

## Nevoile de profesionalizare ale cadrelor didactice, corelate cu procesul de formare continuă

### Professionalisation needs relating to teachers training process

Tatiana Nagnibeda-Tverdohleb,  
șefa Direcției Generale Educație Tineret și Sport din municipiul Chișinău

#### Rezumat

*Articolul respectiv abordează problema formării continue a cadrelor didactice, care are drept funcție satisfacerea unor nevoi de profesionalizare a cadrelor didactice. Acestea sunt privite ca niște premise menite să ofere obiectivitate formării continue, ca niște entități ce reflectă existența unei probleme ce necesită intervenție. Caracteristic pentru nevoile de formare continuă este determinismul lor multiplu, alcătuit din cauze, factori, condiții, influențe. De asemenea, este analizat conceptul de „utilitate” în raport cu procesul de formare continuă.*

**Cuvinte-cheie:** *formare continuă, profesionalizare, nevoi, premise, proces, discrepanță, utilitate.*

#### Abstract

*This article addresses the question of continuous training of teachers that has the function to meet the needs of professionalization of teachers. They are viewed as premises designed to provide continuing education and training, as some entities reflecting a problem that requires intervention. Characteristic for the continuous training needs is multiple determinism, composed of causes, factors, conditions, influences. It is also analyzed the concept of utility in relation to continuous training.*

**Keywords:** *training, professionalization, needs, premises, process, discrepancy, utility.*

Perspectiva comprehensivă a educației pledează pentru o educație interiorizată în modalități specifice individului, în funcție de înțelesurile pe care acesta le desprinde în chiar procesul educației, dar și de scenariul pe care, el însuși fiind atras în procesul viu al influențelor reciproce, îl configurează în bună măsură împreună cu profesional. În centrul relației autentice educaționale stă angajamentul cadrului didactic cu persoana educabilă, elevul; deci cadrul didactic nu intră într-un rol pre-specificat care să-i permită să modeleze un „material” pentru a corespunde cererii. Cadrul didactic nu este o persoană care timp de câteva ore pe zi „uită” de sine pentru a-și exercita abilitățile special antrenate în vederea coagulării unui proces educațional; dimpotrivă, în centrul practicii educaționale stă chiar persoana profesorului, care „se îndură de stângăciile elevilor săi, stabilind cu aceștia o relație de dublă ascultare – atât a persoanei elevului, pentru a sesiza în ce direcție merg angajamentele sale, cât și a contextelor care îi provoacă angajamentul [4, p. 50].

Formarea continuă a cadrelor didactice, în ansamblul ei, funcționează în scopul satisfacerii anumitor nevoi și/sau rezolvării anumitor probleme. Identificarea nevoilor de formare continuă,

pornind de la ideile lui F. Voiculescu [5, p. 13], poate fi considerat demersul prin care se stabilește care sunt cerințele, trebuințele, necesitățile ce impun și justifică proiectarea și susținerea unui proces de formare profesională a cadrelor didactice. După cum afirmă cercetătorul, a organiza un proces educațional, în cazul dat, cel de formare continuă, fără a-l orienta în mod explicit spre satisfacerea unor nevoi determinate, înseamnă a-l plasa în sfera voluntarismului, a proiecției aleatorii, subiective și, evident, a-l lipsi de raționalitate și de utilitate.

Faptul că o anumită acțiune formativă este ghidată de scopuri precis formulate nu înseamnă că acțiunea este și necesară. Scopul este o imagine, o pre-figurare ce implică întotdeauna o parte de construcție subiectivă, inclusiv riscul erorii; nevoia de formare continuă este o realitate ce acționează ca un fapt, ca o situație dată ce se impune cu o anumită intensitate și cu o anumită urgență, independent de dorințele sau proiecțiile subiective.

De aici, reiese că nevoia de formare continuă a cadrelor didactice nu poate fi inventată, ea poate fi determinată, analizată și ulterior satisfăcută prin acțiuni organizate în acest sens. Orientarea explicită spre satisfacerea unor nevoi de formare continuă a cadrelor didactice este un atribut al acțiunii educaționale eficiente, care îi imprimă acesteia raționalitate, utilitate și justifică alocarea resurselor pentru realizare. Rolul studierii nevoilor de formare continuă se extinde, așadar, și asupra dimensiunilor, modului de organizare și conținuturilor procesului respectiv.

În acest context, putem afirma că elementele ce alcătuiesc un proces educațional – obiective, structură, conținut, metodologie, extindere, durată etc. – se stabilesc în funcție de volumul, structura, intensitatea, urgența nevoilor de formare continuă pentru satisfacerea cărora procesul respectiv este organizat.

După cum afirmă F. Voiculescu [5, p. 15], în plan teoretico-metodologic, nevoile de educație/de formare continuă au statutul unor premise, al unor argumente sau puncte de reper obiective, menite să scoată teoriile, strategiile sau metodele propuse din zona arbitrarului, să le confere obiectivitate, necesitate, concordanță cu realitatea.

Nevoia de formare continuă, ca o nevoie pedagogică și socială, poate fi considerată aceea care este exprimată concret de un cadru didactic, adică o nevoie care există real sau potențial în indivizi și care se manifestă prin opțiuni, aspirații și posibilități reale ale cadrelor didactice, cu tot ceea ce poate să caracterizeze o entitate concretă.

