statutului profesional (cultura profesorilor și cea a învățătorilor), criteriul vârstei (cultura tinerilor și cea a vârstnicilor), criteriul vechimii (cultura noilor veniți și cea a profesorilor cu vechime).

Prin climat organizațional se înțelege un fenomen de grup și de psihologie colectivă. El se referă la ambianța intelectuală și morală din interiorul colectivului unei școli, la stările emoționale colective și la percepțiile colective. Climatul dintr-o școală exprimă atitudinea generală față de modul

de funcționare a organizației, față de condițiile de muncă din școala respectivă, față de manageri și colegi. Climatul școlii poate constitui un puternic factor de mobilizare a întregului personal sau, dimpotrivă, un factor demobilizator. El influențează activitatea din școala respectivă prin intermediul sentimentelor, cum ar fi sentimentele de frică sau sentimentul de destindere. Un climat favorabil permite membrilor organizației să se concentreze asupra sarcinilor și le stimulează entuziasmul de muncă, astfel încât fiecare să își activeze maximal capacitățile de care dispune.

Performanțele diferite pe care le obțin diferite școli în realizarea obiectivelor lor se explică și prin calitatea managementului unității școlare respective.

Știința managementului studiază procesele și relațiile de conducere din cadrul unei organizații, cu scopul de a găsi noi sisteme, metode, tehnici și modalități de conducere, de natură să asigure obținerea și creșterea competitivității organizației respective cât și a calității. Procesele de management se referă la activitățile prin care o parte a forței de muncă dintr-o organizație acționează asupra celeilalte părți, cu scopul de a realiza o creștere a eficienței muncii. Relațiile de management se referă la raporturile de conducere care se stabilesc între componenții unei organizații și între aceștia și componenții altor sisteme, în procesele de previziune, organizare, coordonare, antrenare și evaluare-control.

În interiorul unității școlare este vorba de raporturile de conducere care se stabilesc între principalii actori: directorii, consiliul profesoral, consiliul de administrație, personalul didactic, personalul auxiliar, dar și de relațiile dintre instituția de învățământ respectivă și Ministerul Educației Naționale, inspectoratul școlar, autoritățile publice locale, sindicatele din învățământ ș.a.

„De obicei, cei care introduc reforme sau restructurează sistemele educaționale nu acordă foarte mare atenție organizației și contextelor în care aceste schimbări sunt introduse. Orice încercare de a aduce îmbunătățiri în școli, care nu se adresează condițiilor organizaționale poate fi văzută ca menită a nu avea niciun efect.“ (Luise Stoll and Dean Fink – Changing our schools, Open University Press, Philadelphia, S.U.A., 1996, p. 80)

Schimbările din sistemul educațional se realizează în acord cu problemele organizației și cu situațiile concrete în care ele se manifestă. În caz contrar, măsurile luate, fără a avea în vedere condițiile organizației, nu au efectele scontate.

Bibliografie

1. Diaconu, M. Sociologia educației. Disponibil pe: <http://www.biblioteca-digitala.ase.ro/biblioteca/carte2.asp?id=406&idb=>
2. Păun, Em. Școala abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999
3. Nicolescu, O.; Verboncu, I. Managementul organizației. București: Ed. Economica. 2007
4. <http://dexonline.ro>

PERCEPȚIA CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

DINU-PĂTRAȘCU Mădălina, prof.

Școala Gimnazială „Ion Câmpineanu”, Câmpina

„Doar căutând perfecțiunea, găsim succesul!”

Problema asigurării și menținerii calității serviciilor educaționale este una deosebit de importantă cu un impact imediat, dar și pe termen lung asupra beneficiarilor direcți ai acestora-elevii, cât și asupra beneficiarilor indirecti- comunitatea, societatea etc.

Calitatea și asigurarea acesteia nu se întâmplă, nu este opțională, ci este o cerință imperativă a timpului pe care îl trăim din cel puțin patru motive: *moral* (elevii sunt cei cărora trebuie să li se asigure o educație care să fie „cea mai bună”, *contextual* (școlile sunt într-o interacțiune dinamică și continuă cu societatea și comunitatea cărora le aparțin).

Contextul în care acestea își desfășoară activitatea este într-o continuă luptă pentru calitate, ceea ce impune pentru toate instituțiile o creștere a interesului pentru calitate.), *supraviețuirea* (societatea de azi este una concurențială), *responsabilitatea* (școlile sunt supuse în mod constant aprecierii și evaluării celor pe care îi servește: elevi, părinți, comunitate, societate. Școala este un bun al comunității și va trebui să dea socoteală pentru ceea ce face, motiv care impune existența unor strategii interne de asigurare și menținere a calității.

Școala românească trebuie să iasă din normele stricte ale ideii de transfer de cunoștințe către elevi, idee care încă mai stă ca temei de bază a tot ceea ce școala face sau trebuie să facă. Școala să fie locul unde elevii primesc informații, dar accentul să nu cadă pe dimensiunea informativă, ci din ce în ce mai mult pe formare, integrare, relaționare. Valorile instituționale și viziunea sunt importante deoarece ele dau direcție și sens instituției, asigură consecvența în acțiune, motivează și promovează angajații, pun bazele culturii școlii. Iată destule motive pentru a acorda o mai mare atenție activității didactice în vederea obținerii unui învățământ de calitate.

Nu rareori avem ca subiect de discuție în cancelarie, la cercurile pedagogice sau la ședintele cu părinții problema îndepărtării elevilor de „carte”(declinul învățării). Dar ce facem noi, cadrele didactice, pentru a îndrepta situația?

Bibliografia pe această temă este vastă și diversificată, cu multe soluții la acest „obstacol” de la clasă. Mai depinde și de învățător cât de maleabil este în proiectarea activității de la clasă și cât de deschis este spre nou. Evoluția conceptului de calitate constituie arta de a direcționa, activitatea proprie a profesorului, pentru realizarea unor obiective propuse, de a antrena conținuturi și resurse, de a mobiliza și coordona activitatea instituțională, a decide și a utiliza strategii pentru atingerea performanțelor așteptate, de a căuta și rezolva cele mai variate condiții necesare succesului.

Produsele realizate prin activități didactice de grup ce încurajează inițiativa și stimulează creativitatea, constituie instrumente prin care se ajunge la realizarea obiectivelor educației tehnologice. Relația obiective-metode de predare –învățare și evaluare reprezintă o unitate didactică între obiectivele de atins și metodele prin care se ajunge practic la realizarea lor. Pentru profesor metoda rămâne componenta intim legată de exercitarea funcțiilor ce-i revin, de relevarea personalității sale. Simpla alegere a metodelor și tehnicilor nu este suficientă, ele trebuie adaptate ,combinat imaginat de fiecare dată, ceea ce cere suplețe, imaginație, putere de adaptare.

Opțiunea pentru o metodă sau alta este condiționată de competența profesorului, de capacitatea lui de reflecție și de analiza situației de moment. Metodele împreună cu tehnicile de lucru la clasă pot să facă o lecție atractivă la care elevii să participe cu plăcere și care să aibă o bună finalitate. Abundența materialelor la oră sunt menite să ușureze mult munca profesorului și înțelegerea elevilor.

Un rol important îl are definirea clară și precisă a obiectivelor operaționale, corespunzătoare elementelor de conținut, ca urmare a cunoașterii performanțelor inițiale ale elevilor, a capacităților acestora. Proiectarea didactică se realizează în concordanță cu tipul de lecție. Alegerea tipului de lecție are o mare însemnătate în succesul realizării obiectivelor instructiv-educative.

Activitățile care se desfășoară pe parcursul lecției pot să angajeze întreaga clasă, activitate frontală, individuală sau activități pe grupe de elevi care au o preabilitate deosebită pentru formarea de deprinderi practice. De asemenea putem aplica cu succes tehnicile de grup care solicită din partea cadrului didactic mult profesionalism și pricepere astfel încât elevilor să le fie stimulate latura creativă, intuitivă, simțul practic și realist.

Evaluarea, ultima componentă a tehnologiei didactice are rolul său în promovarea calității. Evaluarea nu este un punct final al procesului didactic, ci ea se desfășoară permanent, sistematic, armonios în cadrul instruirii. Se realizează în strânsă legătură cu obiectivele operaționale. Prin sistemul de notare încercăm să cultivăm motivația elevilor față de învățatură, oferim elevilor repere de autoapreciere a rezultatelor. În concluzie prin acest material am încercat să arăt că principalul factor de promovare a calității este profesorul.

El trebuie să ducă o activitate vie, creatoare, să folosească metode, mijloace diverse, atrăgătoare, să îmbine teoria cu practica, să pună accentul pe formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor practice, să-și atragă elevii astfel încât orice disciplină predată să fie iubită, iar orele să fie utile pentru viață, însă în același timp agreeate de elevi.

Numai așa vom izbuti să ne câștigăm prestigiul în fața colegilor, a conducerii școlii, a părinților și a elevilor. Nu trebuie să uităm nici o clipă că cei pe care îi instruiți astăzi vor fi medici, profesorii, muncitorii de mâine și vor purta într-o mare măsură amprenta educației noastre.

„Educația este cel mai frumos dar pe care –l poate dobândi omul.” (Platon)

Bibliografie

1. Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare. Editura ProGnosis, București, 2000;
2. Joița, El. Management educațional. Editura Polirom, 2000
3. Jinga, I. Managementul învățământului. Editura ASE, 2003
4. Toma, St. Profesorul factor de decizie. Editura Tehnica, 2008.

CZU:37.032

TENDINȚE MODERNE ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII PERSONALE LA ELEVI

GLOBU Nelea, dr. în pedagogie, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. *În acest articol îmi propun să evidențiez corelarea tendințelor globale și celor curriculare în vederea dezvoltării personale la elevi și importanța dezvoltării personale.*

Abstract. *In this article I aim to highlight the correlation of global and curricular trends for personal development in students and the importance of personal development.*

În zilele noastre potrivit lui I. Mitrofan „dezvoltarea personală a devenit ingredientul sau condiția necesară a sănătății, competenței și a bunăstării în majoritatea domeniilor vieții, fiind un fel de ”terapie pentru normali”.

Școala trebuie să le ofere elevilor genul de educație care să îi pregătească pentru o viață în permanentă schimbare. Pentru ca elevii să privească viitorul cu încredere, pentru a se înțelege și a se poziționa ca indivizi, pentru a fi responsabili, să-și poarte de grijă lor și altora, pentru a-și exprima liber gândurile și sentimentele fără teama de a rămâne neînțeleși trebuie dezvoltați pe plan personal. Pentru ca tinerii să aibă o perspectivă justă asupra lumii, educația trebuie să îi ajute să-și descopere propria identitate. Doar astfel vor fi în măsură să privească lumea din perspectiva celuilalt și să-i înțeleagă reacțiile. Dezvoltare personală, unul dintre cele mai importante aspecte ale vieții unui copil, trebuie să fie o preocupare fundamentală a școlii. În acest context a fost introdusă ca disciplină școlară Dezvoltarea personală, Curriculum Național, învățământ primar, 2018. Desigur, menționăm că formarea și dezvoltarea complexă a elevului trebuie să se realizeze nu doar în cadrul orelor de dezvoltare personală și nu doar în cadrul activităților curriculare.

Disciplina „Dezvoltare personală,, este concepută pentru a ajuta elevii să-și dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independent; pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, capabili de a utiliza rațional

resursele proprii și ale mediului de viață; a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură și un mediu ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți [1. p. 5].

Provocările globale precum *Globalizarea și creșterea interdependențelor în lumea contemporană*, *Avansul tehnologiei și impactul asupra pieței muncii*, *Digitalizarea*, *Dezvoltarea durabilă și protejarea mediului*, *Diversitatea* etc. schimbă politica educației din perspectiva elevului.

- *Globalizarea și creșterea interdependențelor în lumea contemporană*. (se manifestă în fluxurile de bunuri și servicii, transferul de tehnologii, dinamica forței de muncă)

- *Avansul tehnologiei și impactul asupra pieței muncii*. (influențează în mod direct ocupațiile viitorului, din ce în ce mai greu de anticipat)

- *Digitalizarea*. Dezvoltarea rapidă a tehnologiei informației precum și accesul tot mai larg și mai facil la tehnologia digitală schimbă fundamental atât viața de zi cu zi, modelele de relaționare între oameni, cât și caracteristicile pieței muncii.

- *Dezvoltarea durabilă și protejarea mediului*. (nevoia de echilibru între dezvoltarea economică, societate și resursele naturale) Construirea unei societăți bazate pe accesul egal la sănătate, educație, apă potabilă, nutriție, energie, oportunități economice și de angajare impune o permanentă reevaluare a politicilor în domeniile protecției mediului, responsabilității sociale, a practicilor economice și de consum.

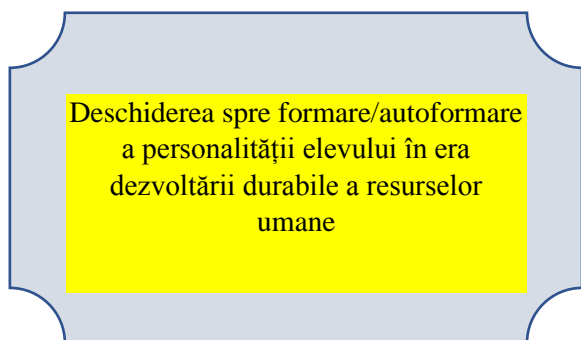
- *Diversitatea*. Societățile noastre devin tot mai diverse [2].

Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru schimbările tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care nu au fost încă create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate și să rezolve probleme sociale despre care nu știm că vor apărea. *Acum trebuie să fim siguri că indivizii își dezvoltă o busolă de încredere și capacitatea de a naviga pentru a-și găsi propriul drum printr-o lume tot mai incertă, volatilă și ambiguă*, susține A. Schleicher [ibidem].

Perspectiva *educației pe tot parcursul vieții*, a contribuit la regândirea proiectării curriculare prin raportarea la politicile educaționale europene referitoare la: competențele-cheie necesare oricărei persoane, pe de o parte, pentru dezvoltare și împlinire personală, pentru inserție profesională, pentru incluziune socială și cetățenie activă, pentru dezvoltare durabilă și pentru un stil de viață sănătos, iar, pe de altă parte, pentru a face față schimbărilor economice, sociale, culturale, informaționale.

Tabelul 1. Tendințe curriculare în contextul dezvoltării personale la elevi

Tendințe curriculare în contextul dezvoltării personale la elevi



- Elevul este privit ca subiect activ al educației.
- Abordare holistică a elevului.
- Realizarea potențialului cognitiv, afectiv, psihomotor al fiecărui elev în procesul educațional.
- Responsabilizarea elevilor pentru învățarea și dezvoltarea proprie.
- Includerea elevilor în activități sociale și comunitare.
- Dezvoltarea atenției, percepției, memoriei, gândirii critice.
- Dezvoltarea inițiativei și spiritului civic

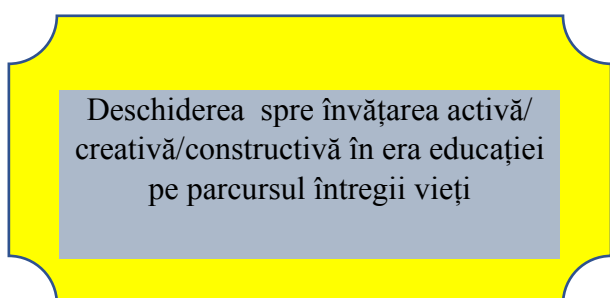
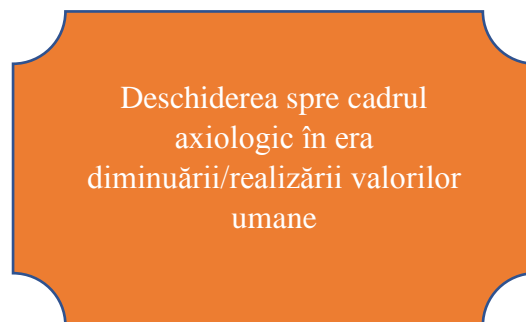
Sistemul de valori socioumane, profesionale, personale constituie sursa de bază a finalităților educaționale.

Structura sistemului de valori:

A) **valorile general-umane/ fundamentale** (valori-scopuri): adevărul, binele, dreptatea, frumosul etc.;
valorile democratice (valori-mijloace): libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranța etc.

B) **valori morale**; valori politice; valori juridice; valori istorice;
valori estetice; valori religioase; valori educaționale etc.

C) **valori naționale**: tradiții, obiceiuri, cultura etc.



- Crearea mediilor de învățare.
- Crearea unui cadru motivațional pentru învățare.
- Diversificarea tehnologiilor didactice și de evaluare axate pe competențe.
- Învățarea contextuală, prin cooperare, rezolvare de probleme, studii de caz, investigații etc.
- Învățarea axată pe interdisciplinaritate.

Dacă azi ești exact ca și ieri, susține M.Rujoiu, poți spune că ai identitate, dar nu că te-ai dezvoltat. Dezvoltare spirituală și dezvoltare personală este să poți deveni mai luminos, mai bun, mai fericit decât ieri [5].

Ce dezvoltăm?

Veronica Ilieș menționează patru direcții de dezvoltare personală: *fizic, emotional, mental și spiritual* [4].



The infographic consists of four blue rounded rectangular boxes, each containing an icon and text. The first box has an icon of a person with arms outstretched and the text 'FIZIC' followed by a bulleted list. The second box has an icon of a smiling yellow face and the text 'EMOȚIONAL' followed by a bulleted list. The third box has an icon of a head with gears and the text 'MENTAL' followed by a list of cognitive skills. The fourth box has an icon of a man's face with a glowing halo and the text 'SENTIMENTAL' followed by a paragraph.

FIZIC

- corpul
- Include atenția și îngrijirea pentru a rămâne în formă, sănătoși și plini de energie.

EMOȚIONAL

- sentimentele și emoțiile pe care le trăim

MENTAL

concentrarea, memoria, viteza de reacție, atenția, luarea deciziilor, flexibilitatea

SENTIMENTAL

Prin dezvoltarea laturii spirituale se înțelege crearea unei conexiuni cu spiritul nostru. Spiritualitatea spune că NU ai un suflet, ești suflet.

Fig.1 Direcții de dezvoltare personal (Veronica Ilieș)

Important să conștientizăm, că dezvoltarea personală este un proces desfășurat de-a lungul vieții. Este o cale de a ne evalua abilitățile noastre, luând în considerare scopul nostru în viață și obiectivele pe care le-am stabilit, în vederea realizării și maximizării potențialului nostru. Dezvoltarea personală este o urmarire constientă a unei „creșteri” personale prin extinderea conștiinței de sine, a cunoașterii și a îmbunătățirii permanente a abilităților personale. Pentru a atinge aceste obiective trebuie potrivit M. Rujoiu „să fii prezent în viața Ta!,,

Bibliografie

1. Curriculum Național, învățământ primar, 2018.
2. Dezvoltare personală. Suport de curs, 2015 Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013, www.academia.edu
3. Ghid metodologic de dezvoltare personală în învățământul primar http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_5366_DezvoltareaPersonalPrimar2018-05-26.pdf
4. Ilieș V. Dezvoltarea personală și branding personal. Suport de curs. Universitatea Babeș-Bolyai, 2018. 15 -17p <https://www.google.com/search?q=14.+Ilie%C8%99+V.+Dezvoltarea+personal%C4%83+%C8%99i+branding+personal.&oq>
5. <https://www.marian-rujoiu.ro/dezvoltare-personala/>

UN ÎNVĂȚĂMÂNT DE CALITATE

IANCU Tudor, prof. Colegiul Național „Regina Maria”, Ploiești

”Ceea ce este semănat nu încolțește întotdeauna, dar ceea ce încolțește a fost întotdeauna semănat (H.Mercurius Trismegistus) - pentru a culege roadele unei activități de calitate, trebuie generat viitorul, utilizând instrumentarul prezentului, în baza experienței trecutului”.

Pornind de la cuvintele lui H. Mercurius Trismegistus și pătrunzând în domeniul educației, observăm că se acordă tot mai multă atenție calității.

Măsura dezvoltării unei societăți poate fi relevată nu numai de indicatori economici și de calitate a vieții, ci și de cei care privesc educația și calitatea școlii, respectiv de indicatori referitori la modul de organizare a cunoașterii și a învățării, de tipurile de performanțe așteptate, de calitatea activității educative și de modalitățile de distribuire în societate a educației.

Cheia spre calitatea învățământului preuniversitar constă în termenul de “adaptare”: o adaptare la vârsta copiilor, la stilurile lor de învățare, la valorile societății românești, la nevoile copiilor, la perspectivele lor de viitor. Un învățământ preuniversitar de calitate presupune integrarea valorilor și principiilor democratice, a drepturilor și obligațiilor partenerilor, fiind conceput într-un spirit de transparență, responsabilizare și implicare, atât a școlii, grădiniței, ca furnizor de educație, cât și a familiei – elev, copil și părinte – ca beneficiar al serviciului educațional.