Nevoile de formare sunt nevoi de învățare ale unor subiecți, care pot fi satisfăcute prin activități de formare și de dezvoltare profesională. *Nevoie* este *discrepanța* sau dintre stadiul actual de dezvoltare al unui grup sau al unei situații și stadiul dorit (posibil de atins). Nevoia reflectă existența unei probleme care necesită intervenție, o problemă care trebuie tratată [1, p. 7].

Analiza nevoilor încearcă să identifice astfel de goluri, să le analizeze caracteristicile și cauza și să stabilească prioritățile acțiunilor viitoare. Intervențiile eficiente sunt dependente de o bună identificare și evaluare a nevoilor. O analiză de nevoi de calitate se focalizează pe rezultatele care ar trebui obținute, și nu pe mijloacele necesare obținerii lor; furnizează o bază obiectivă pentru luarea deciziilor, este un proces ciclic.

Analiza nevoilor de formare răspunde unei game largi de factori interesați, dintr-o multitudine de perspective, ea este parte integrantă a eforturilor de îmbunătățire continuă a calității procesului educațional. Prin analiza de nevoi, cadrele didactice participă la un exercițiu de autorefecție asupra rolului și poziției dezvoltării profesionale, ceea ce contribuie la dezvoltarea abilităților individuale de utilizare a reflecției.

Identificarea nevoilor cadrelor didactice de formare continuă conduce spre stabilirea faptului de ce formarea respectivă este relevantă, cum va îmbunătăți performanțele, cum va conduce la o diferență față de activitatea anterioară; cum se poate face o relaționare a performanțelor ameliorative cu scopurile inițiale. Principalul este ca fiecare cadru didactic să conștientizeze, să sesizeze apariția problemei, extensia, importanța și aria de răspândire a problemei, să se stabilească cauzele apariției problemei, să se descrie contextul (situația actuală) din punct de vedere al problemei respective și al efectelor produse pe plan personal, instituțional, comunitar.

Programele de formare continuă sunt eficiente atunci când au ca rezultat: (a) dezvoltarea carierei profesionale; (b) îmbunătățirea performanței la nivel instituțional; (c) adaptarea la o schimbare; (d) corectarea unor deficiențe în activitatea desfășurată.

În contextul abordării nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, pare rațional **modelul discrepanței**, avându-l ca autor pe R.A. Kaufman și dezvoltat ulterior de R.M. Gagne, L.J. Briggs ș.a.[2, p. 239]. Acest model presupune culegerea datelor celor mai valide pentru a putea măsura cu precizie distanța care există între situația dorită și situația actuală și s-a dezvoltat pe terenul formării profesionale, ceea ce explică valoarea lui practică. Ca urmare, problema criteriilor pe baza cărora se definesc nevoile de formare continuă nu mai apare doar ca o problemă de politică a educației, ci și ca o problemă aplicativă specifică, ce se constituie și se rezolvă în contextul concret în care și pentru care se proiectează. În mediul pedagogic, analiza nevoilor de formare continuă se realizează practic comparând sarcinile solicitate de profesia de pedagog cu competențele de care dispun cadrele didactice care realizează sarcinile respective. În cazul în care se constată un decalaj între lista sarcinilor care definesc *situația dorită* și performanțele actuale ale cadrelor didactice, care definesc *situația actuală*, acest decalaj indică apariția unei nevoi de formare continuă și poate face obiectul unui program de formare. A determina nevoia de formare a cadrului didactic înseamnă a răspunde la

întrebarea ce-i lipsește cadrului didactic respectiv, sub aspectul competenței și performanței, pentru a atinge obiectivele activității de predare. Diferența reprezintă tocmai nevoia de formare asupra căreia se va acționa nemijlocit. Nevoile de formare continuă se raportează, așadar, întotdeauna la o situație concretă și apar ca rezultat al unor deficite pe care situația existentă le prezintă în raport cu o situație de referință definită.

În cadrul analizei discrepantei, sunt respectate următoarele operații: (a) analiza și enunțarea situației dorite. Sunt stabilite sarcinile efective cărora cadrele didactice trebuie să le facă față. Termenul *situație dorită* nu implică o situație ideală sau pre-figurată, ci sensul de „situație de referință în funcție de care se stabilesc obiectivele și conținutul procesului de formare și se evaluează rezultatele acestui proces”; (b) analiza și enunțarea situației actuale. Se stabilește nivelul inițial al cunoștințelor, competențelor de care dispun cadrele didactice la începutul unui proces de formare continuă. Aceasta este o operație destinată în mod explicit să marcheze distanța dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să fie; (c) compararea celor două situații. Este un demers prin care se stabilește discrepanța dintre situația dorită și situația actuală, ceea ce constituie constatarea nevoilor de formare continuă. Compararea celor două situații este o analiză de conținut în baza căreia se pot pune în evidență nevoile specifice de formare pe care noul proces de formare trebuie să le acopere [5, p. 25].

În modelul discrepantei, un loc central îl ocupă conceptul de „populație-țintă”, sau „public-țintă”, concept preluat din *marketing*, unde adaptarea ofertei la cerere și a cererii la ofertă nu sunt posibile fără cunoașterea publicului-țintă căruia i se adresează un anumit produs sau serviciu. Prin urmare, publicul-țintă îl constituie cadrele didactice cărora li se adresează un anumit program de formare continuă.