Calitatea în educație înseamnă asigurarea pentru fiecare educabil a condițiilor pentru cea mai bună, completă și utilă dezvoltare.

Calitatea este dependentă de valorile societății în care funcționează sistemul respectiv de educație. *Valorile calității* în educație ar putea fi: democrația, umanismul, echitatea, autonomia morală și intelectuală, calitatea relațiilor interpersonale, îmbogățirea comunității, inserția optimă socială și profesională, etc.

Printre valorile care fundamentează definirea calității în educație se pot enumera:

- școala comunică/transmite cultura/civilizația;
- școala urmărește satisfacerea nevoilor și intereselor imediate ale educabililor;
- școala răspunde nevoilor sociale/comunitare.

Pentru evaluarea calității educației trebuie identificați și aplicați, în fiecare domeniu, indicatori de performanță:

- *relevanți* - se referă la rezultatele asupra cărora școala poate avea influență;
- *vizibili și măsurabili* - cu instrumente cantitative și calitative;

- *informativi* - iau în considerare contextual și situația în care funcționează unitatea școlară și pot fi utilizați în optimizarea activității din școală făcând posibile comparații “transversale” și “longitudinale”;
- *acceptabili* - percepuți ca echitabili, accesibili, ușor de înțeles și de aplicat, ”incoruptibili” și controlabili;
- *beneficiu* - creează și mențin motivația și satisfacerea grupurilor de interes;
- *eficienți* - din punct de vedere al costurilor.

Sunt necesare câteva competențe - instituționale, de grup și individuale, pentru a asigura calitatea în educație:

- abilitatea de a identifica finalitățile majore ale dezvoltării unității școlare în cadrul sistemului școlar;
- crearea unei motivații puternice pentru atingerea acestor finalități;
- decizia în legătură cu identificarea rezultatelor sistemului și ale școlii care pot fi corelate cu aceste finalități;
- decizia în legătură cu atragerea și folosirea resurselor sistemului și ale școlii;
- identificarea procedurilor care vor asigura în mod efectiv atingerea scopurilor propuse;

Organizația furnizoare de educație trebuie să asigure și să măsoare progresul înregistrat de elev, valoarea adăugată, calitatea, iar comunitatea, ca beneficiar indirect, să se implice în producerea, generarea calității în școală în funcție de propriile ei nevoi și interese.

”Calculul rezidual” sau al valorii adăugate este exprimat de ce rămâne din rezultatele obținute de elevi după ce a fost luată în considerație influența factorilor “de intrare”(aptitudinile, calitățile personale și performanțele elevilor la “intrare”, mediul social, economic și cultural, calificarea cadrelor didactice, resursele disponibile, etc.).

Calitatea se produce, se generează permanent, se măsoară și se îmbunătățește continuu, iar organizația furnizoare de educație trebuie să asigure calitatea, să implementeze propriul sistem de management și de asigurare a calității, să se autoevalueze continuu și să propună măsuri ameliorative. Școala este responsabilă de asigurarea internă a calității, dar calitatea se asigură prin dialog și pe baza de parteneriat cu toți actorii implicați. ARACIP realizează și supune aprobării Guvernului României standardele de autorizare, de acreditare și de calitate, precum și metodologiile corespunzătoare.

În asigurarea calității educației sunt avute în vedere trei domenii fundamentale de organizare și funcționare. Criteriile, standardele și indicatorii de performanță trebuie să fie astfel formulați, încât accentul să nu fie pus numai pe conformarea unei organizații la un set predeterminat sau predefinit de condiții cantitative și calitative, ci și pe angajarea deliberată, voluntară și proactivă a instituției pentru realizarea anumitor performanțe demonstrabile prin rezultate efective.

Aceste domenii sunt:

- a) capacitatea instituțională care rezultă din organizarea internă și infrastructura disponibilă pentru a îndeplini obiectivele programelor educaționale;
- b) eficacitatea educațională care constă în mobilizarea de resurse umane și financiare, cu scopul de a determina elevii să obțină rezultate cât mai bune în învățare;
- c) managementul calității care rezultă din structurile, practicile și procesele prin care se asigură în instituție îmbunătățirea continuă a serviciilor educaționale.

A. Capacitatea educațională

Trebuie să existe o concordanță între strategia de dezvoltare a școlii și contextul social economic. Instituția trebuie să dispună de o organizare coerentă și de un sistem adecvat de conducere și administrare, să aibă o bază materială și resurse financiare necesare funcționării stabile pe termen scurt și mediu precum și resurse umane pe care se poate baza pentru a realiza misiunea și obiectivele propuse asumate. De respectarea acestui standard de calitate răspunde directorul instituției.

B. Eficacitatea educațională

Acest criteriu se referă la organizarea proceselor de predare și învățare în termeni de conținut, metode și tehnici, resurse, selecție a elevilor și a personalului didactic, astfel încât acea instituție să obțină acele rezultate pe care și le-a propus prin misiunea sa, care trebuie să fie clar formulată. Seturile de criterii de evaluare care corespund eficacității educaționale vizează:

a) proiectarea obiectivelor și rezultatelor;

- formularea clară și ușor de înțeles;
- asocierea riguroasă cu proceduri adecvate de evaluare internă a gradului de realizare;

b) organizarea cadrului de realizare a învățării, prin:

- planuri, programe de învățământ, metode de predare, criterii și tehnici de evaluare a elevilor, copiilor;
- recrutarea și dezvoltarea adecvată a personalului didactic;
- resursele și facilitățile de învățare disponibile, legate de activitatea financiară a instituției;
- organizarea fluxurilor de predare, învățare și examinare a copiilor, elevilor;

c) procesul de învățământ, prin:

- cadrele didactice trebuie să transmită integral conținuturile programelor școlare;
- trebuie să existe concordanța între rezultatele copiilor, elevilor la evaluările interne și cele obținute la evaluările externe (răspunde directorul școlii);
- instituția trebuie să reușească să asigure valoare adăugată pentru fiecare elev.

d) calitatea documentelor școlare.

Documentele de proiectare didactică de perspectivă, documentele de proiectare didactică imediată și fișele de evaluare trebuie întocmite conform reglementărilor în vigoare.

e) *criterii de evaluare a calității constituie următoarele:* rata de promovabilitate, rata de absenteism, rata de repetenție, rata de abandon, promovabilitatea la examene, rezultatele obținute la examene, rezultatele la olimpiade și concursuri, participări la expoziții și sesiuni naționale de comunicări științifice cu referate, acordarea de burse pentru merite deosebite, activități extrașcolare - activități și parteneriate cu ONG, Poliție, Jandarmerie, Crucea Rosie, cercuri, cenacluri, expoziții.

f) *resurse umane.* Constituie standarde de calitate următoarele:

- gradul de acoperire cu personal didactic calificat;
- calitatea personalului didactic (calificative anuale, perfecționări și performanțe atinse);
- personal didactic titular;
- continuitatea personalului didactic;
- autoevaluarea cadrelor didactice. Asigurarea calității în învățământul preuniversitar este sarcina fiecărui cadru didactic și a fiecărei unități de învățământ. Doar o autoevaluare obiectivă și eficientă poate determina cunoașterea realității, stabilirea neconformităților minore și majore, a măsurilor preventive și corective și ameliorarea activității școlii;
- prestația pedagogică a cadrelor didactice relevată prin asistența la ore/activități didactice. Evaluarea se va realiza pe baza observațiilor continute în fișele de asistență la ore efectuate de conducerea unității, de responsabilul de catedră/arie curriculară realizate pe parcursul anului școlar.

g) *resurse curriculare:*

- stabilirea disciplinelor opționale în corelație cu opțiunile educaționale ale elevilor, copiilor, resursele materiale de care dispune instituția, personalul didactic de care dispune școala, numărul de ore stabilit prin planul de învățământ;
- asigurarea concordanței între tematica disciplinelor opționale și specializările la care școlarizează unitatea de învățământ;

h) *ethos-ul, climatul și cultura școlară* care trebuie să susțină atingerea scopurilor educaționale stabilite. Constituie criterii de calitate următoarele:

- caracterul democratic și consultativ al elaborării deciziilor;
- aplicarea fermă și continuă a deciziilor comunicate departamentelor subordonate;
- strategia de abordare a urgențelor pentru ca acestea să nu se transforme în crize;
- modul de soluționare a conflictelor;
- legalitatea sancțiunilor acordate;
- realizarea și păstrarea în întreaga unitate de învățământ a unui climat de muncă și responsabilitate, de studiu, de competiție, favorabil desfășurării eficiente a activității;
- preocupări pentru asigurarea protecției și siguranței elevilor;
- relaționarea corectă a directorului unității de învățământ cu participanții la actul educativ.

i) *relația cu comunitatea și parteneriate.*

- școala trebuie să fie importantă din perspective economică și socio-culturală a zonei;
- părinții trebuie să se implice și să li se acorde asistență;
- școala trebuie să prezinte interes pentru comunitatea locală;

C. Managementul calității

Acesta trebuie să fie centrat pe acele strategii, structuri, tehnici și operații prin care instituția demonstrează că își evaluează performanțele de asigurare și îmbunătățire a calității educației și dispune de sisteme de informații care demonstrează rezultatele obținute în învățare. Importanța acestui domeniu constă, pe de o parte, în concentrarea asupra modului în care instituția gestionează asigurarea calității tuturor activităților sale, iar pe de alta, de a face publice informațiile și datele care probează un anumit nivel al calității.

Cele trei domenii sunt complementare, iar utilizarea lor este obligatorie, în conformitate cu prevederile legale. În acest sens, orice instituție de învățământ preuniversitar este invitată să ajungă la stadiul în care dispune de mijloacele și informațiile care sunt structurate pe cele trei domenii, ținând cont de profilul său specific și de misiunea și obiectivele pentru care a optat.

Conducătorul instituției, prin Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității din instituție este responsabil de elaborarea și realizarea strategiilor privind calitatea, structurate pe cele trei domenii.

Bibliografie

1. Josan, S. Lecții de management și calitatea educației. Tribuna învățământului, nr.649, 2005
2. Perspective interdisciplinare în învățământul românesc. (studii de specialitate), Botoșani, 2004.
3. Coord. Dogaru, V.; Drăghicescu, L. Educație și dezvoltare profesională. Craiova, Ed. Scrisul Românesc, 2011
4. Babanski, I. K. Optimizarea procesului de învățământ. București, EDP, 1979

CZU:37.018.43:390

INTERCULTURAL EDUCATION IN SOUTHERN EUROPE. THE EXAMPLE OF GREECE AND ITALY

KAROUNTZOU Georgia

adj. lecturer Hellenic Open University

***Rezumat.** Imigrația este acum o realitate globală. Mișcările populațiilor dintr-o țară în alta afectează compoziția demografică a țărilor gazdă și formează societăți cu caracter multicultural. Această neomogenitate a fost extinsă la școala modernă greacă și italiană, care a fost chemată să gestioneze cursurile cu o populație eterogenă de studenți. Acest lucru a creat necesitatea redefinirii politicii educaționale pentru a face față noilor provocări de învățare.*

Cuvinte-cheie: *Imigrația, societate multiculturală, redefinirea politicii educaționale*

Abstract. *Immigration is now a global reality. The movements of populations from one country to another affect the demographic composition of the host countries and form societies with a multicultural character. This inhomogeneity was extended to the modern Greek and Italian school which was called to manage classes with a heterogeneous student population. This created the need to redefine educational policy in order to meet the new learning challenges.*

Keywords: *Immigration, societies with a multicultural character, redefining educational policy*

Introduction. For this purpose, both states took measures and established intercultural schools that respect the social, cultural and educational needs of all students (Christidou-Lionaraki, 2001, p. 60). The role of the teacher was crucial, as it is called upon to adopt methods and practices that will promote a democratic and cooperative climate, respect and equal provision of learning opportunities for all. However, despite the measures taken by the Greek state and the innovations it implemented with intercultural education, the difficulties and problems remain. Cultural inhomogeneity has increased even more in recent years after the new influx of immigrants and refugees from countries such as Syria and Iraq.

The intercultural dimension in Greek education

Until the 1980s, Greek education was monopolistic in nature and supported the doctrine of "one nation, one language, one religion". The public school educated the children through textbooks on topics that mainly concerned the Greek language, Greek history and the Christian Orthodox religion (Christidou-Lionaraki, 2001, p. 49). The main goal of the curriculum was the possible national and cultural homogenization, a fact that until then had been successfully implemented, since Greece was one of the most homogeneous countries in Europe. Foreign language education existed only in the private sector with the establishment of Greek-English, Greek-French, Greek-German and Greek-Italian schools, thus creating the only form of intercultural education in Greece (Christidou-Lionaraki, 2001, p. 49).

After the 1980s, however, the mass movements of populations and the repatriation of expatriate Greeks made Greece a host country of civilizations. This multiculturalism, as it extended to the field of education, now forced Greek education to find modern ways to meet the educational needs of children with different cultural and linguistic backgrounds (Ch.-Lionaraki, 2001, p. 50).

The educational system had to put a final end to the monocultural character of education as an ideal situation and to proceed to its institutional and methodological renewal with the implementation of an intercultural teaching. (Karountzou, 2020, p. 54).

It is pointed out that the intercultural dimension promotes in education "universal" values such as interaction, interdependence, mutual acceptance, reciprocity and equality between all of children. It is also stressed the importance of intercultural policy as a tool aimed at developing the

skills and attitudes that are necessary for effective interaction within in a multicultural class. Finally, interculturalism in education as a means of mitigating social injustices, ensuring universal access to the goods of knowledge and social inclusion, guaranteeing their emotional security, and will respect their personalities and particularities.

The legal framework of intercultural education in Greece

The Greek Ministry of Education established reception classes for the first time with the ministerial decision, in primary and secondary schools of Thessaloniki in thw 80's. The reception classes were addressed to Greek returning students from Germany in order to help them integrate into the Greek school and the Greek society in general. The classes were quite similar to the German model of education and were part of the regular school, but operated independently with a separate and insufficient syllabus, resulting in rapid school failure (Christidou-Lionaraki, 2001, p. 50).

Two years later, the Ministry of Education decided to establish tutoring departments addressed again to returning students of the country. The enrollment of the children this time was done in the regular classes of the schools with the difference that they had to attend six hours of teaching per week outside the regular hours. However, the lack of qualified teaching staff in the teaching of the second language and the absence of appropriate textbooks and curricula soon led students to school failure (Christidou-Lionaraki, 2001, pp. 50-51).

The failure of the Greek system in managing the education of returnees is due to the fact that it never took into account the cultural capital of the children, did not upgrade the educational material, did not train the teachers with training seminars and did not mainly implement an assimilative educational policy.

Immigrant inflows to Greece have been increasing over the years with the result that the Ministry of Education has again taken decisive measures for education. With the enactment of Law 2413 in 1996 "Greek education abroad, intercultural education and other provisions", the Ministry of Education officially established intercultural education (Christidou-Lionaraki, 2001, p. 60).

Intercultural education was initially aimed at expatriate students, but there were still unclear gaps in its content and objectives. Four science programs were designed in the spring of 1997 around intercultural education aimed at groups of children with cultural backgrounds. The programs concerned the education of repatriated and foreign students, the education of gypsy children, the education of Muslim children and the education of expatriates.

The Ministry of Education took care of the training of teachers and the writing of new school textbooks. New intercultural schools were established that respected the social, cultural and educational needs of all children and the Schools for Repatriates were renamed intercultural schools. Attendance at these schools was a prerequisite for the existence of a large number of foreign language children with the consent of the teachers' association, the principal and the principal. The educational

future of Greece seemed better with the introduction of intercultural education, while its monocultural character gradually began to be limited (Christidou-Lionaraki, 2001, p. 61).

Recently, the Greek school was called upon to re-manage the educational and social needs of children who arrived in Greece from the influx of refugees. To this end, the Ministry of Education has developed an educational program for refugees living in shelters. The goal of the Ministry was to alleviate social stereotypes and to learn the Greek language, so that refugee students can gradually integrate into organized classrooms and Greek society. The Ministry established the first Refugee Reception and Education Structures (DYEP). The DYEP follow open type study programs, while the refugee children are enrolled either in the school units in which the DYEP operates or in the branches located near accommodation centers. Finally, the establishment, organization, operation, coordination and training program are supervised by the management, coordination and monitoring team of refugee education, while in each, a teacher has been appointed as Refugee Coordinator (Karountzou, 2020, p. 343 -344).

Intercultural Education in Italy

The Italian education system has been characterized by a monocultural tradition and until recently fundamental centralization. Despite the large variety of history languages and cultures within the peninsula tendency has been to assimilation and culture and language of the dominant group and, therefore towards cultural unification.

It is estimated that there are 12 linguistic minorities in Italy (Greek, Albanian, Croatian, Slovenian, Catalan, etc) . All these languages have the right to be protected although the strongest, in terms of Status with the mainstream curriculum, are German and French. It is worth mentioning here a significant example of ways in which the Italian education system has dealt with minorities. with the experience of Gypsy children, In the sixties, when there were between 60.000 and 70000 special educational programs were employed for those children. These classes were meant to help those children who were disadvantaged because of the loss of years of schooling, to catch up with children of the same age group. In fact, they separated them from the others, emphasizing the ghettoization that already suffered in society (Campani, 2014).

Italian legislation concerning the education of immigrants children on intercultural education are numerous and quite advanced. In 1982 Italian government established schools attended by children of migrants workers from EEC countries. They adapted the teaching of Italian language and other subjects to the needs of those children and promoted the teaching of the language and culture of the country of origin. Laws such as "sanatoria" law and "Martelli law" assured a fair inclusion of foreigners. However, in practice, children who have not enough knowledge of Italian language are sent back to a lower class.

Undoubtedly, each experience mentioned is praiseworthy and should be regarded as a good point for the implementation of intercultural education. Nevertheless, they look more like the outcome of external events rather than initiatives taken to promote positive changes in education.

Individual schools are undoubtedly making efforts to face complex and new situations which the migration phenomenon and the flow of refugees are bringing about. The issues they confront are different and range from peace education to bilingualism to racism and, in general, to problems of cultural identity.

It is also argued that to allow more radical changes in education, it is essential to stimulate a mentality change among teachers, to make them ready of intercultural exchanges and to promote a critical attitude that can counterbalance many inherited stereotypes and prejudices (Traversi, 2006).

Teacher training which is a key issue in intercultural education in every educational system, should be regarded, as in Greece, as a priority since Italy is the only country that does not provide professional and educational preparation for teachers and their service in schools.

References

1. Campani, G. Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe in *Studi su lla fomazione*, 1-2014, pp.77-97. 2014
2. Christoudi- Lionaraki, S. School open to Society. Patra: HOU, 2001
3. Karountzou, G. Bilingual Education in Pliogou – Karakastani Siches taseis stin Pedagogiki, pp.34-351 Athens: Atrapos, 2020
4. Traversi, M. From Theory to Implemenation. Intercultural education in Italy in *European Journal of Intercultural Studies.*, v.9, pp 291-295. 2006

CZU:316.6

COMPETENȚA DE ANTICIPARE A RISCULUI ÎN CONTEXTUL SCHIMBĂRILOR SOCIALE

LUNGU Viorelia, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară
SILISTRARU Nicolae, dr. hab., prof. univ., Catedra Pedagogie și Psihologie generală,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. *Unul din scopul de baza al învățământului universitar este pregătirea specialiștilor pentru viitor, care în ritmul accelerat al schimbărilor și problematica lumii contemporane are necesitatea de a pregăti generații în vederea anticipării riscului. Atunci, când nu este cunoscută esența riscului, beneficiarul educațional, ca viitoare resursă umană, nu participă la acțiuni de decizie sau de a se adapta la schimbările produse în societatea din care face parte. Din contra poate face erori sau bloca activitatea.*

Cuvinte-cheie: *anticipare, risc, competență, fenomen social.*

Introducere

Schimbările paradigmelor sociale, politice, economice, inovațiile, presupun modificarea semnificativă a modului în care universitatea necesită să pună accent pe pregătirea personalității de a face față cerințelor societății de mâine. Schimbarea socială este fenomenul trecerii unui sistem social sau a unei componente a acestuia de la o stare la o altă stare, diferă calitativ și/sau cantitativ.

Referitor la schimbarea socială se axează și regulamentul Uniunii Europene, ce instituie un program pentru schimbări sociale și inovare socială, al cărui scop este de a contribui la punerea în aplicare a strategiei Europa 2020, a obiectivelor sale principale și a orientărilor integrate, în materie de promovare a unui nivel ridicat de ocupare a forței de muncă, garantarea unei protecții sociale adecvate, lupta împotriva excluziunii sociale și a sărăciei și îmbunătățirea condițiilor de muncă [9, p.14], dar și a Strategiei Sectorului Tineret 2030, care pune accent pe o implicare semnificativă a tinerilor, în procesul de luare a deciziilor la toate nivelurile [10, p.2].