Ceea ce caracterizează apariția și dinamica nevoilor de formare profesională este *determinismul lor multiplu*, alcătuit din *cauze, factori, condiții și influențe* ce acționează și se combină în câmpuri de forțe și în contexte diferite, uneori convergente, alteori divergente, în care determinările sociale se îmbină sau se confruntă cu cele individuale. De asemenea, nevoile de formare profesională se disting nu doar prin determinismul lor multiplu, dar, în legătură cu aceasta, și prin faptul că cea mai mare parte a contextului cauzal care le generează *scapă controlului* instituției sau sistemului de învățământ /de formare în ansamblul său. Nevoile de formare profesională se disting și prin caracterul lor foarte specific, conținutul lor fiind determinat de conținutul profesiei de cadru didactic, de cerințele exercitării profesiei respective [Apud 5, p. 100].

În contextul supus analizei, trebuie să menționăm și valoarea nevoilor personale de formare continuă. Acestea se disting prin originea lor, deoarece își au originea în trebuințele și aspirațiile cadrelor didactice de a se forma, de a dobândi anumite competențe, de a se integra

profesional. Nevoile personale vizează nemijlocit persoana, nu procesul sau sistemul, însă au importanță pentru proces. Nevoile personale acționează dinspre persoană către sistem, și nu dinspre sistem către persoană. Acționând ca nevoi umane, nevoile personale se disting prin aceea că se constituie ca o componentă a sistemului motivațional al personalității, potrivit unei logici subiective.

Plus la aceasta, un rol deosebit îl are, în abordarea nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice, conceptul de „*utilitate*”. În sensul cel mai larg, *utilitatea* este definită drept proprietatea unui bun – fie material, fie un serviciu, o informație – *de a satisface o anumită nevoie*. De aici rezultă că baza utilității o constituie caracteristicile intrinseci ale acestui bun, raportate la o anumită nevoie. Formarea continuă, ca și educația în ansamblu, privită ca proces și ca produs, prezintă un grad ridicat de utilitate. Formarea continuă este absolut necesară pentru devenirea cadrului didactic mai bun. Utilitatea unui bun este o caracteristică ce se raportează la consumator, nu la producător. Pentru producător, utilitatea este un indicator, un reper în funcție de care își dimensionează activitatea, dar cel care decide asupra utilității este consumatorul serviciului de formare continuă – cadrul didactic. Aplicarea condiției de utilitate la nivelul activității de formare continuă presupune raportarea la o cantitate determinată din informația (bunul) respectivă, și nu la întreaga cantitate, care, real sau potențial, este disponibilă. Aceasta înseamnă că utilitatea unui bun nu trebuie estimată în general, ci pentru o anumită *doză* sau pentru un anumit număr de unități din acest bun [Apud 5, p. 210].

Conform opiniei lui Ș. Iosifescu, unele programe de formare sunt mai puțin reușite din cauza lipsei analizei nevoilor de formare a cadrelor didactice, ceea ce înseamnă că programul, cursul, activitatea respectivă nu abordează direct nevoile și problemele participanților. Deși anumite nevoi pot apărea în timpul procesului, este important ca planuirea să abordeze nevoile deja identificate. În procesul de analiză a nevoilor este important a păstra echilibrul optim între nevoile sistemice și cele individuale și, consecutiv, a determina nivelul la care trebuie realizată formarea [3, p. 180].

Prin urmare, în procesul analizei de nevoi este esențială păstrarea echilibrului optim între nevoile sistemice și cele individuale și, consecutiv, determinarea nivelului la care trebuie realizată formarea continuă. Cea mai utilizabilă metodă a analizei de nevoi este analiza „rest”, adică analiza contextului politic, economic, social și tehnologic. Însă indiferent de metoda sau procedeul utilizat, principalele surse de informare sunt în esență documentele scrise, interviurile nestructurate, semistructurate și structurate, chestionarele [5, p. 21]. Nevoile identificate astfel sunt extrem de diverse, o enumerare exhaustivă fiind imposibilă. O listă de reper însă poate fi dată, după cum menționează și Ș. Voiculescu [Idem, p. 22]. Acestea ar fi nevoile cognitive, afective, mijloacele de comunicare, dezvoltarea personală și profesională, informarea,

consilierea, imaginea de sine, cercetarea, planificarea, schimbul de idei, satisfacția, munca în echipă, promovarea, cariera etc.

Orice analiză a nevoilor de formare trebuie să ofere date pentru *identificarea* lacunelor din performanțele profesionale; definirea nivelului de performanță cerut; construirea unor programe/acțiuni de formare care să apropie performanțele individuale, de grup la nivelul cerut.

### **Bibliografie**

1. Farla T., Ciolan L., Iucu R. Analiza nevoilor de formare: ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei de nevoi de formare în școli. București: Atelier Didactic, 2007.
2. Gagne R.M., Briggs L.J. Principii de design al instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
3. Iosifescu Ș. Managementul programelor de formare a formatorilor. Partea I. București: MEȘ, 1999.
4. Stan E. Pedagogia postmodernă. Iași: Institutul European, 2004.
5. Voiculescu F. Analiza resurse-nevoi și managementul strategic de învățământ. București: Aramis, 2004.