În acest context, Proiectul ”Reforma învățământului din Moldova” PRIM cuprinde un complex de măsuri menite să convertească învățământul dintr-un învățământ predominant reproductiv, într-unul creativ, în care se pune un accent pe consolidarea calității educației și a eficienței [7].

Legat de problematica societății, de riscurile din mediu [8] învățământul universitar este pus în situația de a pune un accent deosebit în pregătirea specialistului și anume *formarea competenței de anticipare a riscului*.

Anticiparea constituie o necesitate a personalității contemporane pentru a găsi soluții concrete și rapide în rezolvarea multiplelor probleme aparente în viața cotidiană (*anticiparea schimbărilor, a riscurilor și a consecințelor*). [4, p. 54]

Prin dezvoltarea/formarea competenței de anticipare, se analizează modul în care se dezvoltă piața forței de muncă și, în consecință, modul de activitate la locul de muncă, deoarece atât competențele cât și nevoile de învățare se schimbă.

O anticipare și o potrivire eficientă a competențelor, necesită de a „lega” educația, formarea profesională și ocuparea forței de muncă.

Astăzi, realitățile socio-economice impun o abordare managerială a finalităților în educație și solicită ca acestea să fie formulate nu doar în termeni concreți și pragmatici, ci mai ales, din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat și a exigențelor sociale a pieții muncii. Conform teoriei finalităților pedagogice, elaborarea scopurilor pedagogice trebuie să fie corelată cu tendințele de evoluție a societății, asigurând depășirea stării actuale prin ajustări de perfecționare, structurări, restructurări și reformări în planul educației [2, p. 148].

Delimitări conceptuale și etapele managementului riscului

În opinia lui S. Marcus, pentru orice domeniu, competența reprezintă condiția ce asigură eficiența activității umane, iar exersarea eficace a activității stă la baza comportamentului și este condiționată de o serie de însușiri caracteristice a individului [5, p. 7].

În linii generale, noțiunea de competență poate fi definită prin următoarele caracteristici:

- mobilizarea unui ansamblu de resurse de tipul cunoștințelor, experiențelor, reprezentărilor, schemelor, automatismelor, capacităților, diverselor *savoir* (să știi): *savoir-vivre* (să știi să fii), *savoir faire* (să știi să faci),] *savoir etre* (să știi să devii) [1, p. 51];
- relația cu un ansamblu de situații, ce presupune mobilizarea individului în anumite situații legate de problematica dirijării beneficiarului educațional;
- caracterul finalizat ce denotă utilitatea socială;
- caracterul disciplinar, ce rezultă din faptul că competența este deseori definită printr-o categorie de situații corespunzătoare parvenite din specificul disciplinelor speciale sau a celor auxiliare, care includ module cu privire la formarea competențelor prospective.

Competența anticipativă ca finalitate, constituie o necesitate a personalității pentru identificarea soluțiilor și rezolvarea problemelor: *anticiparea schimbărilor, a riscurilor și a consecințelor*.

Astăzi, nu este suficient doar de anticipat și prognozat schimbările care se produc într-un domeniu sau altul al societății, ci este nevoie de intervenit în fluxul acestora pentru a provoca efectele dezirabile, sau a evita pe cele indezirabile, în sens de evitare a riscurilor.

Riscul cuprinde câteva elemente de bază, care constituie esența lui: posibilitatea primirii rezultatului așteptat: posibilitatea apariției rezultatelor neașteptate; posibilitatea radierii de la scopul ales; pierderile materiale, economice, morale ș.a., legate de alegerea alternativei; consecințele pozitive și negative, posibile în efectuarea anumitor acțiuni în condiții de nehotărâre pentru subiectul ce riscă. [11, p.13]

Aprofundarea problematicii determină necesitatea performanței și calității în toate domeniile, **generează riscuri** și o receptivitate deosebită față de problemele respective.

Procesul de analiză a riscurilor poate fi abordat din trei direcții: *psihologia riscului, metodologia de analiză a riscului, analiza statistică a riscului*. Din punctul de vedere al *psihologiei riscului*, este foarte important ca cei care sunt supuși riscurilor să perceapă cum văd alții riscul și cum să reacționeze în fața riscului.

Managementul riscului [6, p.28] este o competență realizată printr-un proces ciclic, cu mai multe faze distincte: *identificarea riscului, analiza riscului și reacția la risc*.

În faza de *identificare a riscului* se evaluează pericolele potențiale, efectele și probabilitățile de apariție ale acestora pentru a decide care dintre riscuri trebuie prevenite.

Identificarea riscurilor trebuie realizată continuu. Aceasta trebuie să ia în considerare atât riscurile interne cât și pe cele externe. Riscurile interne, sunt riscuri care pot fi controlate sau influențate, în timp ce riscurile externe nu se află sub controlul persoanei.

Faza de analiză a riscului ia în considerare riscurile identificate în fază inițială și realizează o cuantificare aprofundată a acestora. Simulările constituie o metodă avansată de cuantificare a riscurilor. Simularea utilizează un model al unui sistem pentru a analiza performanțele sau comportamentul sistemului. [6, p.28]

Eliminarea riscurilor [6, p.28] are scopul de a îndepărta riscurile. Echipa managerială, întreprinzătorul poate: să nu inițieze o anumită tranzacție sau afacere; să stabilească un preț foarte mare, care să acopere riscurile; să condiționeze oferta, etc. O organizație cu aversiune prea mare față de risc nu va supraviețui mult timp și ar trebui să-și investească capitalul în altă parte.

O altă etapă în care trebuie să fie pregătit specialistul în devenire este *diminuarea riscurilor*, care se poate realiza printr-o serie de instrumente cum sunt:

- ∨ programarea, dacă riscurile sunt legate de termenul de execuție, programarea științifică a activităților cu ajutorul graficelor rețea, poate diminua riscurile în limite rezonabile.
- ∨ instruirea, multe riscuri sunt legate de securitatea muncii. Aceasta influențează productivitatea și calitatea lucrărilor. Prin programe de instruire și conștientizare în domeniul securității muncii se poate reduce probabilitatea producerii accidentelor și efectul acestora.
- ∨ reproiectarea, riscurile pot fi de multe ori diminuate printr-o reproiectare judicioasă a echipelor de muncă, fluxurilor de materiale, folosirii echipamentelor și a forței de muncă.

Repartizarea riscurilor se referă la părțile care vor accepta o parte sau întreaga responsabilitate pentru consecințele riscului.

Controlul riscurilor reprezintă ultima componentă distinctă a procesului de management a riscului în cadrul unei activități, ocupându-se atât de monitorizarea, cât și de identificarea unor noi riscuri ale proiectului. Practica managerială demonstrează că activitățile de monitorizare și control a riscurilor se desfășoară în paralel cu monitorizarea proiectului.

O altă componentă a activității manageriale o reprezintă *elaborarea unei strategii de permanentă* identificare a unor noi categorii de riscuri ce pot interveni în cadrul derulării proiectului, în scopul prevenirii sau minizării lor. Monitorizarea îndeplinirii obiectivelor fixate, reprezintă puncte de referință pentru identificarea noilor riscuri ce pot surveni pe parcurs. [6, p.28]

Teoriile moderne, încurajează identificarea riscurilor la intervale regulate, pentru a asigura rigoarea corespunzătoare prognozelor statistice și de a identifica factorii de risc, înainte ca aceștia să poată ajunge în faza critică.

A controla riscul înseamnă a-l înțelege, a-l putea cuantifica și a-i conștientiza consecințele. Având în vedere aceste trei aspecte majore, de-a lungul timpului s-au format și diversificat teorii din ce în ce mai sofisticate legate de identificarea, anticiparea riscurilor, măsurarea lor și elemente de teorie ale deciziei.

Literatura de specialitate [3] mai propune ca modalități de a minimiza impactul riscurilor prin *evitarea riscului, prevenirea riscului și limitarea riscului*.

Nivelul de pregătire pentru situațiile excepționale/riscuri, majorează capacitatea specialistului de a răspunde adecvat la riscuri și de a le depăși cu siguranță. Guvernul/ Ministerul educației/ Universitatea trebuie să creeze astfel de sisteme de pregătire pentru riscuri.

Metode și materiale

În vederea dezvoltării/formării competenței de anticipare a riscului sunt necesare de realizat un șir de obiective:

- *identificarea* riscurilor potențiale în acțiunile personale;
- *determinarea* metodelor de diminuare/eschivare a riscului;
- *planificarea* acțiunilor de minimizare a riscului și de gestiune a timpului;
- *deciderea* asupra acțiunilor de întreprins ca urmare a conștientizării riscului minimizat anterior;
- *evaluarea* acțiunilor întreprinse în baza riscului minimizat;
- *stabilirea* problemelor și,
- *planificarea* modalităților de soluționare/ rezolvare a acestora.

În acest sens se propun metode ca analiza documentelor educaționale, analiza literaturii de specialitate și aplicarea Chestionarului *Anticiparea riscurilor* pentru studenți.

Riscul poate fi identificat folosind diferite metode: [popescu, p.28]

- ✓ *întocmirea unor liste de control* care cuprind surse potențiale de risc, cum ar fi: condiții de mediu, rezultatele așteptate, personalul, modificări ale obiectivelor, erorile și omisiunile de proiectare și execuție, estimările costurilor și a termenelor de execuție etc.;
- ✓ *analiza documentelor disponibile în arhiva* organizației, pentru identificarea problemelor care au apărut în situații similare celor curente;
- ✓ *utilizarea experienței personalului* direct productiv (șefi de secții și de echipe) prin invitarea acestora la o ședință formală de identificare a riscurilor. De multe ori subalternii de pe teren sunt conștienți de riscuri și probleme, pe care cei din birouri nu le sesizează. O comunicare eficientă teren - birouri este una dintre cele mai bune surse de identificare și diminuare a riscurilor;
- ✓ *identificarea riscurilor impuse din exterior* (prin legislație, schimbări în economie, tehnologie, relații cu sindicatele) prin desemnarea unei persoane care să participe la întrunirile asociațiilor profesionale, la conferințe și care să parcurgă publicațiile de specialitate.

Astfel de programe necesită a fi elaborate și implementate la nivel universitar pentru a testa gradul de coordonare și de reacție în cazul lacunelor și necesităților în vederea îmbunătățirii sistemului atât al învățământului, cât în cel în care va activa specialistul.

Rezultate și discuții

În scopul identificării dacă respondenții noștri *preferă acțiunile de risc și care este riscul cel mai des întâlnit*, și *cât de important este pentru respondenți să participe la luarea deciziilor*, cele propuse au fost realizate prin itemii 14-17. Rezultatele ne prezintă că dacă 40,40% au răspuns că **preferă acțiunile de risc**, mai mult de 50% au răspuns **nu**.

Dintre cei care preferă acțiunile de risc au confirmat că cel mai des întâlnit în acțiunile personale este **riscul financiar** urmat de **riscul decizional**. Datele sunt prezentate mai jos:

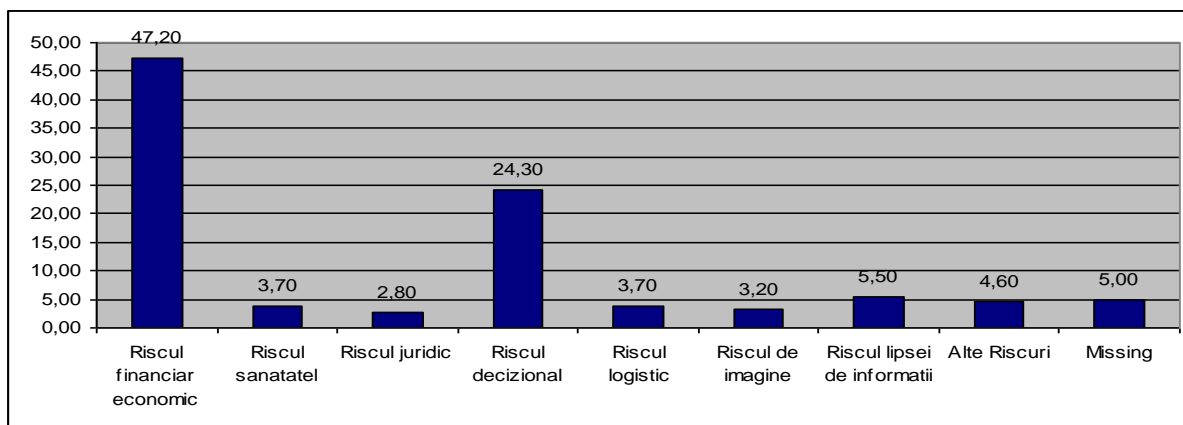


Fig. 1. Cel mai des risc întâlnit în gestiunea timpului

Din figura de mai sus se vede că 47% din respondenți optează pentru riscul financiar urmat de cel decizional și foarte rar (2,8%) riscul juridic.

Analiza datelor prezintă că majoritatea respondenților susțin că este important de a participa la luarea deciziilor. Atunci când persoana participă la acest proces își ia o parte din responsabilitate, este necesară acțiunea, de aceea în continuare ne-am propus să identificăm ce *acțiuni întreprinde pentru adaptarea adecvată la schimbările sociale*, 30% au răspuns participarea la programe pentru schimb de experiență, urmat de 28% angajarea în câmpul muncii, rezultatele sunt prezentate în histograma de mai jos:

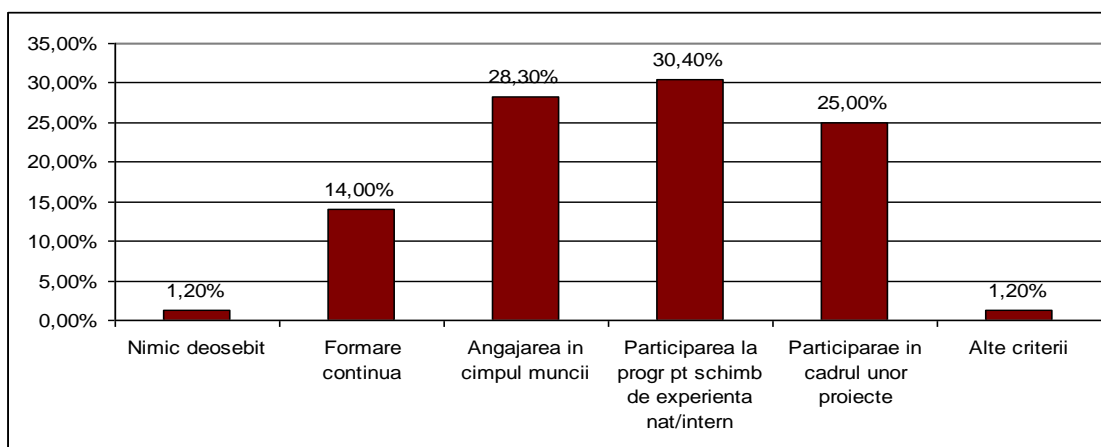


Fig. 2. Frecvența acțiunilor pentru adaptarea adecvată la schimbările sociale

Pentru verificarea corectitudinii răspunsului la itemii de mai sus, am propus itemul: *Daca ai ști, că în viitorul apropiat piața muncii nu va solicita serviciile specialității dvs. ce măsuri a-ti întreprinde?* Majoritatea au diminuat riscul de a rămâne fără serviciu prin *cursuri de recalificare*. În esență riscul are și consecințe pozitive. Daca nu ar exista în viață momente în care ne asumăm riscuri și încercăm lucruri noi, nu ne-am putea descoperi noi pasiuni, sau potențialuri.

Atunci când nu este cunoscută esența riscului, beneficiarul educațional ca resursa umană nu se adaptează la schimbările produse în societatea din care face parte.

Astfel, problemele actuale ale sistemului de învățământ din Republica Moldova, ne impun să căutăm răspunsuri la următoarele întrebări: „Sunt tinerii pregătiți să înfrunte provocările viitoare?”; „Au ei capacitatea să continue învățarea pe tot parcursul vieții?” etc.

Găsind răspunsurile la aceste întrebări vom ști ce trebuie să schimbăm sau, ce strategii didactice trebuie să aplicăm, astfel încât studenții să poată răspunde cerințelor de pe piața muncii, să facă față schimbărilor sociale, economice, politice, etc. din Republica Moldova, și nu numai.

Iar pentru a nu ne transforma în spectatori pasivi ai unei opere pline de orori care se pune în scenă pe planeta noastră, fiecare dintre noi are datoria de a acționa în vederea soluționării problemelor sociale, în domeniul care activează. Cunoașterea și conștientizarea problemei sunt orientate spre producerea schimbării planificate, iar ignoranța ne pune față în față cu schimbările haotice. Deaceea, pentru ca procesul schimbării să aibă loc, studenții ca purtători ai noului și promotori ai transformărilor structurale a societății, trebuie pregătiți în a anticipa riscurile și în consecință, de a acționa pentru a produce schimbării pozitive.

Concluzii. Schimbările din societate cu referire la activitatea profesională revendică axarea pe noi competențe, una din ele este anticiparea riscului pentru a fi gestionat.

În concluzie, anticiparea riscului reprezintă o politică care se administrează pentru a preveni toate tipurile de probleme, determinate de gradul firesc al societății, care pot surveni chiar și din cauza nesiguranței specialistului.

Bibliografie

1. Bîrnaz, N. Metodologia elaborării manualului școlar. Teza de doctor în pedagogie, Chișinău, 2009. -194 p.
2. Curriculum pedagogic (coord.: Sorin Cristea, Silvia Făt etc.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 552p.
3. Cum gestionezi riscurile în afaceri? (accesat pe 05.09.2021) Disponibil: <https://www.wall-street.ro/articol/Finante-Banci/267992/cum-gestionezi-riscurile-in-afaceri.html#gref>
4. Lungu, V. Teoria și metodologia educației prospective. coord. șt.: Nicolae Silistraru; Univ. Tehnică din Moldova, Dep. Științe SocioUmane. Chișinău.: "MS Logo", 2019. 270 p.

5. Marcus, S. Competența didactică, perspectiva psihopedagogică. București: Ed. ALL Educațional, 1999. 173 p.
6. Popescu, I. Managementul calității. Brașov: Ed. Universității Transilvania, 2004.
7. Proiectul „Reforma Învățământului în Moldova” PRIM (accesat pe 05.09.2021) Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/proiectul-reforma-invatomantului-moldova-0>
8. Procedura de management al risurilor în cadrul Agenției de Mediu. Ordin AM nr. 27 din 25.06.2020 (accesat pe 05.09.2021) Disponibil: <http://mediu.gov.md/sites/default/files/document/attachments/Ordin%2027%20din%2025.06.2020%20final.pdf>
9. Regulament al Parlamentului European și al Consiliului de instruire al unui program al Uniunii Europene pentru schimbări sociale și inovări sociale. Bruxelles 2011
10. Youth sector strategy 2030 Engaging young people with the Council of Europe’s values (accesat pe 05.09.2021) Disponibil: <https://rm.coe.int/a5-brochure-youth-sector-strategy-2030-romanian/1680a0d1eb>
11. Боровкова, В. А. Управление рисками в торговле (Серия «Теория и практика менеджмента»). Москва: Издательский дом «Питер», 2004. 287 с.

CZU:37.018.43:004

ȘCOALA ONLINE – PROVOCARE PENTRU PROFESORI ȘI ELEVI

MĂRGĂRIT Corina Emanuela, profesor de limba și literatura română,
Liceul Tehnologic „Constantin Cantacuzino”, Băicoi, România

Rezumat. *Contextul actual a însemnat provocare pentru cadrele didactice și pentru beneficiarii acestora, elevii, atât la nivel național, cât și la nivel internațional, așa încât folosirea mijloacelor digitale a devenit esențială. Resetarea educației și a formării digitale a devenit o necesitate pentru actul instructiv-educativ și pentru dezvoltarea abilităților digitale pentru toți actorii prezenți în actul educativ.*

Cuvinte-cheie: *provocare, adaptabilitate, inovație, performanță, digitalizare, empatie.*

Școala online a fost o provocare atât pentru mine ca profesor, cât și pentru elevi și pentru părinții acestora. În această perioadă am învățat să ne adaptăm și să ne focalizăm toată energia pe actul de predare-învățare, pentru ca beneficiarul nostru, elevul, să nu aibă de suferit și de asemenea, să beneficieze de un act de predare calitativ.

Această nouă etapă a învățământului românesc, și nu numai, s-a caracterizat prin trei atribute: empatie, adaptabilitate și creativitate, pentru că: „Singura școală valabilă, singura școală creatoare

de cultură e aceea în care profesorul însuși trece examene”[2] și în felul acesta se depășește pe sine și face față provocărilor, iar evoluția sa se poate realiza prin autoevaluare și feedback din partea elevilor: „*activitatea profesorului nu se limitează la proiectarea acțiunilor sale; ea presupune atât realizarea proiectului elaborat, cât și autoevaluarea procesului educativ.*”[4]

Școala online a avut neajunsurile și dezavantajele ei, dar a avut și beneficii și avantaje. În această perioadă ne-am dat seama că ne putem adapta oricăror situații, că putem face față provocărilor de orice natură și că eu, profesorul, pot interacționa cu elevii mei și online, nu doar față în față de la catedră.