## Dezvoltarea competențelor socioemoționale la studenți

### Socio-emotional skills development in students

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

#### Rezumat

*Articolul reprezintă un studiu care își propune ca obiectiv general să investigheze dezvoltarea socioemoțională a studenților. Competențele socioemoționale reprezintă un produs al dezvoltării emoționale și al învățării sociale, care duce la optimizarea procesului de învățare și la obținerea de performanțe. Studiul a evidențiat că dezvoltarea personală, precum și dezvoltarea socioemoțională au efecte durabile asupra performanțelor academice, adaptării la mediul academic, relaționării cu ceilalți și integrării în societate.*

**Cuvinte-cheie:** dezvoltare socioemoțională, inteligență emoțională, competență, adaptare, performanță academică.

#### Abstract

*The article is a study, aimed to investigate the socio-emotional development of students. The socio-emotional skills is a product of emotional development and social learning, leading to optimize the learning process and getting performance. The study revealed that personal development and socio-emotional development have lasting effects on the academic performance, on to academia, the interrelation others, and integration into society.*

**Keywords:** socio-emotional development, emotional intelligence, skills, adaptation, academic performance.

Alături de dezvoltarea profesională, dezvoltarea personală este unul din aspectele extrem de importante în integrarea în societate a tinerilor, cu aplicabilitate în orice domeniu, de la aflarea unui loc de muncă până la găsirea unui sens în viață. De dezvoltarea profesională se ocupă cu succes instituțiile educaționale și academice, de la primii ani din viață și până spre vârsta adultă. Însă dezvoltarea personală, dintr-un motiv sau altul, este lăsată pe dinafară, ca și cum ar fi mai puțin importantă în formarea unui individ. Există zeci de studii care au dovedit importanța și efectele pozitive ale dezvoltării personale și majoritatea sunt incluse în conceptul de dezvoltare socioemoțională.

Dezvoltarea socioemoțională reprezintă o integrare a teoriilor asupra inteligenței sociale [7, p. 20; 8, p. 58], inteligenței emoționale [4, p. 148] și a dezvoltării competențelor [1; 2; 7; 8; 9] aplicate în educație. Coroborând aceste trei concepte, Seal [5, p. 14] propune un concept nou, cel de „dezvoltare a competențelor socioemoționale”, cu aplicabilitate la studenți. Motivează acest demers din două perspective: (1) existența unui număr redus de studii dedicate dezvoltării

personale a studenților și (2) costurile ridicate la care s-ar ajunge în cazul în care s-ar utiliza instrumentele și modelele existente în prezent, de tipul programelor de inteligență emoțională și al scalelor care măsoară acest concept. Savantul, continuând studiile realizate pe conceptul de dezvoltare socioemoțională, arată că adulții tineri sunt lăsați pe dinafară, în favoarea altor categorii de vârstă, cu precădere copiii de vârstă preșcolară și școlarii mici. Iar din categoria adulților tineri, studenții reprezintă o categorie defavorizată în ceea ce privește dezvoltarea lor socioemoțională, deoarece accentul cade predominant pe formarea lor profesională. Acest lucru se întâmplă deoarece programele de dezvoltare socioemoțională adresate studenților sunt aproape inexistente, iar instrumentele de măsurare a eficienței acestora pot ajunge la costuri extrem de ridicate.

Dezvoltarea competențelor socioemoționale reprezintă îmbunătățirea cunoștințelor emoționale și optimizarea comportamentelor sociale necesare pentru obținerea unor rezultate dezirabile și sustenabile. Totodată, reprezintă o capacitate personală de a face față provocărilor mediului. Astfel, studenții care își dezvoltă capacitățile de a se înțelege pe sine, care iau în considerare lumea înconjurătoare, care construiesc relații semnificative și de durată și sprijină schimbările pozitive au un avantaj considerabil în a face față provocărilor personale și profesionale.

Starea actuală a societății contemporane îi determină pe fiecare dintre membrii ei să reflecteze adânc asupra schimbărilor ce se produc în comunitate, în viața lor profesională și personală. Atât viteza cu care intervin aceste schimbări, cât și dramatismul lor, incertitudinea și caracterul contradictoriu fac ca personalitatea să-și revizuiască manifestările comportamentale, conturându-și alte priorități valorice. Astfel, pentru a rezista și a face față tuturor provocărilor, preponderențele semnificative și relevante, în acest sens, devin cele orientate spre stabilitatea trăirilor afective, echilibrul emoțional, priceperea de a relaționa, a coopera, a înțelege și gestiona corect emoțiile proprii și ale celor din jur.

Conștientizând acestea, tot mai des relevăm importanța emoțiilor și a stărilor afective în sprijinirea controlului asupra situațiilor social dificile, inducând la un comportament corect, adecvat, garantând un nivel normal de socializare și integrare morală, stimulând motivația comunicării interpersonale active.

Este cunoscut faptul că mediul studentesc este un mediu mai distinctiv, mai specific, cu multe caracteristici, la care nu toate persoanele doresc să se conformeze. Refuzul și împotrivirea de a-și modifica comportamentul și unele calități duc la relații interpersonale distructive. În acest caz, declanșarea schimbărilor poate surveni prin influența colegilor cu nivel înalt de dezvoltare a



inteligenței emoționale, prin aplicarea de către ei a comunicării interpersonale eficiente, care poate servi drept model al unor relații sociale constructive. Constituirea conexiunilor durabile în mediul studentesc le reușește studenților care identifică emoțiile celorlalți și sunt plini de energie afectivă, pe care o împart cu interlocutorii. Reușita lor în relațiile interpersonale se datorează capacității de a detecta ceea ce se află în spatele emoțiilor, motivelor și grijii lor personale, precum și rezonanței cu sentimentele acestora.