De asemenea, școala online ne-a învățat și să apreciem căldura și bucuria de a ne vedea în sala de clasă, legătura profesor-elev care se poate dezvolta prin comunicare verbală dar și prin comunicare nonverbală, prin gesturile, de multe ori mărunte din timpul orelor, să apreciem veselia și vacarmul din timpul pauzelor și chiar clinchetul clopoțelului care ne anunța că ora s-a terminat.

Învățarea online a presupus mult efort, multe ore petrecute în fața calculatorului pentru pregătirea lecțiilor pentru ca acestea să fie atractive și ușor de asimilat de către elevi. Deși resursele au fost puține și abilitățile profesorului de a folosi anumite platforme nu au fost la un nivel înalt, împreună cu elevii noștri am descifrat „misterele” tehnologiei informatice și am reușit să creăm împreună un act educativ de calitate.

Perioada învățământului online ne-a forțat să scoatem tot ce este mai bun din noi, am descoperit că avem resurse neștiute până atunci, am descoperit că elevii noștri stăpânesc atât de bine tehnologia digitală, încât nu de puține ori au fost pentru noi un real ajutor, învățând în același timp cu ei, pentru că, așa cum spunea Constantin Noica: „*O școală în care profesorul nu învață și el este o absurditate*”.[2]

Am reușit să creăm clase virtuale pe platforma Google Classroom, pe 24edu (platformă utilă pentru elevi și părinți pentru a verifica notele obținute de elevi și absențele acestora), să creăm lecții cât mai atractive pe care le-am prezentat într-o manieră ușor de înțeles de către elevi, dar nu simplist.

Profesorul s-a văzut nevoit să-și schimbe strategia didactică, să creeze noi demersuri didactice, să folosească mijloace diferite de învățare și metode cât mai atractive pentru a-și atinge obiectivele propuse, iar la finalul actului de predare – învățare, elevul să dobândească acele competențe necesare formării lui.

Renumitul pedagog Constantin Cucoș în „*Studiu privind practicile didactice și dificultățile în desfășurarea activităților cu elevii, în această perioadă!*” arată că: „*Orice proiect de educație la distanță este de bună seamă, un demers pedagogic ce presupune redimensionare de conținut și strategie comunicatională(...)* Profesorii noștri sunt, într-o bună măsură, pregătiți să facă față acestei provocări și să compenseze, inconvenientul și deficiențele instrumentelor digitale disponibile prin creativitate didactică, proiectare minuțioasă, instruire personalizată. Oricum, vorbim despre un compromis și o încercare de a face tot posibilul într-un context de educație atipic și incomod, mai

ales pentru clasele mici”[1]. Putem afirma că acest lucru este întru totul veridic pentru că ne-am văzut puși în fața unui lucru total necunoscut și tot ce știam înainte despre o altfel de predare, altfel de învățare a devenit realitate pentru noi toți, o realitate care ne-a făcut să ne mobilizăm foarte repede pentru că așa cum spunea marele scriitor Marin Preda în romanul „Moromeții” : „*timpul nu mai avea răbdare*”, trebuia să fim eficienți și să ne însușim competențe digitale în cel mai scurt timp, iar prin efort comun, profesor-elevi, am reușit.

Pe lângă lecții, am reușit să facem și activități extrașcolare, să ținem legătura cu părinții prin ședințe periodice pentru a-i informa despre situația școlară a elevilor. Chiar dacă eram în spatele ecranului, activitățile desfășurate și-au atins obiectivele propuse, elevii s-au implicat și împreună am realizat momente deosebite: împreună am împodobit bradul de Crăciun, am sărbătorit mari scriitori ai literaturii române (Mihai Eminescu, Nichita Stănescu, I.L. Caragiale), am vizitat virtual mari muzee ale lumii, am desfășurat și activitățile din Săptămâna „Școala Altfel”.

Atmosfera creată a fost încărcată de o mare sensibilitate și de o mare bucurie, elevii, părinții și profesorii realizând împreună momente de neuitat.

Odată cu revenirea la școală, cu prezență fizică, am realizat și efectele negative pe care școala online le-a avut asupra elevilor în actul educativ, lipsurile, frustrările unor elevi, lipsa comunicării directe, impactul emoțional asupra lor, dar de asemenea, am putut realiza și cât este de frumos să ne bucurăm de prezența fiecăruia dintre noi, de timpul petrecut în sala de curs, de zâmbetele elevilor văzute și simțite deși erau ascunse în spatele unor măști pastelate și să ne bucurăm împreună de frumusețea zilelor petrecute la școală.

Avantajele și dezavantajele școlii online

1. Dezavantaje:

Învățarea online a avut limitele ei și așa vrea să enumăr câteva dezavantaje pe care eu ca profesor le-am întâmpinat:

- un mare dezavantaj pe care l-am întâmpinat a fost interacțiunea cu elevii, a lipsit relaționarea de la clasă, de multe ori elevii nu porneau camerele și nu răspundeau atunci când erau solicitați, argumentând că este foarte slabă conexiunea la internet sau că au probleme tehnice și în felul acesta feed-backul a fost mult mai greu de realizat;
- un alt dezavantaj a fost modul în care unii dintre elevi au înțeles acest tip de învățare, având uneori impresia că sunt simpli „spectatori” la actul educativ.
- un alt dezavantaj pe care l-am întâmpinat a fost acela că nu toți elevii au avut acces la un dispozitiv electronic, mulți depindeau de telefonul părintelui și în felul acesta aveau acces doar atunci când părintele era acasă.
- lipsa resurselor tehnologice performante;
- motivația elevilor de a participa la cursuri;

- pierderea anumitor capacități ale elevilor de a rezolva, analiza, argumenta;
- suprasolicitarea profesorului, consumul mare de timp și de energie pentru pregătirea orelor online;
- dificultate în evaluarea elevilor, imposibilitatea de a-i urmări și de a-i monitoriza în timpul orelor online mai ales că unii dintre elevi nu aveau camerele pornite;
- metodele și mijloacele folosite în actul didactic au fost mult mai limitate față de cele pe care le utilizăm la școală.

2. Avantaje:

Pe lângă toate aceste dezavantaje, școala online a avut și multe avantaje:

- un avantaj îl reprezintă posibilitatea de a deveni autodidacți (am învățat să lucrăm cu platforme educaționale, să creăm lecții pe care apoi să le prezentăm cât mai atractiv elevilor, să ne dezvoltăm abilitățile digitale).

- modul în care materialele au fost distribuite elevilor, astfel încât toți să aibă acces la ele într-un timp foarte scurt, aceștia intrând în posesia lor printr-un simplu click.

- un alt avantaj îl reprezintă faptul că elevul poate să acceseze informația de oriunde și oricând, timpul nu este limitat ca în sala de curs și fiecare elev poate parcurge materialele în ritmul propriu.

- elevii sunt pasionați de tehnologie, de informatică și lucrul acesta este un avantaj pentru că se simt în zona lor de confort și accesează mult mai ușor mediul virtual;

- siguranța pe care o oferă școala online din punct de vedere al sănătății, astfel încât să nu existe presiunea că s-ar putea îmbolnăvi.

- posibilitatea de a edita informația dacă ai transmis ceva greșit;
- acces rapid la activitățile tuturor elevilor;
- costuri reduse pentru distribuirea materialelor;
- interacțiunea profesor-elev este liberă, nu există constrângeri;
- posibilitatea de a personaliza materialele distribuite elevilor;
- posibilitatea elevilor de a-și depăși emoțiile, de a folosi imaginația și creativitatea în rezolvarea

sarcinilor, deoarece învățământul online este mai puțin stresant decât învățământul clasic::

- permite învățarea de tip sincron și asincron;
- stimulează imaginația și a gândirea critică a elevilor;
- crearea de foldere în care documentele să rămână salvate și astfel elevul să aibă acces la informații oricând are nevoie;

- posibilitatea părinților de a-și monitoriza copiii, de a consulta catalogul virtual;

Tehnologia digitală nu poate înlocui profesorul, dar îi dă posibilitatea acestuia să aleagă cele mai

bune strategii didactice pentru un act educativ de calitate, iar aceasta trebuie să devina un instrument care să ușureze demersul didactic și să ajute elevul să dobândească competențele vizate pentru că: *”Elevul nu este o noțiune abstractă, ci o realitate vie, el vine la școală nu numai cu inteligența sa ci cu întreaga sa personalitate, cu emoțiile sale, sentimentele sale, interesele sale.”*[3]

În predarea online un rol important îl are feedbackul, profesorul trebuie să primească periodic feedback atât de la elevi, cât și de la părinții acestora pentru a ști dacă activitatea sa este una de calitate, dacă este eficientă sau dacă are nevoie de schimbări.

Această perioadă atipică a însemnat inovație, s-au folosit resurse știute, folosite înainte pentru a crea altele noi, au fost găsite soluții chiar și atunci când totul era „gri”, imposibilul a devenit posibil și mai presus de toate am găsit forța necesară pentru a merge mai departe, de a ne adapta schimbărilor de orice natură și de a spune că: *„Totul va fi bine!”*

Așadar, școala trebuie să existe în orice condiții pentru că *„Menirea firească a școlii nu e să dea învățatură, ci să deștepte cultivând destoinicirile intelectuale în inima copilului, trebuința de a învăța toată viața.”*[5] (Ioan Slavici)

Bibliografie

1. Cucos, C. Studiu privind practicile didactice și dificultățile în desfășurarea activităților cu elevii, în această perioadă!, <https://unibuc.ro/scoala-de-acasa-o-provocare-noua-pentru-elevi-si-o-oportunitate-pentru-profesori/>
2. Noica, C. Jurnal filozofic, București, Editura Humanitas, 1990, p.27
3. Roșca, Al. Motivele acțiunilor umane, Cluj, Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1943
4. Șerdeal, I. Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar, București, Editura Corint, 2007, p. 297
5. https://vorbeste-romaneste.ro/citat/menirea-fireasca-a-scolii-nu-e-sa-dea-Invatatura-ci_162/

INFLUENȚA CONTEXTULUI PANDEMIC ASUPRA CONDIȚIILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN CICLUL GIMNAZIAL

OPREA Oana Miruna, Școala Gimnazială Oniceni,
Suceava, România

Rezumat. *În această lucrare am analizat o serie de aspecte generale cu privire la situația e criză cu care s-a confruntat școala românească, criză datorată pandemiei. Am pus accentul pe: trecerea de la învățământul tradițional la învățământul online, problemele generale care au devenit mai evidente în context pandemic și de modalitatea în care această problemă a învățământului online a afectat toți actorii sociali implicați în procesul educațional. Consider că fiecare dintre noi ar trebui să contribuie activ la formarea tinerelor generații, fie că vorbim despre educație formală, informală sau non-formală, pentru că, doar astfel vom reuși să le formăm tinerilor competențe pentru viață.*

Cuvinte-cheie: *condiții de învățare, context pandemic, succes școlar.*

Abstract. *In this paper we analyzed a series of general aspects regarding the situation of the crisis faced by the Romanian school, crisis due to the pandemic. We focused on: the transition from traditional education to online education, the general problems that have become more evident in the pandemic context and the way in which this problem of online education has affected all the social actors involved in the educational process. Consider that each of us should actively contribute to the formation of the young generations, whether we are talking about formal, informal or non-formal education, because only in this way will we be able to train young people with skills for life.*

Keywords: *learning conditions, pandemic context, school success.*

Calitatea învățământului românesc este pusă sub semnul îndoielii, odată cu trecerea de la învățământul clasic la învățământul online. România a suferit o serie de schimbări majore în ceea ce privește învățământul și aceasta se datorează multiplilor factori care, de mai multă vreme, au fost ignorați: asigurarea resurselor necesare de igienă, a artefactelor specifice, a comunicării eficiente, a accesibilității la resursa materială de care au parte școlile sau universitățile occidentale.

Perioada de pandemie a fost cel mai mare exercițiu sociologic din toate timpurile, dar a fost și o provocare, mai ales în România, când sistemul de învățământ a trecut în online. Epidemia cauzată de virusul SARS-CoV-2 a debutat în data de 26 februarie 2020, iar trei săptămâni mai târziu a fost instituită starea de urgență, care a presupus măsuri de carantină, restricții privind transporturile, închiderea școlilor până la finalizarea anului școlar, cu obligația ca elevii să desfășoare orele în regim online [5, 2020]. În data de 14 septembrie urmau să se redeschidă școlile pentru majoritatea elevilor, după aproximativ 6 luni; însă, lipsa unei infrastructuri, a unor reglementări clare și a unei pregătiri a

determinat desfășurarea orelor în mod superficial [5, 2020]. Desigur că această perioadă a luat prin surprindere cadrele didactice, atât din mediul rural cât și din mediul urban.

Școala online

Utilizarea platformelor puse la dispoziție pentru susținerea cursurilor au fost o provocare atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi, datorită faptului că multe persoane nu dețineau un telefon, o tabletă, un calculator sau internet pentru a participa la orele online. Pe de altă parte, soluțiile puse la dispoziție de minister au venit oarecum târziu, în condițiile în care, deja trecuse o perioadă destul de îndelungată, iar o serie de cursuri au fost deja desfășurate în regim online. Adaptarea la sistemul online a presupus eforturi atât pentru elevi cât și pentru profesori, părinți și alți actori sociali, datorită faptului că metodele cunoscute de predare-învățare au trebuit adaptate; ca urmare, „instituții guvernamentale, școli, ONG-uri și companii private, profesioniști ai educației și din zona tech s-au trezit la o masă rotundă a dezbaterilor (de cele mai multe ori online, la distanță) pentru a găsi soluții, punând la dispoziție expertiză, idei, portaluri, instrumente și platforme de e-learning. Deși, trebuie spus că nu întotdeauna viteza și calitatea sunt garanți ai unui proces de calitate, putem totuși vorbi aici în primul rând ca despre un context prielnic pentru reflecție și adaptare permanentă” [1, 2020].

Rețeaua școlară actuală este caracterizată prin clase supraaglomerate de 30-40 de elevi, iar „analfabetismul funcțional situează România pe penultimul loc în Uniunea Europeană, deoarece 42% dintre elevii români de 15 ani nu reușesc să-și folosească informațiile dobândite la școală pentru a-și rezolva problemele cotidiene” [5, 2020].

Condiții de învățare în perioada pandemiei

A vorbi despre succes școlar în perioada pandemiei este provocator. Dată fiind lipsa tehnologiilor, a unor condiții propice de învățare, a izolării etc. în această perioadă, elevii au fost puși în situații stresante, aspect care a reieșit și din calificativele obținute la sfârșitul anului școlar precedent. Am precizat anterior faptul că această stare a afectat în egală măsură toate părțile implicate în procesul educațional, motiv pentru care în această secțiune a lucrării voi pune accentul pe modul în care s-au făcut eforturi pentru asigurarea unor condiții optime de învățare pentru asigurarea succesului școlar.

În contextul stării de urgență s-a „suspendat” procesul educațional care, până atunci, se realiza în instituțiile de învățământ, în mod tradițional, acest fiind înlocuit cu învățământul online/la distanță în cadrul căruia să se asigure „continuarea procesului educațional în condiții de carantină prin intermediul Diverselor instrumente de comunicare la distanță” [4, 2020]. Desigur că, atunci când vorbim despre educație online, trebuie să avem în vedere tehnologiile de comunicare, acestea jucând un rol crucial în relația profesor-elev etc. Platformele puse la dispoziție de către au contribuit la păstrarea legăturii cu elevii, aceștia adaptându-se la noile condiții. În ceea ce privește lipsa practicii cadrelor didactice de a susține activitatea didactică prin intermediul platformelor, subliniem faptul că

fiecare profesor a trebuit să-și adapteze stilul de predare, de evaluare etc. ținând mereu cont de planificările anuale, de programă etc. Totuși, au existat o serie de probleme pe care le-au întâmpinat toate școlile:

- Lipsa pregătirii cadrelor didactice în ceea ce privește competențele digitale;
- Elevii s-au adaptat greu la procesul de învățare online;
- Lipsa dispozitivelor TIC și internetului;
- Numărul mare de ore petrecut online și dificultatea de a realiza toate temele;
- Lipsa susținerii efortului de învățare independentă [4, 2020.]

Totodată, este important de precizat faptul că la aceste probleme s-au adăugat și cele care privesc abandonul școlar. În această perioadă riscul abandonului a crescut - 15,3% în 2019, 22,4% în mediul rural (Eurostat, indicator [edat_lfse_30]) aspect datorat faptului că mulți dintre ei „au rămas singuri acasă, care în lipsa monitorizării, motivării, încurajării și ghidării din partea părinților sau reprezentanților legali ai acestora, s-au confruntat cu un risc sporit cu referire la neșcolarizare, abandon școlar și absenteism, având nevoie de mai multă atenție decât înainte” [2, 2020]. Mai mult ca niciodată, elevii au avut nevoie de suportul părinților în realizarea temelor, mai ales atunci când vorbim despre clasele I-IV, dar un rol important l-a jucat și psihologul școlii.

În ceea ce privește reducerea abandonului școlar, se consideră că „Succesul acestor măsuri este condiționat de formarea cadrelor didactice astfel încât să înțeleagă rolul școlii în furnizarea de oportunități educaționale, în special grupurilor dezavantajate și care sunt activitățile pe care le pot derula [...] Abandonul școlar rezultă din situațiile în care elevii se deconectează de școală [...] deconectarea e importantă în contextul în care multe dintre competențe se achiziționează cumulativ, prin urmare absenteismul pentru o perioadă îndelungată de timp face dificilă recuperarea materiei” [3, 2020]. O mai multă implicare a tuturor factorilor implicați în educație ar contribui la reducerea acestei rate a abandonului școlar. Totuși trebuie să ținem cont și de condițiile socio-economice ale țării noastre datorită faptului că abandonul școlar nu se datorează doar unui singur factor, cum ar fi sistemul de educație, ci aici este vorba despre: nivelul de sărăcie (32,5% din populație se află în risc de sărăcie sau excluziune socială, 37,9% dintre copiii sub 16 ani sunt expuși riscului de excluziune socială) (Eurostat [ilc_peps01]), nivelul salariilor, supraaglomerarea, sărăcia monetară etc.

În ceea ce privește utilizarea noilor tehnologii de comunicare în perioada pandemiei, experți de la Universitatea din București, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Universitatea de Vest din Timișoara și Institutul de Științe ale Educației au realizat o cercetare la care au participat 6000 de cadre didactice: „Școala de acasă – o provocare nouă pentru elevi și o oportunitate pentru profesori”; cercetarea relevă „măsurile de sprijin necesare ce pot constitui baza de decizii la nivel local și din partea Ministerului Educației” [6].

Măsuri și propuneri pentru un act educațional calitativ

În această perioadă de pandemie mai mulți actori sociali au venit cu propuneri pentru a asigura continuarea procesul educațional. Desigur că, măsurile implementate precum catalogul online au fost eficiente, dar pe o perioadă scurtă de timp. Îmbunătățirea actului educațional cheamă la discuții toți actorii sociali implicați, elevi, părinți, instituții, etc. dacă deficiențele actului educațional au fost observate de-a lungul perioadei de lock-down, este momentul ca aceste deficiențe să fie rezolvate, iar acest aspect nu implică doar formarea profesorilor: implică noi tehnologii, accesibilitate, o bună relație cu părinții și rudele elevilor etc. Toate aceste aspecte vor fi rezolvate în timp util dacă și numai dacă se vor aloca bani suficienți pentru o serie de nevoi de bază ale învățământului românesc.

Având în vedere o serie de lipsuri de bază care pun România pe unul din locurile fruntașe din lume, Guvernul ar trebui să vină cu măsuri optime pentru reducerea numărului de familii cu elevi care trăiesc la nivelul subzistenței. Așadar, măsurile și deciziile luate ar trebui luate în favoarea beneficiarilor direcți ai educației, dar și pentru profesori sau învățători.