Între tineri, au loc permanente schimburi emoționale, care se realizează la niveluri imperceptibile, dar influențând în mare măsură comportamentele partenerilor. Inteligența emoțională presupune controlul acestor schimbări imperceptibile și subtile. Dificultatea de a recepționa și identifica emoțiile altor studenți, foarte des, duce la frustrări și adversități. Erorile comise în transmiterea mesajelor emoționale duc la reacții foarte ridicole și confuze. Iată de ce, în ciuda potențialului academic de care dispun, unii tineri nu întotdeauna pot forma relații interpersonale și deseori nu sunt acceptați în mediul studentesc.

Prezența inteligenței emoționale în mediul studentesc [4, p. 142] reprezintă cheia succesului personal și profesional, exprimată în realizarea scopurilor propuse, precum și în afirmarea imaginii de sine pozitive. Studenții care nu-și angajează responsabilitatea de ceea ce li se petrece rareori au succes. Când cineva nu deține controlul emoțional, devine victimă. Victimizarea implică controlul unor forțe exterioare. Imaginea proprie poate contribui la starea de oprimare în viață, deoarece, dacă studentul crede despre sine că este nefolositoare, inutilă, indolentă, leneșă și că nu aduce nici o contribuție, va considera că și cei din jur îl percep în acest mod și de aceea comportamentul său va fi în aceeași cheie. Totodată, imaginea de sine determină limitele împlinirii personale și stabilește ceea ce poți deveni. Creându-și o imagine de sine pozitivă, studentul își extinde orizonturile și decide ori succesul, ori eșecul personal și profesional. Imaginea de sine, la studenți, are multe implicații în dezvoltarea personală, deoarece pune în valoare potențialul lui și însumează sentimentele. Eșecurile, succesele, aptitudinile, dorințele sunt raportate la propria imagine. Când părerea despre propria persoană în mediul studentesc este pozitivă, tânărul este activ, binevoitor, deschis, flexibil, sigur și îndrăzneț; când aceasta este negativă, studentul devine anxios, complexat, suspicios, pasiv, șovăitor. Imaginea de sine în mediul studentesc determină nu numai reușita, dar și gradul de fericire. Studenția este perioada de autoanaliză și autoapreciere. Autoaprecierea are loc pe calea comparației eului ideal cu cel real. Însă eul ideal încă nu este verificat sau cercetat și poate fi întâmplător sau simptomatic, iar eul real încă nu este apreciat multilateral de însăși personalitatea studentului. Este prezentă deci o contradicție obiectivă. De aceea, deseori putem observa schimbări de dispoziție și dorințe în rândul tinerilor [6, p. 128].

O altă problemă a studenților este autoeducația – activitatea orientată spre schimbarea, transformarea propriei personalități. În mediul studentesc, autoeducarea se realizează cu ajutorul unor diverse mijloace și tehnici, mai frecvente fiind responsabilitatea sau formularea independentă a unor scopuri de formare a anumitor calități; autoanaliza sau procesele reflexive care îi permit studentului să cunoască legăturile cauzale ale succesului și insuccesului, acestea servind drept bază pentru îndeplinirea noilor cerințe față de sine; autocontrolul în permanență a comportamentului și stărilor proprii, cu scopul de a evita acțiuni și fapte nedorite.

Inteligența emoțională este într-o mare măsură tributară unor obișnuințe – automatisme învățate –, având la bază modelele emoționale preluate din familie, mediul școlar sau universitar. Adaptarea la viața de student, la conținutul și modul de organizare a activității instructive se produce sub influența unei multitudini de factori, inclusiv a celor emoționali. Studenții pedagogi cu nivel satisfăcător de dezvoltare a inteligenței emoționale se adaptează mult mai ușor la mediul studentesc, depășind orice adversitate, având succes în mediul studentesc, în timp ce altă categorie de tineri sunt captivii unor bariere socioemoționale, care nu le permit un comportament adecvat. S-a constatat că acești tineri au dificultăți cu autoreglarea și autocontrolul emoțiilor, sunt nesociabili, sunt prea emotivi la lucruri neînsemnate, nu-și stăpânesc impulsurile, sunt ușor stresati etc. Cunoașterea propriilor sentimente este strâns legată de cunoașterea sentimentelor celor din jur. Interacțiunile cu ceilalți decurg mai bine atunci când ne aflăm pe aceeași lungime de undă, din punct de vedere emoțional. Pentru aceasta, trebuie să recunoaștem indiciile pe care îl oferă ceilalți și să-l apreciem corect [5, p. 28].

Ipoteza de cercetare a postulat faptul că nivelul dezvoltării socioemoționale a studenților va influența performanțele lor academice.

Pentru a măsura nivelul de dezvoltare socioemoțională, am utilizat scala de competențe socioemoționale (CSE). Scala cuprinde 32 de itemi, construiți în jurul a patru factori principali: AC – autoconștientizarea (cunoașterea și înțelegerea propriilor emoții și aptitudini), RC – respectarea celorlalți (luarea în considerare a celorlalți, înainte de a acționa), LC – legătura cu ceilalți (dezvoltarea unei bune interacțiuni și a apropierii față de ceilalți) – și OS – orientarea spre schimbare. Performanțele academice au fost analizate sub forma notelor obținute în semestrele 1 și 2 ale primului an universitar. Am constatat că mediile au fost aproximativ aceleași în semestrul 1 (7.31) și semestrul 2 (7.68).

Datele obținute ne dovedesc că AC predomină la 31% din studenți, RC a fost determinat la 22%, LC – la 18% și OS – la 29%.

32% din subiecții cercetați au demonstrat un nivel înalt de dezvoltare socioemoțională, 48% – un nivel mediu și 20% – un nivel jos.