Bibliografie

1. Botnariuc, P.; Cucuș, C.; Glava, C.; Iancu, D.; Ilie, M.; Istrate, O.; Labăr, A.V.; Pânișoară, I.O.; Ștefănescu, D.; Velea, S. Școala Online. Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă, Editura Universității din București, București, 2020.
2. Ciobanu, V. Impactul pandemiei „Covid-19” asupra sistemului educațional, Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 9-10 octombrie 2020, available at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/219-223_15.pdf.
3. Florian, B.; Țoc, S. Policy note: educația în timpul pandemiei. Răspunsuri la criza nesfârșită a sistemului educațional românesc, București, 2020.
4. Hadîrcă, M.; Iarovoi, R. Învățământul la distanță: concept, metodologie, probleme de implementare, Revista Univers Pedagogic, Volumul 3, nr. 67, 2020, pp. 107-112.
5. Săgeată R. Școala în pandemie. Provocări și incertitudini. Cazul României, Geopolitica Revista de Geografie Politică, Geopolitică și Geostrategie, 2020, pp.1-19.
6. Școala de acasă – o provocare nouă pentru elevi și o oportunitate pentru profesori available at: <https://unibuc.ro/scoala-de-acasa-o-provocare-noua-pentru-elevi-și-o-oportunitate-pentru-profesori/>

EDUCAȚIA PENTRU VIITOR DIN PERSPECTIVA FORMĂRII TINERILOR PENTRU PARENTALITATEA TRADIȚIONALĂ

OVCERENCO Nadejda, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol

Adnotare. *Articolul abordează problematica educației pentru parentalitate a adolescenților, în special este supus analizei subiectul contaminării potențialului parental al tinerilor contemporani și consecințele fenomenului privind formarea lor valorică. Educația pentru parentalitate a adolescenților își propune drept finalitate profilaxia nonparentalității. Sunt propuse modalități de valorificare a curriculei școlare privind realizarea educației pentru parentalitate a adolescenților direcționată spre preîntâmpinarea contaminării potențialului parental al tinerilor contemporani.*

Cuvinte-cheie: *potențial parental, parentalitate, maternitate, paternitate, rol parental, datorie parentală, educație pentru parentalitate.*

Abstract. *The title of the article is the education for parentally. The necessity of studding this problem is determined by prestige lowering of parentally. The major objective of the research is to point out all the school possibilities to educate the personality of a future parental. Another objective is to elaborate some methodological suggestions in education for parentally. From assumption results that education for parentally should anticipate physical development of teenagers. The recommendations represent an efficient model of education of the teenagers for parentally.*

Keywords: *parental love, parental obligations, educations for parentally, formative pedagogical model.*

Epoca modernă a dezvoltării sociale este una contradictorie și dinamică, care se confruntă cu o serie de probleme grave, și care necesită o reflecție profundă. Realizările civilizației moderne conțin în sine nu doar multiple oportunități, ci și un potențial pericol cu consecințe grave. Dependența cetățenilor din diferite țări din ce în ce mai mare față de tehnica modernă îi fac destul de vulnerabili în fața naturii și a realității. Este vorba despre pericolul pierderii controlului asupra sistemelor tehnice complexe construite de om, care au dobândit un caracter global. Fetișizarea relațiilor interpersonale, limitarea existenței umane multidimensionale doar la aspectul tehnologic și cel virtual, reprezintă pentru tineri riscul de a pierde sensul în viață.

Amenințarea constă în faptul că omul modern se poate transforma într-o creatură cu sistem valoric deformat, într-un mutant care a pierdut orientarea spiritual-morală și fundamentele semantice profunde ale existenței sale în plan personal, precum și gentilic. La aceasta trebuie adăugat o serie de probleme la nivel mondial de ordin economic, care amenință existența omenirii. Toate acestea pun la îndoială optimalitatea strategiei de viață a civilizației existente și orientările ei valorice de bază. Analiza critică a actualei strategii de dezvoltare permit o corecție în direcția celor mai bune și mai

sigure modalități de dezvoltare a omenirii. Dar pentru aceasta trebuie să înțelegem modul în care sa format matricea de valori ale civilizației tehnologice, cum a evoluat cultura occidentală și de est. Fără de o astfel de analiză filosofică, este imposibil să se înțeleagă nu doar esența actualei etape de dezvoltare a omenirii și problemele cu care se confruntă, dar și să se purceadă la elaborarea și implementarea unei strategii eficiente pentru dezvoltarea sa ulterioară.

Orientarea valorică sub aspect socio-psihologic este cel mai important element al structurii interne a personalității, element dezvoltat prin experiența de viață a individului, prin totalitatea trăirilor sale care delimitează semnificativul și esențialul personal de neesențialul și neesențialul social. Totalitatea orientărilor valorice existente și bine stabilite formează nucleul valoric al personalității sau axa conștiinței, asigurând stabilitatea și continuitatea unui anumit tip de comportament și activitate. Comportamentul individului exprimă direcția nevoilor și intereselor sale. Acest adevăr vine să demonstreze că societatea se prezintă a fi un important factor de reglementare și determinare a motivației activității personalității. Montarea socio-psihologică este expresia orientării valorice sub formă atitudinii personalității specifice față de unele valori concrete. Din punct de vedere al subiectului studiat, ne-am dorit să atragem atenția asupra formării a atitudinii conștiente și responsabile față de parentalitate la tineri zilelor noastre.

Parentalitatea determină fenomenul supraviețuirii speciei umane, dar poate fi realizat doar cu bunăvoința omului. Conștientizarea acestui adevăr impune dezvoltarea, formarea și educarea la generația în creștere a necesității de a se realiza pe viitor în calitate de părinte. Metamorfozele caracteristice familiei contemporane ne obligă a atrage o atenție pătrunzătoare fenomenelor produse: creșterii instabilității institutului familiei, iresponsabilității parentale, „vitregiei sociale”. Necesitatea educației tinerilor pentru parentalitatea e determinată de criza familiei contemporane, exodul părinților la muncă peste hotare, toate acestea având drept consecințe abandonul educațional parțial și total, maternitatea/paternitatea accidentală și care antrenează tendințe agresive la nivelul psihologiei ființei umane, afectând nevoia tradițională de a se realiza în calitate de părinte (mamă/tată) și provocând fenomenul nonparentalității ca mod de viață. Problema educației pentru parentalitate e determinată și de decăderea prestigiului de a fi mamă/tată. Ca orice fenomen, parentalitatea își lasă amprenta sa asupra vieții individuale.

Analizând starea de lucruri privind fenomenul parentalității, constatăm o impunătoare *devalorizare a prestigiului maternității și paternității*. Această devalorizare este legată de un șir de factori la nivel micro- și macrosocial. Actualmente predomină tipul de familie cu un singur copil și tendința sporită spre nonpaternitate. Acest fapt îl confirmă datele statistice ale situației demografice în Republica Moldova. Suntem cu toții martorii unui regres alarmant înregistrat la capitolul „natalitate” și a unui „progres” la cel al „mortalității”. [2]. Totodată se fac tot mai vădite așa tendințe ca: creșterea numărului nou-născuților abandonați de mame; sporirea numărului de copii nedorți și

condamnați ca urmare a lipsei pleningului familial și al relațiilor conjugale premaritale; majorarea numărului de pruncucideri și avorturi; tendința spre alternativele cuplului marital (concubinaj, mariaj discontinuu); sporirea numărului de persoane contaminate de orientare sexuală nefirească și celor care nu consideră copilul drept valoare supremă umană.

Consecințele fenomenelor enunțate asupra conștiinței și comportamentului tinerilor ne impun obiectivul educației pentru parentalitate cu mult timp înainte ca tânărul să devină părinte, anticipând renunțarea la parentalitate. În zilele noastre tinerii care devin părinți se pomenesc într-o situație dificilă față de cuplurile fără copii. Lipsa minimumului necesar material întru a-și îndeplini datoria sacramentală influențează negativ asupra formării viitorului părinte, deformându-i mentalitatea, dereglându-i comportamentul.

E cunoscut faptul că potențialul părinte la început este plin de visări, neliniști sufletești, clipe = simboluri privind misterul parentalității. Însă surprinde momentul pomenirii tinerilor într-o stare de singurătate crescândă în încercarea lor de a se orienta în sistemul valoric existent, adesea căzând pradă nonvalorilor. Ei nu sunt ajutați plenar întru conștientizarea semnificației adevărate a fenomenului parentalității, cunoașterea faptului că nașterea copilului și creșterea lui constituie un comportament divin. Abandonul educativ privind subiectul respectiv poate „ruina” ritmurile vieții potențialului părinte, semnificația ei. Pot apărea contradicții, „izbucniri” interioare ca urmare a pomenirii viitorului părinte într-un mediu devenit mister, ostil a siluirii acesteia prin amestecul celor din jur în atingerea „pulsului omenescului în încheietura sa cea mai caracteristică” [2, p.23].

Fenomenele enunțate urgentează căutarea ieșirii din extrema timpului de cumpănă. O modalitate de a salva situația poate fi găsită și în instruirea plenară a potențialilor părinți special realizată în cadrul instituțiilor de învățământ. Surprinde faptul că tentativa generației în creștere de a afla care-i sensul vieții nu este susținută la modul cel mai serios de sistemul educațional. Constatăm cu regret că la acest început de secol educația pentru parentalitate nu constituie un obiectiv major al instruirii formative. Acest lucru e lăsat la voia întâmplării.

Sistemul educațional existent în Republica Moldova, creează prea puține condiții pentru evitarea contaminării potențialului patern. Vom observa aici că „trezirea” acestuia are loc la o vârstă destul de timpurie, fiind provocată de autodescoperirea sexului legal, apariția curiozității inevitabile față de sexul polarizat diferit. Acest moment o să-l considerăm drept fericit în sensul de stimulent primordial al cultivării necesității de a deveni părinte. El este considerat ca debut în formarea conștiinței și comportamentului parental. Dacă potențialul parental nu este stimulat, el poate fi supus influențelor negative, ce pot duce la „camuflarea” sau atrofierea lui deplină.

Actualitatea acestei probleme e determinată și de faptul că atât sistemul relațiilor sociale, cât și practica educațională nu pune în valoare feminitatea ca complex de calități necesare pentru realizarea cu succes a rolului matern și masculinitatea ca complex de calități necesare pentru

realizarea rolului patern. Mediul educațional existent e orientat spre o educație asexuată. Fetele și băieții însușesc trăsături viciate. Calitățile altoite artificial tind să predomine asupra celor sublime, firești. Ultimele sunt umbrite de criteriul valoric denaturat din societate.

Rolurile pe care le exercită tinerii în societate adesea provoacă altoirea calităților nespecifice sexului, solicitând comportamente neadecvate. Această tendință impune contracararea devierilor respective. În aceasta și rezidă sarcina societății.

Poziția dominantă a sexului masculin pe scara socială, modelul „masculin” de organizare și evoluție social-politică a provocat agresivitatea feminină, competiția cu sexul polarizat diferit, uneori cu exagerări și deviații ce transpar în detestarea bărbatului, blamarea figurii acestuia.

Ar fi prea simplist și nenuanțat să tragem concluzia că doar factorii enunțați mai sus le-au făcut pe unele femei masculinizate, iar pe o bună parte de bărbați – feminizați. Promasculinismul și profeminismul reprezintă o constelație plurifactorială. Factorii biologici, psihologici și spirituali se articulează în proporții diferite, însă la fel de importanți în procesul de construcție a personalității umane. Crearea condițiilor optime întru ocrotirea potențialului parental ar facilita procesul de formare a identității sexuale în limitele normalității.

Problema cuceririi identității (în baza noilor identificări împrumutate din modelele socioculturale) se impune în mod dramatic tinerilor. Imaginile familiale care reflectă rolul tradițional al femeii, complet absorbită de maternitate și munca casnică, intră în conflict cu imaginile mediatizate în care femeia apare egală cu bărbatul în relații sociale și politice. Cercetările științifice remarcă faptul că femeile manifestă un grad mai mare de anxietate în dobândirea identității.

Identificarea parentală are loc în baza multiplelor modele: tradițional, egalitar sau extremist care își are amprenta expectațiilor sociale. Identificarea tradițională acceptă repartizarea responsabilităților parentale în corespundere cu sexului părintelui. Astfel, identificarea tradițională feminină presupune caracteristici, cum ar fi: grijulie, afectivă, sensibilă la nevoile altuia, înțelegătoare, simpatetică, dornică să aline, să calmeze și să consoleze pe alții, caldă, tandră, iubitoare de copii, amabilă, îngrijirea casei, a copiilor, asigurarea confortului și satisfacerii nevoilor sexuale ale soțului.

Pe când atât femeia cât și bărbatul modern solicită o participare egalitară a soților într-o cooperare privind, suportul financiar, îngrijirea domestică și îngrijirea copiilor. Ei acced la egalitate și în privința comportamentului sexual și al gratificațiilor, ca și în luarea deciziilor familiale.

Vom remarca, că prin egalizarea statutului social și chiar a sex-rolurilor, actualmente femeile și-au schimbat radical expectațiile și noțiunile privind căsătoria și maternitatea. Însă nu toate extensiile conceptului egalitarismului de sex-rol sunt împărțite ca „bune”. Astfel, complicându-se lucrurile la capitolul maternitate, copiii nu mai sunt scopul fundamental în viața multor cupluri moderne [1, p.83].

Actualmente constatăm și lipsa unei educații firești pentru viitoarea parentalitate cum ar fi cea a interacțiunii fraterne fapt posibil doar în familiile numeroase. Însă familia contemporană este orientată în cel mai bun caz spre a avea doar un singur copil. Necesitatea re realizării unei educații speciale a potențialilor părinți e determinată și de faptul că astăzi sunt *neglijate legăturile tradiționale familiale* grație cărora bunicii transmiteau nepoților, spre exemplu, experiența pentru realizarea pe viitor a rolului parental. Astfel, un factor negativ de stopare a evoluției fenomenului cercetat în direcția dorită îl reprezintă condițiile în care se desfășoară procesul educațional modern: educația viitorilor părinți are loc în tipul de familie cu o singură generație, deci fără bunică și bunel.

Creșterea numărului familiilor de tip monoparental, ca rezultat al creșterii ratei divorțialității, instabilității cuplului, de asemenea impune necesitatea educației respective. Problema în cauză – educația pentru parentalitate e legată și de factorii schimbării standardului comportamentului noii generații, de valorile acceptate de ea.

Cercetătorii contemporani semnalează în prezent o tendință clară în comportamentul tinerilor constând în *permisivitate sexuală premaritală*. Ca rezultat, tot mai mulți tineri se angajează în relații sexuale precoce și libertine.

Ph. Rice studiind problema relațiilor sexuale la adolescenți constată că procentul celor care nu conștientizează efectele negative ale sexualității premaritale timpurii este destul de mare. Astfel, 26,5% din adolescenți consideră controlul nașterilor periculos, 16,5 – nu cred că un număr redus de relații sexuale pot provoca graviditatea, 12,8% - cred că sunt prea tineri ca să fie reală conceperea copilului. Consecințele sexualității pre timpurii trebuie explicate cu mult timp înainte de practicarea relațiilor sexuale.

Alt factor ce impune obiectivul educației pentru parentalitate este cel legat de fenomenul social numit în literatura de specialitate *maternitate adolescentină*. E vorba de tinerele în vârstă de 14-18 ani, care devin mame. Fiind la nivelul unei ignoranțe totale (sub toate aspectele), tânăra mamă-miracol, ciocnindu-se de reale situații, ce țin de semnificația maternitate, în cele mai dese cazuri comite acțiuni inconștiente, nechibzuite, ia decizii pripite, săvârșește infracțiuni, asasinări, pruncucideri cauzate de lipsa dorinței ba și de teama de a fi mamă. Maternitatea adolescentină are un caracter accidental și poate aduce consecințe grave atât tinerei mame cât și nou-născutului. O astfel de situație-critică naște înfățișări de tipul: copii abandonăți de mame; persoane maniacale, cu diverse complexe de inferioritate, agresive, cu tulburări de comportament; femei „rătăcite”, aflate în absența armoniei lăuntrice, în veșnica căutare de sine etc.

Pe lângă arsenalul de motive ce impun obiectivul educației tinerilor pentru parentalitate e și cel al *fenomenului singurătății*. Potențialul părinte trebuie iluminat și în direcția conștientizării cauzelor care pot provoca pe viitor singurătatea. Această stare în mare măsură este rezultatul unei convingeri a tineretului studios că poate construi viitorul său fără ca să reflecteze asupra parentalității,

că viața umană și caracterul ei finalist sunt fără semnificație morală. O atare concepție își face „mendrele” pe viitor: acceptarea orientării sexuale netradiționale, provoacă sindromul instabilității maritale, mariajului discontinuu, incapacității parentale. În scurtul răstimp de „tranziție” (tânăr – matur) singurătatea poate să nu fie pe deplin sesizată. Vom releva aici despre faptul că filozofia epicuriană și cea a egoismului sunt calificate ca obiective care exercită o puternică influență asupra mentalității tinerilor de a practica o viață solitară. Observăm că așa-zisele „valori” s-au plasat pe primul plan. Vom recunoaște că comportamentul distorsionat poate fi rezultatul conceperii familiei și a copilului drept povară grea, care creează incomodități, disconfort sufletesc.

Este vădit că tineretul studios, ajungând în pragul maturității psihologice, își dă seama că alegerea partenerului de viață devine o problemă acută, în unele cazuri – irealizabilă. Cercetătorii familiei consideră că alegerea partenerului pentru căsătorie este un moment cu implicații deosebite pentru evoluția ulterioară a personalității feminine/masculine.

Alegerea partenerului conjugal a suportat o serie de metamorfoze de-a lungul istoriei cuplului. „Criteriile opțiunii maritale s-au schimbat de la cele de tip rațional-instituțional la cele de tip socio-afectiv, de comunicare și de autorealizare prin intimitate”. În strânsă legătură cu motivațiile alegerii partenerilor s-au schimbat și așteptările legate de mariaj și parentalitate. Astfel, satisfacția sexuală poate fi obținută și în afara căsătoriei.

Alegerea partenerului de viață este un proces de selecție. Astfel Kearckoff D. susține că decizia maritală este rezultatul unei filtrări, distingând cinci tipuri de filtre: cel al proximității (partenerii potențiali apropiați în spațiu și timp); similarității – complementarității (teoria asemănării a lui Mowrer și teoria nevoilor complementare a lui R. Winch); atracției personale și al compatibilității (afinităților electice). Actualmente este important de înțeles că motivațiile conștiente ale alegerii partenerului se cer a fi special formate și nu lăsate la voia întâmplării. Ele trebuie transformate în motive ale deciziei maritale. În caz contrar alegerea partenerului poate rămâne un exercițiu de maturitate, o simplă promisiune de împlinire.

Șansele tinerilor de a-și găsi partenerul potrivit odată cu înaintarea în vârstă devine tot mai minime, însă doleanțele de a-și construi o familie, de a naște un copil – tot mai puternice. Momentul-cheie este sesizat siguramente, prin *permisivitatea parentalității solitare*. O astfel de decizie într-un fel ajută tânărul să evite sindromul neîmplinirii vieții, să se debaraseze de incomoda singurătate. Parentalitatea solitară nu poate fi considerată drept fenomen normal, ci doar drept o excepție, menită a ameliora întrucâtva izolarea solitară. Efectele acestui fenomen sunt nefaste pentru copilul născut. El va fi neapărat complexat, coborât la un nivel al inferiorității și ca urmare al abandonului educativ al unuia dintre părinți.

Constatăm în prezent *distorsiuni la nivelul comportamentului parental*, cât și la nivelul funcționalității relației părinte-copil. Ființa umană de o integritate biopsihică sănătoasă își realizează

rolul parental eficient, crește cu dragoste copilul, oferindu-și totodată gratificații procreate prin sentimentul mândriei trăite de faptul că e părinte. Dinamica acomodării parentale presupune însă și tensiuni, distorsiuni, ce pot fi depășite în beneficiul funcțional al diadei părinte - copil prin o instruire cu mult timp înainte ca tânărul să devină părinte.

Un alt fenomen ce ne sugerează obiectivul educației pentru parentalitate este cel al *rigidității parentale*. Acest fenomen este exprimat prin tendința părintelui de a-și impune ostil autoritatea fără a ține cont de interesele și doleanțele copilului. Inerția și perseverența modelului negativ relațional „înmoștenit” constituie un obstacol important în calea realizării rolului parental, acomodării relaționale a părintelui și a copilului. Această stare de lucruri predispune diada părinte-copil la relații aparente, false, simulate, superficiale, disconfortabile sub aspect psihologic.

Distorsionările comportamentului parental, pot fi cauzate și de noncorcordanța între așteptările tinerilor legate de misterul parentalității și modul în care viața și relația părinte-copil îi oferă „răspuns”. Astfel, *un părinte rigid dominator*, nemulțumit de faptul cum își trăiește viața, impune copilului său o conduită de totală subordonare, transformându-l într-un frustrat etern.

Așadar, în condițiile nefaste în care are loc contaminarea potențialului parental al tinerilor contemporani cu efecte negative asupra formării lor valorice se face simțită nevoia de a corecta, remodela procesul de formare axiologică a viitorilor tați și mămici sub aspectul recunoașterii valorii incontestabile a familiei, maternității și paternității. Formarea valorică a viitorilor părinți este important să includă definirea feminității și masculinității din perspectiva tradițională. Să demonstreze faptul că parentalitatea nu limitează posibilitățile personalității feminine/masculine de a se realiza în diferite domenii: educațional, ocupațional, politic, intim; dar potențiază șansele tinerei contemporane de viitor. Formarea unei astfel de convingeri îi va ajuta să devină personalități integre, de succes, să trăiască sentimentul împlinirii vieții.

Bibliografie

1. Mitrofan, I.; Mitrofan, N. Elemente de psihologie a cuplului. București: Casa de cultură și presă „Șansa”, 1996. 256 p.
2. Ovcerenco, N. Impactul preferințelor comportamentale ale adolescentelor moderne asupra educației pentru maternitate. În: Familia – factor existențial de promovare a valorilor etern-umane. Chișinău: UPSC, 2012, pp.263-271.
3. Cojocaru-Borozan, M.; Sadovei, L.; Papuc, L.; Ovcerenco, N. Fundamentele științelor educației. Manual universitar. Chișinău: UPSC, 2014. 446p.

IMPACTUL FACTORILOR STRESORI ASUPRA SUCCESULUI ȘCOLAR

POȘȚAN Liliana, doctor conferențiar,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

POPESCU Marin, student ciclu I,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Rezumat. *Succesul și stresul sunt categorii dobândite și situative, dependente de grupe de factori interni și externi omului. În articol, pornim de la valorile pozitive și negative ale stresului, insistând asupra distresului și eustresului pentru a echilibra viziunea asupra factorilor stresori. Constatăm că, contextul școlii și statutul de elev generează situații stresante specifice, manifestate printr-un dezechilibru între solicitările impuse de învățare și capacitățile subiective sau obiective ale elevului de a le face față și prezentăm grupuri de factori stresori, specivici școlii și învățării. Concluzionăm că, stresul este iminent vieții, în general, și celei moderne, în special, producând impact negativ și pozitiv. Fiind o provocare mai mult modernă, oamenii au nevoie de competențe de evitare, gestionare și depășire a stresului, pentru o viață sănătoasă și stare de bine. Stresul are impact asupra succesului, dar nu neapărat pe vectorul stres redus- succes înalt. Scuccesul, în expectațiile sale sociale, presupune depășire și autodepășire, ori această cale nu este lipsită de stres. Opțiunea metodologică ni se vede în accentuarea unor modele comportamentale cooperante în mediul școlar, extinterea paletii succesului școlar de la performanțe academice spre periferia vocațională și cea a socializării.*

Cuvinte-cheie: *stres, factori stresori, success, succes școlar.*

Abstract. *Success and stress are acquired and situational categories, dependent on groups of internal and external factors human. In the article, we start from the positive and negative values of stress, insisting on distress and eustress to balance the vision on stressors. It is noted that the school context and the status of a student generate specific stressful situations, manifested by an imbalance between the demands imposed by learning and the subjective or objective capacities of the student to cope with them, and we present groups of stressors, specific to school and learning. We conclude that stress is imminent to life in general and to modern life in particular, producing negative and positive impact. Being a more modern challenge, people need skills to avoid, manage and overcome stress, for a healthy life and well-being. Stress impacts success, but not necessarily on the high-success stress vector. Failure, in his social expectations, implies overcoming and self-overcoming, or this path is not without stress. The methodological option is seen in the focus of cooperative behavioral models in the school environment, the extension of the palette of school success from academic pervormanities to the vocational periphery and that of socialization*

Keywords: *stressors, stressors, success, school success.*

Succesul și stresul sunt categorii dobândite și situative, dependente de grupe de factori interni și externi omului. Spre succes, omul tinde, iar stresul este evitat, prin urmare analizăm o relație „toxică”, prezentă în viața omului modern. Ambele categorii pot fi gestionate, deci avem nevoie de competențe pentru planificarea succesului și gestionare a stresului. Succesul și stresul sunt

caregorii cantitative și se acumulează pe parcursul vieții, relația determinant și determinat fiind mutuală, cu valori atât pozitive cât și negative:

1. Stresul determină (eustres +) (distres -) succesul.
2. Succesul (+) insuccesul (-) cresc sau reduc rezistența la stres.

Studiile de identificare a impactului stresorilor asupra succesului școlar aplică metodologii cantitative, de măsurare a reacțiilor, anxietății, încrederii de sine, autocontrolului etc, a manifestării distresului și eustresului, corelați cu indicatorii succesului (școlar).

În tabelul 1. prezentăm manifestări ale factorilor stresori pozitivi și negativi care pot fi observați și măsurați (distres, eustres): [15]

Tabelul 1. Distres și Eustres

	Distres	Eustres
Calitatea agenților stresori	Neplăcuți, amenințători suprasolicitanți	Plăcuți, solicitare moderată într-un climat afectiv pozitiv
Tipuri de reacții	„Active”: furie, rușine groază, etc. „Pasive”: tristețe adâncă, neajutorare, nesiguranță, lipsă de speranță	Bucurie, triumf, extaz, „senzații tari”, râsul în cascade, excitație sexuală, dragoste, etc. Efort fizic moderat
Sistem imun	inhibiție	imunostimulare
Aparat cardiovascular	Predomină creșterea TA (Tensiune arterial)	Predomină creșterea AV (Aritmii ventriculare)

Stresul cuprinde în tabloul manifestărilor sale, în primul rând simptomele psihice, inclusiv manifestări comportamentale. În același timp, orice fenomen psihic, exteriorizat sau nu - de la procesele cognitive (atenție, memorie, gândire etc.) și până la procesele voliționale și afective – este însoțit de fenomene fiziologice de hiper- sau hipofuncție a organelor interne, mediate neuroumoral și având în genere o intensitate moderată, sub cea a unui stres psihic. Între simptomele psihice afective frecvente în distres menționăm: anxietatea, iritabilitatea, furia (în formele acute), fatigabilitatea, apatia, depresia (în formele cronice). In eustres apar stări de bucurie, surpriză plăcută, triumf, exaltare, veselie și râsul în hohote, tandrețe, dragoste, excitație sexuală, extaz, etc. (Tabelul 2). [12]

Tabelul 2. Manifestări cognitive și afective ale stresului (distres, eustres)

Cognitive	
Distres	Eustres
● Scăderea atenției, memoriei	● Scăderea concentrării și randamentului intelectual
● Blocaj ideational	● Scăderea vigilenței
● Scăderea imaginației, creației	● Încredere excesivă în sine și în ceilalți (scăderea

simțului critic)	
● Neîncredere în sine	● Subestimarea dificultăților
● Lipsa de speranță	● Supraaprecierea dificultăților
● Neajutorare	
Afective	
Distres	Eustres
● Iritabilitate, revoltă, mânie, furie	● Satisfacție, amuzament (râs)
● rușine, jenă	● Triumf - câștig
● neliniște inexplicabilă, panică, groază	● Mândrie (grade diferite ale anxietății),
● teamă, frică, fobie	● Revelație (valori artistice, morale, științifice)
● nerăbdare, agasare, enervare	● Excitație senzorială sau „intelectuală"
● apatie, plictiseală, astenie	● Bucurie
● tristețe, scăderea bucuriei de	● Frenezie
viață, sentimentul inutilității	● Excitație sexuală
● insomnie psihogenă	● Extaz (artistic, intelectual, religios)
● nehotărâre versus încăpățănare	● Efort de voință
● scăderea voinței	

În cadrul acestei lucrări ne propunem să aplicăm metodologia cercetării calitative pentru a contura principalele aspecte ale problemei: care este impactul factorilor stresori asupra succesului școlar?

Hans Selye - „părintele stresului” a utilizat pentru prima dată termenul de „stres” în 1950 spre a desemna un ansamblu de reacții ale organismului față de o acțiune externă exercitată asupra sa de către un evantai larg de agenți cauzali - fizici, chimici, biologici și psihici. Stresul este un răspuns la un eveniment sau o condiție la care există o cerere mai mare decât posibilitățile noastre normale de rezolvare. [3. p. 87].

Lazarus și Folkman definesc stresul drept un „efort cognitiv și comportamental de a reduce, stăpâni sau tolera solicitările externe sau interne care depășesc resursele personale" (1984) (teoria cognitivă a stresului). O definiție „mai largă” cuprinzând mai multe note, prin desemnarea principalilor agenți stresori, este cea dată de M.Golu. Stresul psihic reprezintă „o stare de tensiune, încordare, și disconfort de agenți afectogeni cu semnificație negativă, de frustrare sau reprimare a unor stări de motivație (trebuiețe, dorințe, aspirații) de dificultate sau imposibilitatea rezolvării unor problem.”[4]

Cercetătorul I.B Iamandecu aduce unele completări la definițiile de mai sus: sublinierea dihotomiei semnificației puternice pentru organism a agenților stresori negativi (distres) și pozitivi (eustres) și includerea în rândul situațiilor generatoare de stres a suprasolicitării cognitive-afective și voliționale (chiar în cursul unei activități pasionante pentru subiect!) și a efectelor, insidios propagate

la scoarța cerebrală, ale unor agenți fizici (zgomotul, adesea având și o rezonanță afectivă negativă), chimici (noxele ambientale) și biologici (boala, ca sursă a unor reflexe aferente viscerocorticale), toți acești stimuli non-psihologici producând - în ultimă instanță - un „stres psihic secundar. [13].

Factorii stresori provoacă dezechilibru între solicitările externe și resursele interne ale subiectului. Contextul școlii și statutul de elev generează situații stresante specifice, manifestate printr-un dezechilibru între solicitările impuse de învățare și capacitățile subiective sau obiective ale elevului de a le face față. Rezultatele cercetărilor demonstrează că un elev din trei este foarte stresat la colegiu sau la liceu, iar nivelul de stres crește de la anul al șaselea de studiu școlar până la anul terminal. Se atestă valori diferite ale nivelului de stres în funcție de vârsta și genul elevilor. Deși fetele au o inteligență emoțională mult mai dezvoltată, datele de cercetare arată că acestea sunt totuși mai stresate decât băieții, indiferent de anul de studiu. (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy & Cazenave Tapie, 2015)

În mediul școlar, factorii stresori provin din mai multe contexte:

1. Ambianța fizică nefavorabilă (iluminare, temperatură, miros, umiditate, zgomot)

2. Ambianța socială a procesului de învățare:

- conflicte interpersonale și familiale;
- conflicte cu colegii de clasă, cu dirigințele;
- izolarea în colectivul de învățare;
- învățători temporari;
- politica de notare, penalizări, premii.

3. Caracterul și organizarea procesului de învățare:

- volumul temelor pentru acasă (sub sau suprasolicitare),
- ritmul desfășurării activității,
- schimbarea orarului de învățare,
- controlul excesiv și/sau reguli rigide,
- ambiguitatea sarcinilor,
- nivelul de responsabilitate,
- învățarea în schimburi.

4. Schimbarea locului de învățare (migrare, exmatriculare, muștrare, absolvire)

5. Factorii personali:

- sentimentul de inferioritate, de incompetență;
- emotivitate crescută;
- anxietate înaltă;
- frica de profesori, de colegi;
- toleranță scăzută la frustrare;

- sentimentul de insecuritate.

6. Factorii competitivi: (concursuri, olimpiade, examene).

7. Mediul familial: Cerințe exagerate ale părinților și activități extrașcolare suprasolicitante. Schimbările în cadrul familiei (mutarea în alt oraș, apariția unui nou frățior, certuri între părinți, divorțul părinților, moartea unei persoane apropiate).

Alt grup de factori de stres din mediul școlar, care se află cel mai adesea în atenția specialiștilor, a profesorilor și a formatorilor, pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării și a climatului școlar sunt: [14]

1. Cantitatea de informații de asimilat de către elevi sau studenți reprezintă unul dintre factorii de stres asociat în mod direct cu mediul educativ.

2. Examenele naționale de capacitate și bacalaureat sunt percepute la nivelul societății ca reprezentând două probe de evaluare cu mare impact asupra viitorului elevilor.

3. Teama vorbitului în public este un alt factor de stres frecvent întâlnit în sistemele de educație.

4. Teama de a nu greși și de a se simți prost față de ceilalți este un alt factor de stres.

Specialiștii estimează impactul factorilor stresori și tipul de reacții la factorii de stres. Impactul factorilor stresori asupra succesului școlar poate fi estimat prin categorii calitative ca: semnificativ-nesemnificativ, puternic-slab, permanent-ocazional, însă această estimare este generală și percepută la nivel uzual. Pentru o estimare cantitativă a impactului factorilor stresori asupra succesului școlar se impun studii cantitative. Rezultatele unor studii asupra stresului la elevi sunt analizate de cercetătoarea Angelica Mihăilescu în lucrarea „O analiză a mediului educativ din perspectiva factorilor de stres la elevi. [14]

Totodată, profesorii, alți specialiști din domeniul educației, dar și părinții, pot identifica și monitoriza starea elevilor în raport cu stresul prin următoarele grupuri de reacții:

1. Reacții fizice/fiziologice: dureri de inimă, palpitații; apetit alimentar scăzut sau crescut; indigestii frecvente; insomnii; crampe sau spasme musculare, dureri de cap sau migrene; transpirații excesive, ametele, stare generală de rău; constipatii sau diaree (nemotivate medical); oboseala cronică;

2. Reacții cognitive: blocaje ale gândirii; deficit de atenție; scăderea capacității de concentrare; dificultăți în reamintirea anumitor lucruri; flexibilitate redusă; diminuarea creativității.

3. Reacții emotionale: iritabilitate crescută, scăderea interesului pentru domenii care reprezentau înainte pasiuni sau hobby-uri; pierderea interesului pentru prieteni; instabilitate emoțională; anxietate; tristete sau chiar depresie; reprimarea emoțiilor; dificultăți în angajarea în activități distractive sau relaxante.

4. Reacții comportamentale: performanțe scăzute la școală; tulburări de somn; un management ineficient al timpului; izolarea de prieteni; preocupare excesivă pentru anumite activități; comportamente agresive, fumatul, consumul de băuturi energizante sau alcoolice.

Dincolo de urmărirea obținerii succesului școlar, este vital să asigurăm starea de bine a copiilor și tinerilor, pentru a evita sau reduce influența și impactul factorilor stresori asupra stării lor de sănătate și psihologice.

Succesul este o trebuință morală: el este semnul valorii personale a unui individ, iar mecanismele de apariție și consolidare a succesului sunt strâns legate de valorile sociale. Mai mult, privirile asupra succesului diferă de la o generație la alta, iar aceste diferențe deasemenea pot provoca insatisfacții și stres.

În concluzie: Stresul este iminent vieții, în general, și celei moderne, în special, producând impact negativ și pozitiv. Fiind o provocare mai mult modernă, oamenii au nevoie de competențe de evitare, gestionare și depășire a stresului, pentru o viață sănătoasă și stare de bine.

Incontestabil, stresul are impact asupra succesului, dar nu neapărat pe vectorul stres redus-succes înalt. Succesul, în expectațiile sale sociale, presupune depășire și autodepășire, ori această cale nu este lipsită de stres. Opțiunea metodologică ni se vede în accentuarea unor modele comportamentale cooperante în mediul școlar, extinderea paletelor succesului școlar de la performanțe academice spre periferia vocațională și cea a socializării.

P.S. Am elaborat acest articol sub presiunea timpului și a multitasking-ului. Prezum: (auto) organizarea este o competență funcțională necesară pentru realizarea su succes și fără stres a sarcinilor și activităților.

Bibliografie

1. Loșii, El. Psihologia Educației. Chișinău; CEP USM, 2014. 118 p.
2. Golum, M. Dinamica personalității. București; Geneze, 1993, p.19
3. Cristea, D. Tratat de psihologie social. Editura Pro Transilvania, 2000 p. 87
4. Moise, A. Realități organizaționale: vârsta și stresul. Ed. Lumen, 2005
5. Paladi, A. Psihologia adolescentului și adultului. Chișinău, CEP USM, 2018, p. 38
6. Miclea, M. Stres și apărare psihică. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1997.
7. Rădulescu, M. Adolescența între normalitate și devianță. București: Teora, 1999.
8. Clerget, S. Criza adolescenței. Căi de a o depăși cu succes. București: Trei, 2008.
9. Dinca, M. Adolescentul într-o societate de schimbare. București: Paideia, 2004. p. 167
10. Radu, N. Psihologia educației. București: Editura Fundației Române de Măine, 2002. p. 128
11. Sells, S. Adolescenți scăpați de sub control. București: Humanitas, 2007. 287 p.

12. Iamandecu, I.B. Stresul psihic din perspectivă psihologică și psihosomatică. București: INFOMedica, 2002 251 p. ISBN/Cod: 973-9394-72-8
13. Iamandescu, I.B. Stresul psihic și bolile interne, București; ALL, 286 p.
14. Mihăilescu, A. O analiză a mediului educativ din perspectiva factorilor de stres la elevi. In: Revista de Pedagogie/ Journal of Pedagogy. 2017 (2). LXV 67. p. 61-73. Disponibil pe: <https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/01/2017.-2.-61-73.-Mihailescu-A..pdf>
<http://www.umfcv.ro/files/c/u/Curs%204%20PSY%20MED%20-%20Stresul%20Psihic%20->

CZU:371.21

PROBLEME MANAGERIALE ÎNTÂLNITE DE PROFESORI ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

SAVIN Irina-Isabella, prof. dr. ing.,
Colegiul Tehnic „Ioan C. Ștefănescu”, Iași, România

Rezumat. *Tehnologiile moderne de informații și comunicații pentru e-learning trebuie folosite în mai mare măsură, recunoscând potențialul societății informaționale și a noilor tehnologii la capacitarea maximă a potențialului acestor persoane. Accesul la noile tehnologii este o arie prioritară. Sunt necesare eforturi de promovare a unor concepte de succes, în vederea evitării info-excluderii. Necesitatea implicării profesorului, prin natura activității sale, ar trebui să-l dinamizeze și să-l pună la curent cu noutățile din domeniul educației și managementului educațional, încât să i se ofere posibilitatea ca să devină un adevărat manager, atât la ore, cât și la nivelul școlii.*

Cuvinte-cheie: *profesor, e-learning, bariere, activitate, echilibru*

Abstract. *Modern information and communication technologies for e-learning need to be used to a greater extent, recognizing the potential of the information society and new technologies to maximize the potential of these people. Access to new technologies is a priority area. Efforts are needed to promote successful concepts in order to avoid info-exclusion. The need to involve the teacher, by the nature of his activity, should energize him and keep him up to date with news in the field of education and educational management, so as to give him the opportunity to become a true manager, both in classes and at school level.*

Keywords: *teacher, e-learning, barriers, activity, balance*

Introducere

Activitatea didactică a profesorului implică numeroase roluri și responsabilități, iar atingerea unui echilibru și eficiențe pedagogice se poate realiza cu dificultate.

La toate aceste se adaugă o multitudine de piedici intrinseci sau extrinseci prin care este îngreunată activitatea profesională.

Acestea își au sursa în personalitatea fiecăruia, mediul social, legislație, capacitatea de adaptarea la schimbare a sistemului și ele sunt specifice fiecărei persoane. [1]

Probleme manageriale întâlnite în educație

Trecerea la sistemul de învățământ digitalizat a pus probleme mari la începutul anilor 2000, mai ales profesorilor de stil ”vechi”, adaptarea lor la nou derulându-se greu. [2, 6, 8]

Tehnologiile moderne de informație și comunicații pentru e-learning trebuie folosite în mai mare măsură, recunoscând potențialul societății informaționale și a noilor tehnologii la capacitatea maximă a potențialului acestor persoane. Accesul la noile tehnologii este o arie prioritara. Sunt necesare eforturi de promovare a unor concepte de succes, în vederea evitării info-excluderii.

Pornind de la această situație, S. Iosifescu [5], realizează o clasificare a barierelor care îl împiedică pe profesorul român să devină profesor-manager în spiritul unei eficiențe a activității și a introducerii noilor tehnologii în procesul de instruire. Acestea au fost clasificate în funcție de sursa care le generează.

Toate aceste bariere se întâlnesc la profesorii de o anumită vârstă, dar nu numai la ei, care pot intra într-un proces stereotipic de predare – învățare - evaluare, cristalizat, inertial, împietrit în care nu mai lasă loc schimbării, înnoirii, perfecționării, introducerii noilor tehnologii și strategii moderne de predare – învățare - evaluare. Acesta este una dintre cele mai periculoase etape în evoluția procesului educațional, etapă în care profesorul nu este interesat de perspectiva managerială a activității sale.

Datorită faptului că toate aceste bariere sunt obișnuite, este necesar să se creeze programe prin care să fie depășite. De aceea astăzi există obligativitatea perfecționării personalului didactic, ceea ce ar trebui să-l dinamizeze și să-l pună la curent cu noutățile din domeniul educației și managementului educațional.

Dar și în această situație se poate afirma unul dintre obstacolele enunțate, și anume acela al țintei false, prin care profesorul urmează un anumit curs, nu pentru că ar fi interesat și l-ar ajuta în dezvoltarea sa profesională, ci pentru că este obligatoriu sau punctajul obținut.

Toate acestea transformă intențiile bune ale management educațional dinamic, în formalisme ineficiente atât din punct de vedere didactic cât și economic.

De aceea elevii îi depășesc pe unii profesori în utilizarea noilor tehnologii. Totodată, intervine și plictiseala elevilor la ore, nerăbdarea și neatenția lor.

Unii profesori se supără pe elevii care îi depășesc în utilizarea tehnologiilor IT, ei având competențe digitale pe care le-au dobândit atât în școală, cât și în afara ei [2, 7, 8, 10].