Am constatat un efect semnificativ al nivelului de dezvoltare socioemoțională asupra performanțelor academice la toți cei patru factori: AC ( $r = 0,160$ ,  $p = 0,003$ ); RC ( $r = 0,189$ ,  $p = 0,001$ ); LC ( $r = 0,200$ ,  $p = 0,007$ ); OS ( $r = 0,172$ ,  $p = 0,021$ ).

Competențele socioemoționale se asociază cu creșterea nivelului performanțelor academice. Un nivel înalt al dezvoltării socioemoționale se asociază pozitiv cu performanțele studenților. Un nivel jos al dezvoltării socioemoționale se asociază negativ cu performanțele academice ale studenților ( $r = -0.19$ ,  $p < .05$ ).

Dovezile influențelor constatate statistic sugerează faptul că dezvoltarea socioemoțională are utilitate predictivă în domeniul conceptelor legate de performanța academică și profesională.

Realizarea cu succes a oricărui tip de activitate solicită un nivel optim de dezvoltare socioemoțională.

Pe baza rezultatelor obținute în urma investigațiilor, putem formula următoarea concluzie: dezvoltarea competențelor socioemoționale reprezintă îmbunătățirea cunoștințelor emoționale și optimizarea comportamentelor sociale necesare pentru obținerea unor rezultate dezirabile. Totodată, aceasta reprezintă o capacitate personală de a face față provocărilor mediului. Astfel, studenții care își dezvoltă capacitățile de a se înțelege pe sine, care iau în considerare lumea înconjurătoare, care construiesc relații semnificative și de durată și sprijină schimbările pozitive au un avantaj considerabil în a face față provocărilor personale și profesionale.

### Bibliografie

1. Albu, G., *Comunicare interpersonală*, Polirom, Iași, 2008.
2. Andre, C., Lelord, F., *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*, Trei, București, 2003.
3. Brehm, J.W., *Intensitatea emoțiilor*, Trei, București, 2009.
4. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, Curtea Veche, București, 2007.
5. Sartre, J.P., *Psihologia emoției*, IRI, București, 2007.
6. Kiesler, S., *Emoții în grup*, IRI, București, 2003.
7. Lazarus, R.S., *Emoție și adaptare*, Trei, București, 2011.
8. Rime, B., *Comunicarea socială a emoțiilor*, Trei, București, 2009.
9. Simon, H.A., *Controlul motivațional și emoțional al cogniției*, Credis, București, 2007.

**Sistemul de competențe specifice ale mentorului  
pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice**

**The system of specific competences of the mentoring  
for profesional development of professors**

Tatiana Balan, *doctorandă,*  
*Institutul de Științe ale Educației,*  
*Republica Moldova*

**Rezumat**

*Conținutul articolului vizează acțiunea de mobilizare a abilităților de comunicare și inter-relaționare ale mentorului în contextul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice prin activități de mentorat. Autorul explică domeniile de competențe specifice mentoratului și propune exemple în care se pot urmări intervențiile mentorului în demersul activității de mentorat. Succesul indicatorilor de competențe în acțiune este garantat prin specificarea beneficiilor pentru discipol.*

**Cuvinte-cheie:** *mentorat, mentor, cadru didactic mentorat/discipol, ascultare activă, empatie, consiliere, colaborare, dezvoltare profesională, facilitare.*

**Abstract**

*The content of the article targets the mobilization action of communication abilities and relationship of the mentor in the context of professional development of the professors through mentoring activities. The author explains the domains of specific mentoring competences, proposes examples in which can see mentor's interventions in the process of mentoring activities. The success of competence indicators in action is guaranteed through specification of the advantages for the disciple.*

**Keywords:** *mentoring, mentor, mentored professor/disciple, active listening, empathy, counselling, collaboration, profesional development, facilitation.*

Actualmente, dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice reprezintă o strategie managerială eficientă de asigurare a calității educației. Printre cele mai importante acțiuni de modernizare a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice se consideră și *activitățile de mentorat*. Instituirea sistemului de mentorat la trei niveluri este prevăzută în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Astfel, procesul de implementare a *activităților de mentorat* vor viza: „mentoratul pentru stagiile de practică pedagogică, mentoratul pentru tinerii specialiști (de inserție), mentoratul de dezvoltare profesională la locul de muncă” [5, p. 52]. Pentru îmbunătățirea paradigmei de dezvoltare profesională și învățare continuă a cadrului didactic, *Codul educației, art. 58* prevede *activitățile de mentorat* ca o formă de dezvoltare profesională a cadrelor didactice la locul de muncă, un „proces de îndrumare, ghidare, sprijinire a învățării, educării și/sau dezvoltării profesionale, desfășurat între

mentor și o altă persoană, fiind bazat pe premisa implicării interactive a ambelor părți, a asumării obligațiilor ce le revin conform statutului deținut” [1].

În acest context, formarea profesională continuă a mentorilor devine o oportunitate stringentă. Sistemul de competențe specifice mentoratului este unul complex și se încadrează în angrenajul competențelor de specialitate, dar și al celor psihopedagogice ale cadrului didactic-mentor. Aspectul motivațional-valoric al competenței și cel cognitiv-practic, specifice mentoratului, configurează perfect profilul mentorului pe următoarele domenii: *comunicare, consiliere, dezvoltare profesională, dezvoltare personală, colaborare, facilitare, organizare a activităților de mentorat*.