Tabelul 1. Tipuri de bariere perceptivă

Tip de bariere	Exemple de bariere
Barierele perceptivă - se referă la modalitatea în care activitatea didactică își menține dinamismul intern și a felului în care aceasta își păstrează eficiența ca urmare a reacției pe care o are profesorul în fața variabilelor externe, de tipul evoluției reformei.	a. saturația - apare odată cu trecerea timpului și lipsa de dinamism a activității. Se caracterizează printr-o activitate didactică fadă, lipsită de culoare, lipsă de interes din partea profesorului, dominat de ideea de „a-și face datoria” și de a scăpa cât mai repede de activitatea pe care o desfășoară.
	b. stereotipia - apare ca urmare a unor activități repetitive specifice lipsite de elemente de noutate. Treptat acesta nu numai că renunță la noutăți, dar devine rezistent la schimbare, fiind un opozant al oricăror reforme.
	c. ținta falsă - este una dintre cele mai periculoase bariere deoarece pe cât de complexă este, pe atât de dificil este de observat. În cazul sistemului românesc pericolul țintelor false este foarte mare căci reforma prost înțeleasă determină de foarte multe ori modificări ale activităților ce trebuie făcute într-un timp foarte scurt concurând astfel resursele asupra lor.

Toate aceste bariere de natură emoțională sunt subiective și ele nu pot fi depășite decât printr-un efort individual susținut.

Deși cadrele didactice participă activ la formarea profesională continuă, trebuie evidențiat faptul că există foarte multe lacune atât la nivelul noțiunilor IT dobândite de aceștia, cât și la nivelul metodelor de lucru cu noile tehnologii [2, 7, 8, 10].

Tabelul 2. Tipuri de bariere emoționale

Tip de bariere	Exemple de bariere
Barierele emoționale - aparțin în general personalității fiecăruia, dar și contextului afectiv în ansamblu. De aceea barierele emotive nu trebuie privite doar ca niște capricii individuale	a. capriciul - este forma de prin care se manifestă personalitatea dificilă a unui profesor, care la un moment dat preferă să renunțe la raționalitatea sa și ia decizii instinctuale fundamentate pe fobiile și insatisfacțiile personale. De aceea este foarte important ca un profesor să fie sincer față de el însuși, dar și de ceilalți și să se ferească de astfel de comportamente.
	b. obișnuința - reprezintă suma de comportamente repetitive care pot ajunge până la ritualuri pe care fiecare profesor le are și care transformă, în cele mai rele cazuri, activitatea dinamică într-o rutină inefficientă. Elevii în majoritatea cazurilor surprind cu ușurință tabieturile profesorului și încearcă să profite de acestea.

ale profesorului, ci și a mediului social în care acestea se manifestă.	<p>c. preferința pentru ceea ce este familiar - este atitudinea firească a oricărei persoane să prefere ceea ce îi este familiar, cunoscut, în locul necunoscutului. Subtilitatea acestei bariere constă în faptul că de multe ori familiaritatea, ca și în cazul obișnuinței, este interpretată ca „experiență”, „tradiție” și de aceea considerată ca fiind pozitivă.</p>
	<p>d. teama de risc - este o altă barieră care aparține unei normalități psihologice căci este firesc ca să existe o anumită frică în fața riscului, dar ceea ce contează este atitudinea și modul în care înfruntăm această frică. De aceea una dintre cerințele fundamentale pentru profesia de dascăl este aceea de a avea rezistență la stres și de a reacționa în mod pozitiv în fața situațiilor dificile.</p>
	<p>e. dogmatismul - este reprezentat de către fixarea pe anumite idei considerate fundament pentru întregul proces educațional.</p> <p>Această formă se datorează incapacității profesorului de a se adapta la modificările sociale și comportamentale ale noilor generații.</p>
	<p>f. respectarea strictă a normativității - relativismul acestora, modificarea de prea multe ori sub motivul unei interminabile și repetitive reforme, au transformat normele în ceva aleatoriu.</p>
	<p>g. siguranța afectivă - este una dintre barierele care se referă la echilibrul psihic la persoanei.</p> <p>Pentru a se depăși această barieră foarte important este ca fiecare profesor să învețe să-și prezinte punctul de vedere, rațional, echilibrat, cu argumente bine susținute și să depășească fobiile în fața autorității sau frica de excludere din grup.</p>

Păstrarea echilibrului dat, un colectiv de profesori nereceptiv, un șef dominator, autoprogramarea negativă la nivelul unui întreg colectiv pot constitui obstacole de mediu care blochează transformarea managerială a profesorului [2, 7, 8].

Tabelul 3. Tipuri de bariere de mediu

Tip de barieră	Exemple de bariere
Barierele de mediu - reprezintă piedicile ce își au sursa în exterior, în contextul psihosocial ce se manifestă la un moment dat. Astfel	<p>a. homeostazia - reprezintă menținerea echilibrului dat în interiorul unui grup și eliminarea oricăror interferențe care l-ar putea modifica. Depășirea acestui tip de barieră se poate realiza numai printr-un demers hotărât concentrat din partea autorității, demers prin care să se opună inerției și să promoveze dinamismul și valoarea.</p>
	<p>b. lipsa sprijinului din partea grupului - reprezintă o barieră foarte dificil de depășit căci prin intermediul marginalizării persoanei de către grup sau doar prin lipsa de sprijin, oricui i se poate limita intervenția și îngreuna</p>

de bariere sunt în relație cu modalitatea de constituire a grupului, a relațiilor dintre membrii grupurilor, tipologia liderilor, dar și a modalității în care persoana se raportează la grup.	activitatea. Această lipsă de sprijin poate îmbrăca diferite forme începând de la o marginalizare inconștientă, parțială având consecințe nu foarte grave, până la subminarea unei persoane printr-un efort colectiv centralizat.
	c. neacceptarea criticii - de către manageri poate fi o sursă pentru blocarea oricărei forme de evoluție. Detașarea și obiectivitatea sunt principalele modalități în care putem depăși această barieră.
	d. dominarea șefilor sau autoritarismul - reprezintă o altă barieră foarte importantă. Depășirea acestor bariere se poate realiza printr-o atentă monitorizare a managerilor, o bună perfecționare a acestora, o legislație nepermisivă față de abuzurile ce pot să apară la nivel managerial, o atentă monitorizare a tuturor proiectelor și a persoanelor cu adevărat active în cadrul acestora.

Legea învățământului afirmă importanța garantării învățării pe tot parcursul vieții. Conceptul include totalitatea activităților de învățare realizate de fiecare persoană, începând cu educația timpurie, în scopul dobândirii de cunoștințe, formării de deprinderi/abilități și dezvoltării de aptitudini semnificative din perspectivă personală, civică, socială și/sau ocupațională.

De asemenea, legea garantează accesul la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional, în acord cu particularitățile de vârstă și individuale

Eficiența activității nu depinde doar de persoană, ci și de mediul în care se desfășoară, de ajutorul pe care îl primește, de modul în care se integrează și comunică cu ceilalți.

Oricât de bun manager ar fi un profesor într-un mediu ostil el nu va fi capabil să se manifeste și abilitățile sale nu pot utilizate.

Sintetizate, barierele culturale pot fi regăsite în sintagme de tipul *profesorul trebuie să rămână profesor, prin tradiție el nu se ocupă decât de predare – învățare - evaluare, lucrurile trebuie să rămână așa cum sunt* [2, 7, 8, 10].

Ele prin forma lor se opun unui management educațional eficient și unor reforme profunde ale sistemului.

Pentru îndepărtarea acestui tip de barieră, profesorul poate oferi servicii educaționale pentru copii, tineri și adulți prin:

- programe de tip remedial pentru dobândirea sau completarea competențelor cheie, inclusiv programe educaționale de tip „*A doua șansă*” sau programe de tip „*zone de educație prioritară*” pentru tinerii și adulții care au părăsit timpuriu sistemul de educație sau care nu dețin o calificare profesională;

- programe pentru validarea rezultatelor învățării non-formale și informale;

- programe de dezvoltare a competențelor profesionale pentru calificare/recalificare, reconversie profesională, perfecționare, specializare și inițiere profesională;
- programe de educație antreprenorială;
- programe de dezvoltare personală sau de timp liber;
- organizarea de activități de promovare a participării la învățarea permanentă a tuturor membrilor comunității.

Tabelul 4. Tipuri de bariere culturale

Tip de bariere	Exemple de bariere
<p>Barierile culturale - sunt constituite ca urmare a conturării prejudecăților în funcție de contextul de imagine. Ele funcționează subtil și sunt greu conștientizate datorită faptului că se manifestă odată cu dezvoltarea mediului cultural și sunt în coeziune cu acestea.</p>	<p>a. presupuzițiile intelectualiste - s-au dezvoltat ca urmare a rolului tradițional pe care l-a jucat profesorul în societate. Depășirea acestei bariere se poate realiza prin urmărirea unor modele reale care cunoșteau ce înseamnă educația și care reușeau prin dinamism și interrelaționare cu elevul să obțină rezultate. ,</p> <p>b. respectarea tradițiilor în detrimentul noutăților - este o altă barieră culturală. Respectarea tradiției nu este o barieră în sine, ci doar când acestea se află în contradicție cu reformele. Posibilitatea de a elimina aceste bariere culturale constă în separarea tradițiilor de pseudotradiții și punerea în valoare a ceea ce este pozitiv.</p> <p>c. gândirea prin procură - îl transformă pe profesor din manager în purtător de cuvânt al altor persoane, prin susținerea unor idei care nu îi aparțin, dar pe care le consideră valoroase în sine. Gândirea critică, libertatea de decizie și susținerea ideilor originale sunt câteva dintre instrumentele care pot ajuta la depășirea acestei bariere.</p>

Efectele acestor bariere în activitatea didactică

- » etichetarea elevilor;
- » ignorarea disprețuitoare a lor;
- » evaluarea constantă în termeni negativi și depreciativi;
- » lipsa de experiență;
- » utilizarea unor proceduri inadecvate;
- » probleme de comunicare inadecvată;
- » diferențe de atitudine;
- » plan personal;
- » proiectarea lecției, lipsa diferențierii curriculare;

» resurse materiale inadecvate;

» mediul. [7, 9]

Recomandări pentru profesorul aflat în mijlocul unei situații de criză educațională

Cadrul didactic poate găsi căi și modalități optime de intervenție în situații de criză educațională, datorate unor bariere apărute în activitatea didactică [7, 9]:

- a nu se neglija consecințele negative pe termen lung;
- a nu se abandona atingerea obiectivelor importante, dar mai puțin urgente;
- a nu se încălca și ignora restricțiile stabilite anterior;
- a se scăpa de "hoții de timp";
- anticiparea "răului";
- aplicarea regulii entropiei;
- pregătirea deciziilor anticipate, secundare pentru cazurile defavorabile;
- a nu se lăsa luat prin surprindere de cazurile negative care pot apărea;
- planificarea acțiunilor viitoare va economisi 4 ore de execuție a acțiunilor în derularea lor;
- anticiparea întârzierilor:
- respectarea regulii lui 3: nu ai voie să mizezi totul pe o singură alternativă, stabilește cel puțin trei soluții decizionale;
- orice amânare lucrează în defavoare;
- feed - back-ul este obligatoriu pentru o acțiune viitoare.

Concluzii. Actul educativ vizează competențele legate de integrarea profesională (ca formă de "pre-calificare": atitudine față de muncă, asumarea independenței, capacitatea competențelor de comunicare și inter-relaționare socială, dobândirea de competențe de muncă specifice, etc.). Trebuie să se asigure într-un cadru integrat, care să reunească elemente din asistența socială, educație, orientare și formare profesională, accesibilități la mediul fizic, comunicațional și informațional.

Nu este încurajată suficient cercetarea în domeniu și nici dezvoltarea tehnologiilor informaționale și a comunicațiilor; utilizarea lor poate oferi mijloace pentru a depăși multe bariere fizice și psihologice cu care se confruntă și prin urmare, să asigure implicarea lor mai mare, nu numai pe piața muncii, ci în toate ariile vieții sociale.

Acestea sunt doar câteva dintre cele mai importante bariere educaționale. Toate acestea se pot depăși prin ceea ce se numește profesionalizarea managerială a profesorului.

Stadiul actual, de modă, în care este perceput managementul în educație se va transforma, dar aceste schimbări de viziune trebuie introduse treptat, strategic, coerent și stimulat, în așa fel încât ele să ducă la valorificarea superioară a resurselor umane. Profesorul însuși trebuie să fie atât cel care acceptă, cât și cel care determină managementul schimbării.

El trebuie să înțeleagă noua misiune managerială a profesorilor, să abordeze pe termen lung, strategic, procesul educațional, dar și pe termen mediu și scurt. Treptat profesorul trebuie să-și dezvolte o cultură managerială care să cuprindă următoarele componente:

- 1) cunoștințe manageriale generale și specifice educației,
- 2) cunoștințe pedagogice, psihologice, sociologice, etice, juridice, ergonomice, axiologice și informatice referitoare la educație și la procesul de învățământ,
- 3) capacități intelectuale flexibile, competențe operaționale de aplicare a acestor cunoștințe în situații educaționale concrete, în proiecte strategice și programe.
- 4) profesionalizarea activității manageriale prin pregătire teoretică și practică, prin trecerea de la conceptul de ocupație managerială la cel de profesiune managerială.

În acest fel se pot defini rolurile manageriale ale profesorului, iar în mod interdisciplinar, se poate dezvolta personalitatea managerială a acestuia.

Bibliografie

1. Tiron, E. (coord.); Savin, I.; Sîmbotin, D. G. Managementul clasei de elevi, Ed. Performantica, Iași, 2011
2. Davitz, S. J.; Ball, S. Psihologia procesului educațional. EDP, București, 1978
3. Iucu, R. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Ed. Polirom, Iași, 2000
4. Likert, R. New Ways of Management Conflict, 1976
5. Iosifescu, S. Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor, MEC, Institutul de științe ale educației, București, 2001
6. Tudorică, R. Managementul educației în context european, Ed. Maronia, București, 2007
7. Iucu, R. Gestionarea situațiilor de criză educațională, suport de curs, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea din București, 2009
8. Neacșu, I. Instruire și învățare. Ed. Științifică, București, 1990
9. Truță, E.; Mardar, S. Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje, Ed. Aramis, București, 2007
10. Piaget, J. Psihologia inteligenței, Ed. Științifică, București, 1965
11. Cattell, R. H. The scientific analysis of Personality, Harmondsworth, Penquin Books, 1967

SCHOOL DROPOUT - WAYS OF REMEDY

TSENGELIDOU Efthalia μ. ed, m. sc, ph. d

Collaborating Teaching Staff of University of Nicosia Cyprus

Senior Consultant in the Schools of Education in Greece

Rezumat. *Desigur, abandonul școlar este o formă de manifestare a devianței în educație, alături de absenteism și violență în mediul școlar. Cu alte cuvinte, devianța școlară include acele comportamente care se abat de la regulile care guvernează rolul statutului elevului (Neamțu 2003, 199). Tinerii părăsesc școala, indiferent de nivelul pe care l-au atins, înainte de a obține orice calificare sau pregătire profesională.*

Cuvinte-cheie: *abandon școlar, părăsirea timpurie a școlii.*

Abstract. *Certainly, school dropout is a form of manifestation of deviance in education, along with absenteeism and violence in the school environment. In other words, school deviance includes those behaviors that deviate from the rules governing student status-roles (Neamțu 2003, 199). Young people leave school, regardless of the level they have reached, before obtaining any qualification or professional training.*

Keywords: *school dropout, early school leaving.*

Social policies for prevention and control

There are many aspects that make school dropout a difficult problem to solve. Better teacher training is needed, both in their initial and in-service training. Increased attention is needed in working with students who have various family problems, social exclusion, insufficient income, etc. The state must also provide more funding through the Ministry of Education, in order to support both schools and teachers, but especially students who are at risk. The first specialist who comes in direct contact with the student is the teacher, who can identify and direct the child and his family to specialized services in order to provide support. The formal dimension of education, as well as ignoring the importance of working with students at risk, push them to leave school. There is a need for better integration of students at risk, as well as maintaining a close relationship with the family.

To address all these problems came the "Europe 2020 Strategy", which established that all Member States of the European Union (EU) to reduce dropout rates below the threshold of 10% by 2020. Thus, it was intended to facilitate access to education, reducing the number of students with poor academic results, as well as unmotivated absences. Also, "second chance" programs will be introduced for students who have already left school. All EU Member States have had to develop prevention and control policies in order to reach the target of an average drop-out rate of less than 10%. It was wanted to eliminate the favorable factors that determine the early school leaving. In this sense, there were three main directions of action, as follows:

1) prevention, which consists of a set of actions designed to improve both access and equal participation in education of all children, regardless of background or financial situation; several

specific programs for identifying and supporting students at risk of dropping out also need to be implemented;

2) combating, by streamlining the school network for reintegration into education of those who have already left school;

3) the development of the educational system, the appropriate endowment of the schools, the observance of the hygiene norms, the assurance of the qualitative standards of the educational services.

Romania has recognized the problem of school dropout and comes up with solutions to prevent and combat it, but we must start by encouraging the attendance of kindergarten, in order to adapt the child to the school curriculum and interactions with teachers and classmates (Neamțu 2003; Crosnoe 2007; Teodorescu et al. 2012).

In the direction of preventing and combating school dropout come several proposals, but it is imperative to first understand the causes of social, family, economic and individual nature. Subsequently, these causes can be transformed into opportunities and directions for action by social policies. It is necessary to implement a student-oriented psycho-pedagogical methodology, where the teacher actively stimulates the participation and involvement of each student in the educational process (Bjerk 2012, 112). Also, more learning styles need to be developed, so that the student can develop his cognitive function as much as possible. Students should be encouraged to put into practice the theories learned in class, thus taking the initiative in learning. The subject taught in a rigid, standardized manner, focused on storing information, will not be able to be applied in the future. Learning through various visual, graphic methods, in drawings and colors, can be one of the many alternatives (Cosmovici 1998; Bronfenbrenner 2005). Another proposal for improving the current school system, but especially for preventing dropout, is related to the teacher who can teach the lessons in an interactive way with his students. Avoiding the teacher's monologue will bring the student from the passive situation of class attendance to an active situation, of participation and involvement in the lesson. Encouraging students to get involved in the learning process is one of the main solutions and makes the school a fun, active and conducive place for student development (Einat and Einat 2015, 38–42). Stimulating the student's imagination is crucial in the learning and development process, offering the chance to take the initiative in teaching classes. The teacher must constantly provide positive and constructive feedback designed to encourage and motivate student participation (Neamțu 2003; Bradshaw 2008; Weerman 2010). Once these proposals are applied, the problem of school dropout in our country could experience significant decreases, precisely due to the school's orientation on student development and not only on teaching and memorization. At the same time, for students with very poor learning results, several study groups can be organized within the school, to answer the problems. It is necessary to orient each student individually, taking into account his inclinations and the results obtained. Orientation in various fields of education helps the young

person to improve in a certain direction, thus focusing on performance and not only on the results favorable to the promotion of the year.

In other words, there are a number of directions for action to prevent and combat early school leaving in our country, and the first such direction is to eliminate the current rigid, classic school system (Dianda 2008; Bridgeland 2006).

Furthermore, equal opportunities for all children to participate in education must be ensured. Teachers must benefit from continuous training, in which they can permanently develop and improve their working skills with students with various problems, whether personal, family, economic or social (Bridgeland 2015; Cosmovici 1998). The quality of educational services and inclusion in the system are some of the most important directions of action of social policies. Ethnic minorities must benefit from teaching in their mother tongue so that the school can meet the difficulties of adaptation and integration. A student who has adapted and managed to integrate into society, in school, will have a much lower risk of dropping out of school (Korhonen et al. 2014, 3–6).

The state must materially support students' performance and promote all forms of education. Violence in school must be eliminated as much as possible, being one of the causes of dropout (Cohen 1955; Neamțu 2003), and the relationship between the student's family and the school must be as close as possible. Ensuring the safety of the student inside the school is mandatory. Also, within each educational institution must work several specialists, such as social workers, psychotherapists and psychologists who have the role of identifying students with problems. Thus, it will be possible to intervene on these cases and a careful monitoring of the problem solving path will be made.

Encouraging the child's autonomy is essential even during school. On the other hand, given that the young person wants to leave school in order to obtain a job, having a full-time job and a stable monthly income, the idea of “temporary school dropout” must be accepted (Fortin et al. 2013; Dianda 2008). Family and society are important partners in determining the young person to return to education to complete his studies. Thus, "temporary school dropout" becomes a solution worth considering, in addition to the offer supported by the vocational school and offering financial support during the resumption of studies. In other words, the vocational school must have the full support of the state, but also of several companies to be involved in financing and organization, taking into account the demand of the labor market. It is necessary for the state to support these companies that choose to get involved, through various tax facilities, tax exemptions. Training a skilled workforce is essential for the economic success of any country.