*Abilitățile de comunicare* ale mentorului, dar și ale discipolului/cadrului didactic mentorat sunt determinantele calității relației de mentorat și asigură confortul psihologic al participanților. Ca în orice tip de comunicare, premisa principală a *înțelegerii* în activitatea de mentorat de dezvoltare profesională a cadrelor didactice pornește de la *ascultarea activă*, iar exprimarea tacită, ori exteriorizată intonațional: „*Da, știu exact ce simți, pot să înțeleg ce simți*” reprezintă *ascultarea empatică*. Ambele sintagme deopotrivă stimulează *motivația* de încadrare într-o relație de învățare/dezvoltare a cadrului didactic mentorat și *încrederea* în persoana de care acesta este ghidat. În baza celor „cinci reguli de aur ale ascultării” ale autorilor Pese A & B, propunem o metodă pentru încurajarea discipolului de a continua să vorbească și care asigură interlocutorul că înțelege ce i se comunică. *Ascultarea activă și empatică*, în următorul exemplu, înseamnă a reformula spusele unei persoane și a le reitera prin adresare directă, pe un ton calm și înțelegător [4, p. 11]:

*discipolul*: Am 20 de ore didactice pe săptămână, deci este greu să mă gândesc la o avansare în carieră, din lipsă de timp...;

*mentorul*: Văd că te simți frustrat...;

*discipolul*: Bineînțeles, merg la interviul de avansare, dar nu obțin ce-mi doresc...;

*mentorul*: Ai impresia că nu ești apreciat cu adevărat?;

*discipolul*: Dacă nu mă consideră capabil, mi-o pot spune direct...;

*mentorul*: Dorești să fie sinceri cu tine...;

*discipolul*: Exact. Și ar mai fi ceva....

Potrivit cercetărilor în domeniul comunicării, aproximativ 7% dintr-un mesaj este transmis prin cuvinte și 93% prin limbajul corporal și semnalele vocale. Limbajul corporal cuprinde: expresia feței, privirea, gesturile, ținuta, poziția față de interlocutor, ținuta vestimentară. Semnalele vocale se transmit prin: intonație și volumul vocii, accentuarea cuvintelor. În majoritatea tipurilor de comunicare nu este surprinzător că gesturile spun adesea mai multe decât cuvintele. A. și B. Pease susțin că în timpul conversației o ușoară aplecare spre persoană

demonstrează interesul față de ea, iar reacția inversă denotă plictiseală sau autoritate față de interlocutor. Aceiași autori recomandă a menține contactul vizual cu interlocutorul pe tot parcursul discuției și a nu întrerupe vorbitorul, a nu interveni cu alt subiect [4, p. 23].

Deși cea mai mare parte din informații este distribuită nonverbal, ceea ce transmitem verbal rămâne a fi cel mai important element. Printre *abilitățile* importante pentru comunicarea verbală, enumerăm: sinceritatea, utilizarea expresiilor de tipul „mi-ar plăcea”, în loc de „ar trebui să faci...”, menținerea respectului reciproc. Pentru a înțelege mai explicit mesajul, se va adăuga la sfârșitul frazei comentariul: „Am dreptate?”. *Evitarea* jargoanelor, termenilor străini, acronimelor, cuvintelor de ocară, evitarea comportamentului ridicol sau ironic este obligatorie într-o comunicare. Încurajările minime stimulează persoana să continue dialogul și au efectul de a tripla relațiile interlocutorului: „înțeleg...”, „mda...”, „adevărat?”, „mai spune...”. Totodată, referindu-se la activitățile de mentorat, cercetătoarea M. Dinu menționează că *ascultarea empatică nu înseamnă neapărat să fii de acord cu cineva, ci, mai curând, capacitatea de a înțelege profund emoțional și intelectual cealaltă persoană* [2, p. 59]. De aceea sunt oportune autoanaliza și autocontrolul sistematic al mentorului pentru aprecierea capacității de a asculta activ și empatic discipolul (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Grila de autoevaluare a competenței de ascultare a mentorului* (adaptat după M. Dinu) [2, p. 24]

<b>Descriptori de competență</b>	Suficient	Insuficient
Adresez întrebări pentru a înțelege mai explicit.		
Deși simt nevoia să intervin, nu întrerup.		
Ajut prin discuții discipolul să-și clarifice ideile.		
Recurg la umor în scopul atenuării conflictelor și tensiunilor psihologice.		
Manifest disponibilitate și plăcere în acțiunea de a-l ajuta să-și realizeze obiectivele profesionale.		
Sunt interesat/ă să organizăm întâlniri în locuri interesante și activități atractive pentru ambii.		
Demonstrez sensibilitatea și disponibilitatea de a interveni ori de câte ori este nevoie.		
Urmăresc să existe o dinamică constructivă a comunicării noastre.		

În acest context, propunem sfaturi utile pentru mentor, pentru a întemeia o comunicare eficientă: adaptați ritmul și tonul vorbirii la stilul de comunicare al interlocutorului

dumneavoastră; adresați întrebări ferm, cu voce caldă, într-un mod deschis; evitați tentația de a întrerupe vorbitorul, deși poate fi mai important ceea ce doriți să spuneți, decât ce auziți; folosiți mimica binevoitoare, cuvinte încurajatoare, zâmbiți; încercați să reflectați sentimentele discipolului care este colegul dumneavoastră, ajutați-l să-și exprime emoțiile, pentru a putea înțelege profund și explica cauzele problemei lui.