School dropout is not only a problem of the education system, but it is a social problem, an individual failure with negative effects for the economy and the family. Preventing the risk of dropping out of school by identifying and supporting young people with problems is essential in reducing the rate of early school leaving (Jimerson et al. 2000, 527–531). The full involvement of teachers is necessary

because they are in direct contact with the student and his family. Early identification of the risk can prevent the young person from leaving school. The school itself must be responsible for preventing, motivating and helping students to integrate into the collective.

The school is good when it meets the demands of the labor market, the demands of the student and society. Romanian society has undergone a series of major changes in economic, social, educational, health and cultural, from 1989 to the present. Globalization, accession to the European Union and the evolution of the media have also massively influenced the traditional education system. Old teaching methods must now be replaced by new ways of motivating, capturing the student's attention and interest. In conclusion, society has changed, the priorities and prejudices of individuals have changed, consequently, the school system must adapt to new times and requirements. The school must provide, in addition to cognitive development, a stimulation of the spirit of innovation and initiative of young people, helping them to prepare to meet the demands of the labor market today and especially in the future.

Bibliography

1. Bjerk, D. Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *SUA: Economic Education*, 2012. no. 31: 110–122.
2. Bradshaw, C.; O'Brennan L. și Columbus McN.. Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *SUA: New Direction, Child Adolescence*, 2008. no. 122: pp. 19–32
3. Bridgeland, M.; DiIulio J. și Morison K. *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Washington DC: Civic Enterprises, L.L.C. 2006
4. Bronfenbrenner, U. *Influences on Human Development*. SUA: Holt, Rinehart & Winston. Bronfenbrenner, Urie. 2005. *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage. 1975
5. Cohen, Al. *Delinquent boys*. London: Free Press. 1955
6. Cosmovici, A.; Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom. 1998
7. Crosnoe, R.; Riegle-Crumb C. A life course model of education and alcohol use. *SUA: J. Health Sociology Behaviorism*, no. 48: 2007. 267–282.
8. Dianda, M. *Preventing Future High School Dropouts. An Advocacy and Action Guide for NEA State and Local Affiliates*. Washington DC: National Education Association. 2008
9. Einat, T. și Einat A. To learn or not to learn—this is the question: learning – disabled inmates' attitudes toward school, scholastic experiences, and the onset of criminal behavior. *SUA: Prison J.*, no. 95: 423–448. 2015
10. Esping-Andersen, G. *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press. Fortin, Lemieux, Marcotte Denis, Diallo Thuillier, 2002

11. Jimerson, Sh.; Egeland. B.; Sroufe, A. și Carlson B. A prospective longitudinal study of high school dropouts: examining multiple predictors across development. SUA: *J. School Psychology*, no. 38: 525–549. 2000
12. Kearney, Al. School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. SUA: *Clinical Psychology Review*, no. 28: 451–471. 2008
13. Korhonen, J.; Linnanmäki K. și Aunio P. 2014. Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: a person-centred approach. SUA: *Learn Individual Differences*, no. 31: 1–10.
14. Neamțu, C. *Devianța școlară*. Iași: Editura Polirom. 2003
15. Teodorescu, D.; Andrei, T. și Oancea B. Quantitative methods used to identify the causes of school dropout in EU countries”. SUA: *Proc. Society Behaviorism*, no. 31: 188–192. 2012
16. Weerman, F. Delinquency after Secondary school: exploring the consequences of schooling, working and dropout”. *Europe: J. Criminology*, no. 7: 339–355. 2010

EFICIENȚA UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE MODERNE LA ORELE DE MATEMATICĂ

Mihaela Hajdeu, doctorand, asistent univ.

Catedra Algebră, Geometrie și Topologie, UST

Rezumat. În acest articol sunt abordate unele tehnologii educaționale moderne și se descrie eficiența lor în cadrul orelor de matematică.

Societatea contemporană vine cu noi cerințe și în domeniul educațional. Tot mai des se solicită folosirea la ore a tehnologiilor educaționale, care ar ușura procesul de predare-învățare a materiei noi și de înțelegere a ei. Prin intermediul tehnologiilor se pune accent și pe interacțiunea pedagogului cu elevul, care este un element fundamental în sistemul educațional.

Prin intermediul tehnologiilor educaționale se realizează scopurile activității de instruire prin progresarea căilor de învățare eficiente, de organizare și desfășurare ale predării-învățării din perspectiva elevului, corelându-se cu celelalte componente ale instruirii. Tehnologiile educaționale stimulează stilul activ de lucru, motivația, creativitatea, prin intermediul lor are loc dezvoltarea aptitudinilor de comunicare, exprimare și capacităților de autoevaluare la elev. Integrarea noilor tehnologii în procesul învățării contribuie la formarea implicită și colaborativă a cunoașterii științifice, colaborarea fiind un proces prin care elevii negociază și împărtășesc cunoștințe în scopul rezolvării unei sarcini de învățare.

Sorin Cristea, definește tehnologiile educaționale ca un „ansamblu de tehnici și cunoștințe practice destinate pentru a organiza, a testa și a asigura funcționalitatea instituției școlare la nivel de sistem” [1].

Tehnologia educațională reprezintă un proces complex integrat ce include oameni, proceduri, idei și mod de organizare pentru analiza următoarelor probleme: instrumentarea, implementarea, evaluarea și monitorizarea soluțiilor ce vizează toate aspectele învățării [6, p.83].

Pentru ca materia predată să fie însușită cu ușurință este util ca o lecție de matematică să fie rezultatul creativității nu doar a profesorului, dar și a elevilor. Acest obiectiv poate fi atins prin introducerea tehnologiilor educaționale moderne în procesul educațional. Prin urmare, la baza tehnologiilor educaționale implementate la orele de matematică trebuie să stea principiul motivației. Astfel se va menține interesul elevilor pentru materialul studiat și pentru toate activitățile ce se desfășoară pe parcursul unei ore, totodată rolul profesorului va fi nu doar de a clarifica momentele neînțelese de elevi dar și de a organiza activități cognitive, unde personajul principal este elevul.

În contextul implementării noilor cerințe educaționale, printre cele mai relevante tehnologii educaționale folosite la orele de matematică putem enumera:

- ✓ Tehnologia instruirii diferențiate;
- ✓ Tehnologia instruirii în grup;
- ✓ Tehnologia formării interconexe a proceselor psihice;
- ✓ Tehnologia instruirii în perspectivă prin devansarea cu aplicarea schemelor de suport în dirijarea comentată;
- ✓ Tehnologia abordării sistematice a învățării creative;
- ✓ Tehnologia perfecționării competențelor generale [5, p.17];
- ✓ Tehnologia instruirii problematizate [4, p. 260];
- ✓ Tehnologia proiectării metodelor de instruire - prin intermediul acestei tehnologii are loc dezvoltarea abilităților creative individuale ale elevilor, pentru o abordare mai conștientă a autodeterminării profesionale și sociale;
- ✓ Tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC) [8].

La orele de matematică este relevantă folosirea primei tehnologii din cele enumerate, deoarece prin intermediul *tehnologiei instruirii diferențiate* are loc formarea unei motivații pozitive pentru învățare a elevilor. Nu trebuie de uitat faptul că, deși elevii învață în aceeași sală, din aceleași manuale și după același program, elevii însușesc materialul diferit, lucru ce se datorează particularităților individuale ale elevilor. Un moment cheie în organizarea procesului de instruire este crearea unor astfel de condiții prin intermediul cărora fiecare elev ar avea succes academic, totodată, elevul va putea vedea ce realizări are și ce lacune îi stau în calea însușirii cunoștințelor [6]. Revenind la succesul academic, de remarcat este faptul că cel mai bine instruirea are loc într-o atmosferă liniștită și unde pedagogul încearcă să înțeleagă personalitatea elevului. Aplicarea acestei tehnologii trebuie începută atunci când elevul pășește pragul învățământului secundar (începând cu clasa a V-a), deoarece pe parcursul unui an, pedagogul poate duce observații asupra potențialului fiecărui elev, dar în același timp trebuie de ținut cont de faptul că învățarea trebuie să fie ușoară și plăcută.

Instruirea diferențiată presupune organizarea activităților educaționale ale elevilor în grupuri mici, membrii cărora vor fi apropiați în abilități, interese, priceperi și deprinderi de muncă.

Utilizarea tehnologiei instruirii diferențiate la ore implică:

- ✓ Lucru cu mai multe grupuri de elevi cu potențial diferit;
- ✓ Posedarea unui set metodologic de: exerciții cu diferit grad de dificultate, diferite materiale didactice, evidențierea din manual a materialului și a exercițiilor obligatorii.

Nivelul actual al învățământului are ca caracteristică de bază folosirea pe larg a diferitor forme de organizare colectivă a activității cognitive atât frontal cât și în grup. **Tehnologia instruirii în grup** are la bază învățarea prin colaborare unde elevii îndeplinesc sarcini în comun, fapt ce duce la activizarea proceselor de cunoaștere-învățare [5, p. 20]. Deoarece în clasă există elevi ce au diferite nivele de pregătire (SM-sub minim, M-minim, G-general, A-avansat), tehnica instruirii în grup devine inevitabilă. Întrucât procesul educațional trebuie să ofere fiecărui elev posibilitatea să parcurgă drumul de la sub minim la avansat, profesorul la etapa de consolidare sau în cadrul orelor de generalizare și recapitulare a materiei studiate poate organiza elevii în grupe, cum ar fi:

Nr. 1- Grupuri de aliniere, ce au ca scop „ridicarea” elevilor slabi la nivelul minim;

Nr.2- Grupuri de sprijin, care vor urmări scopul de a lucra la sarcinile mai dificile de la același nivel, consolidând cunoștințele.

Nr.3- Grupuri de dezvoltare, scopul lor este asimilarea rapidă a materialului de nivel general.

Prin organizarea clasei în grupuri de lucru, crește într-o mare măsură ajutorul individual acordat elevilor care au nevoie de acesta, atât din partea profesorului, cât și din partea colegilor [5, p. 21]. Pe de altă parte, lucrul în grup oferă posibilitatea de reflecție, prin intermediul căreia se determină ce atitudine are participantul față de propria acțiune și se asigură corecția adecvată a acestei acțiuni.

Instruirea presupune interacțiunea elevului cu diferite probleme. Învățarea bazată pe probleme, denumită și **tehnologia instruirii problematizate** îl provoacă pe elev să gândească, să-și modeleze activitatea de cercetare și să interacționeze cu diferite metode. Obiectivele instruirii problematizate au la bază asimilarea de către elev a cunoștințelor, rezolvarea independentă a problemelor, educarea unei personalități creative și active a elevului care va putea depista, propune și rezolva probleme cu grad diferit de dificultate.

Printre procedeele de creare a situațiilor problematizate putem enumera:

- ✓ Formarea unor situații contradictorii de către profesor, prin care li se cere elevilor găsirea modului de rezolvare;
- ✓ Demonstrarea unor contradicții;
- ✓ Propunerea spre analiză din mai multe puncte de vedere;
- ✓ Propunerea mai multor variante la una și aceeași problemă;
- ✓ Îndemnarea elevilor să compare, să generalizeze, să concluzioneze, să contrapună, etc. [4, p. 267].

Tehnologia instruirii problematizate, după I. Mahu, include toate calitățile esențiale ale tehnologiei învățământului dezvoltativ, excluzând cunoștințele „de-a gata” și prin care elevul trebuie să rezolve în mod creator [5, p. 268].

În sistemele educaționale din lume, în ultimii ani, a crescut în mod considerabil interesul pentru utilizarea tehnologiilor educaționale în predarea - învățarea - evaluarea matematicii, îndeosebi a TIC- ului.

Cu ajutorul tehnologiilor informaționale se creează noi posibilități în instruirea elevilor, oferind multiple oportunități de proiectare și utilizare a aplicațiilor de învățare la orice disciplină școlară. Integrarea cu succes a TIC - ului în activitatea didactică face parte din evoluția naturală a învățării și reprezintă în același timp o oportunitate de a integra ultimele descoperiri tehnologie cu interacțiunea și implicarea, oferite de modul tradițional de cunoaștere.

Datorită noilor tehnologii informaționale și de comunicare, meseria de profesor evoluează de la instruirea centrată pe cadrul didactic, bazată pe predare, la o instruire interactivă, centrată pe elev. Pe de altă parte, utilizarea TIC - ului ușurează munca cadrului didactic, nu doar în procesul de predare, dar și în procesul de evaluare, prin folosirea platformelor electronice sau a unor aplicații (platforma de elearning Moodle, generatorul de teste Hot Potatoes, etc.).

Există numeroase aplicații care ajută la proiectarea, demonstrarea sau simularea unor procese, operații care au loc în condiții mai dificile. Printre acestea se enumeră și aplicația SketchUp, care este un program de grafică 3D, cu o interfață „prietenosă”, care poate fi utilizat cu succes și de către elevii din gimnaziu, îndeosebi la geometrie la studierea corpurilor și a proprietăților acestora, construcții de paralele și perpendiculare pornind de la un suport teoretic.

O altă aplicație interactivă utilizată în matematică este Geogebra. Elementele utilizate aici sunt puncte, vectori, drepte, segmente, poligoane. Prin intermediul acestei aplicații poate fi predată foarte ușor o temă nouă, astfel economisind timp și prezentând materiale ilustrative foarte clar. Spre exemplu, la predare în clasa a X-a a funcției exponențiale și logaritmice, putem ilustra materialul, iar prin intermediul lui să studiem toate proprietățile funcției studiate. În acest fel, fiind totul proiect putem examina comportarea graficului funcției în dependență de valorile lui a, c, k și d (conform variabilelor din aplicația Geogebra).

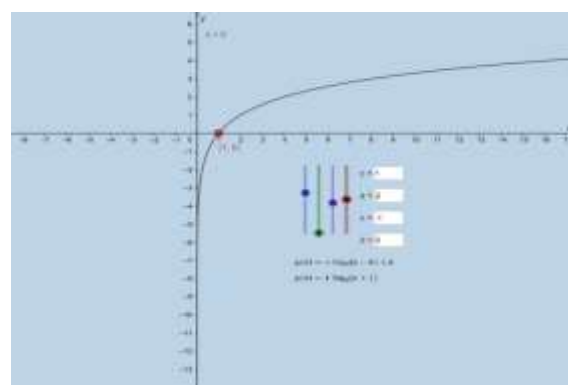
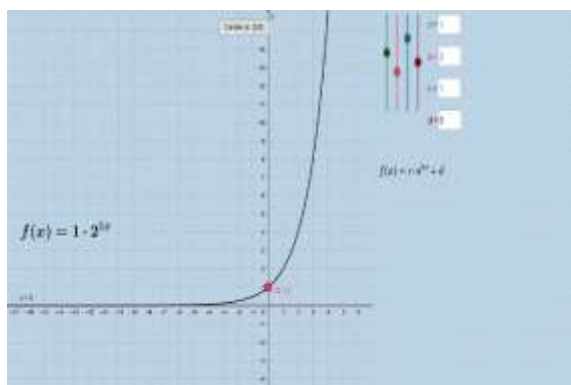


Figura 1. Graficul funcției exponențiale și logaritmice, în aplicația Geogebra

Cunoștințele sunt mai simplu dobândite dacă selectarea ajutorului este abordată înțelept. La momentul actual exista multe aplicații pentru smartphone prin intermediul cărora elevii pot găsi soluții la exercițiile matematice propuse de profesor. Spre exemplu, elevii pot folosi aplicația PhotoMath, care reprezintă un calculator ce utilizează camera smartphone-ului. Prin intermediul acestei aplicații se orientează doar camera către o problemă de matematică, iar PhotoMath va da imediat un răspuns, cu etapele rezolvării. Însă nu trebuie să uităm, că învățarea matematicii, mai mult ca la

orice disciplină nu poate exista în afara muncii individuale a fiecărui elev.



Figura 2. Exemplu rezolvat folosind aplicația PhotoMath

În foarte multe țări din lume utilizarea TIC - ului devine o acțiune indispensabilă. Spre exemplu, în Australia calculatorul reprezintă un instrument uzual folosit pentru a verifica corectitudinea răspunsurilor, a rezolva probleme și a dezvolta concepte matematice. Tot aici, conform raportului TIMSS 2007 dacă în clasa a IV-a, 95% din elevi foloseau calculatoarele la orele de matematică, atunci deja în clasa a VIII-a procentul crește [2, p. 58-59].

Despre nivelul de aplicare a tehnologiilor informaționale în procesul educativ, vorbește și ultimul sondaj internațional PISA 2018, la care au participat 79 de țări. Conform acestui raport 70 de țări din cele participante au efectuat testarea electronic și doar 9 țări, printre care se numără România și Republica Moldova au realizat testul tradițional pe hârtie.

Estonia este lider în ceea ce privește utilizarea platformelor web și e-școlare, mai puțin de 2 % dintre elevii estonieni au o zi de școală obișnuită fără a utiliza Internetul. Până în anul 2020 sistemul de învățământ estonian a urmat un plan foarte bine punctat în ceea ce privește învățarea digitală, și anume: dezvoltarea culturii digitale în curriculum, îmbunătățirea manualelor digitale, dotarea școlilor cu calculatoare pentru toți elevii, asigurarea unui număr suficient de specialiști în IT în fiecare școală, care să implementeze noi sisteme digitale educaționale [3].

În Coreea de Sud, utilizarea tehnologiei este un obiectiv ferm în educația matematică, concretizat în ponderea obligatorie de 10-20 % din durata lecției. Calculatoarele sunt recomandate nu doar pentru a efectua calcule complexe, dar pentru a dezvolta gândirea elevului prin înțelegerea conceptelor, principiilor și legităților de rezolvarea problemelor [2, p. 59].

Prezența tehnologiilor informaționale și comunicaționale în cadrul lecției este de neconceput astăzi, dar în predarea matematicii, nu putem să renunțăm total la metodele clasice, ele dovedindu-și eficiența de-a lungul timpului. Folosirea în exces a calculatorului poate duce la pierderea abilităților practice, de calcul și de investigare a realității, la apariția unor probleme de sănătate. De asemenea individualizarea excesivă a învățării duce la lipsa dialogului elev-profesor și la izolarea actului de învățare în contextul său psihosocial. Materia se segmentează și se atomizează prea mult, iar activitatea mentală a elevilor este diminuată, întrucât această activitate cere a fi dirijată, de obicei pas cu pas.

La momentul actual există o varietate de tehnologii pedagogice, atât tradiționale cât și inovative, de aceea nu putem spune despre una că ar fi perfectă. Folosirea uneia sau altei tehnologii depinde de mai mulți factori, cum ar fi: contingentul de elevi, particularitățile de vârstă și individuale, nivelul de pregătire atât a elevilor cât și a cadrului didactic, tema lecției, timpul conform orarului și altele. Reieșind din toate cele menționate, remarcăm faptul că tehnicile tradiționale și cele inovative trebuie să conlucreze împreună și să se completeze reciproc. Nu trebuie privită ideea renunțării la tehnicile tradiționale în favoarea celor noi, întrucât prin intermediul tehnicilor tradiționale pedagogul poate sesiza reacțiile spontane ale colectivului de elevi și își poate adapta modalitățile de comunicare a informației pentru a atinge maximul obiectivelor propuse în cadrul activităților didactice.

Bibliografie

1. Cristea S. Dictionar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6.
2. Făt Silvia. Utilizarea tehnologiei în educația matematică. În: Conferința Națională de învățământ Virtual, ediția a XIV-a, 2016. p. 58-67. [online]. [citat: 31.01.2020]. Disponibil: http://c3.icvl.eu/papers2016/cniv/documente/pdf/sectiuneaA/sectiuneaA_lucrarea5.pdf
3. Herineanu D.-L., Erdei A. Exemple de bune practici din școlile finlandeză și estoniene. Dej, 2015. 28 p. ISBN: 978-973-0-20234-2. [online]. [citat: 02.02.2020]. Disponibil: http://scoalaavramiancudej.ro/exemple_de_bune_practici_din_sistemul_finlandez_si_estonian.pdf
4. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005. 704 p. ISBN 9975-78-379-1.
5. Vinnicenco E., Patrașcu D. Integrarea tehnologiilor educaționale în învățământul primar. Chișinău: U.P.S. „Ion Creangă”, 2014. 127 p. ISBN 978-9975-115-34-6.
6. Scurtu A. Dimensiuni psihologie ale tehnologiilor educaționale moderne. În: Probleme actuale ale psihologiei pedagogice: culegere de articole științifice ale tinerilor savanți. Chișinău 1999, p.83-87.
7. Деркачева Н. Я. Современные педагогические технологии на уроках математики. Технология уровневой дифференциации. [online]. [citat: 02.02.2020]. Disponibil: <https://multiurok.ru/files/sovremiennyie-piedaghoghichieskiie-tiekhnologh-41.html>
8. Поспелова Л.А. Современные образовательные технологии на уроках математики, информатики. [online]. [citat: 02.02.2020]. Disponibil: <https://nsportal.ru/user/1086055/page/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-na-urokah-matematiki-informatiki>