*Arta întrebărilor* este, de asemenea, importantă pentru dezvoltarea și incitarea la reflecție a discipolului. Oricât de tentant ar fi, mentorul nu trebuie să monopolizeze o conversație cu discipolul. Reușita discuției va depinde de utilizarea întrebărilor de tip deschis. Conform studiilor lui D. McAdam și C. Simpson, există trei categorii de întrebări deschise [3, p. 45]:

1. *Întrebările de anchetă* cercetează informații și fapte și, de regulă, conțin un ansamblu de „ce?...”, „de ce?...”, „care?...”, „când?...”, „unde?...”. Exemplu: „Vorbiți-mi, vă rog, despre cariera dumneavoastră în acest domeniu...”.
2. *Întrebările de explorare* concentrează discipolul la experiența proprie și adaptarea ei la noi perspective. Exemplu: „Ce alternativă intenționați să aplicați?”.
3. *Întrebările de investigare* antrenează capacitatea și responsabilitatea discipolului de a lua decizii. Exemplu: „Ce ar trebui să întreprindeți, pentru a realiza acest obiectiv?”.

*Întrebările de tip deschis* vor încuraja profesorul mentorat să exprime ce simte cu adevărat și ceea ce este important pentru el, nu pentru mentor. Cele mai incitabile discuții pot fi stimulate prin următoarele întrebări/propuneri:

- Vă îndemn să discutăm despre întrebările care vă preocupă cel mai mult...
- Care sunt factorii ce v-au condus la această alegere?
- Ce v-a motivat să luați această decizie?
- La ce fapte raportați rezultatele obținute?
- În ce măsură apreciați relevanța proiectării activităților?
- Ce alternative ați putea utiliza, pentru a obține aceste rezultate?
- Ce este cel mai deranjant pentru dumneavoastră în această acțiune?
- Ce ați îmbunătăți în activitatea dumneavoastră?
- Cum apreciați atingerea obiectivelor propuse?

Pentru întrebările deschise, propuse de către D. McAdam și C. Simpson, precizăm beneficiile pentru discipol (Tabelul 2) [3, p. 47] :

Tabelul 2. Întrebări deschise și beneficii pentru discipoli

Întrebări deschise	Beneficii pentru discipol
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dați-mi un exemplu de...</li> <li>✓ Descrieți cum înțelegeți...</li> <li>✓ Spuneți-mi mai multe despre...</li> <li>✓ Ajutați-mă să înțeleg...</li> <li>✓ Cum ați proceda dvs. ...?</li> <li>✓ Cum ar putea evolua...?</li> <li>✓ Ce s-ar întâmpla, dacă...?</li> <li>✓ Ce altceva ați propune?</li> <li>✓ Care sunt opțiunile dumneavoastră?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ stimularea discipolului la reflectare asupra problemelor și evitarea propunerii soluțiilor de către mentor;</li> <li>✓ reducerea propunerii ideilor de către mentor;</li> <li>✓ concentrarea capacității discipolului la clarificarea individuală a planurilor de acțiune;</li> <li>✓ asigurarea comunicării reciproce în relația de mentorat.</li> </ul>

La rândul său, discipolul mentorat poate fi instruit cum să depășească *obstacolele de comunicare* cu mentorul, despre care poate relata chiar el însuși, ghidat de acesta. Aceeași autori propun un algoritm de expresii: „Atunci când... Eu... Deci...”, care poate fi util pentru ambii participanți în identificarea și comunicarea problemelor și nevoilor cu care se confruntă. Expresia „Eu” are semnificația de a centra atenția pe persoana care este preocupată de evitarea unui scenariu blamat. Totodată, această metodă este funcțională mai mult în inițierea discuției care are scopul determinarea și comunicarea problemelor, însă poate fi definitorie în identificarea soluțiilor de depășire a obstacolelor [3, p. 51]:

Discipolul: „**Atunci când** dumneavoastră faceți un comentariu sarcastic, **eu** mă simt intimidat și pierd încrederea în forțele proprii, **decî** aş aprecia mult dacă ați încerca să comunicați cu mai puțin sarcasm și cu mai multă sinceritate”.

Mentorul: „**Atunci când** dumneavoastră nu priviți la mine în timp ce eu vă vorbesc, **eu** înțeleg că nu mă auziți, **decî** mă puteți ajuta cu adevărat, dacă vă veți concentra la mine și cu privirea când vorbesc”.

Domeniul de *consultare* reprezintă creșterea suportului informațional și prevede asumarea de către mentor a rolului de *consilier* în problemele și nevoile discipolului, adică rolul de respondent detaliat la toate întrebările, precum și oferirea de sugestii precise pentru atingerea obiectivelor profesionale, personale și academice. Domeniile de consultanță pot fi diverse: politicile educaționale naționale și locale, regulamentele și statutul instituției, curriculumul școlar, proiectarea și desfășurarea lecțiilor, oferirea feedbackului în asistări la lecții, managementul clasei, relațiile cu colegii ș.a. Avantajul demersului acțional al consultării prevede orientarea consilierii spre beneficiile pentru discipol (Tabelul 3).



Tabelul 3. *Consultarea în acțiune*

<b>Indicatori ale consultării</b>	<b>Procedee de consiliere</b>	<b>Beneficii pentru discipol</b>
Gândirea cu voce tare.	Justificarea soluțiilor și sugestiilor propuse prin descrierea criteriilor determinante în luarea deciziei.	Preluarea stilului de gândire în luarea de decizii; influențarea prin factorul intonațional al vocii.
Oferirea varietății de alegeri.	Alegerea posibilităților de acțiune posibile, comentarea avantajelor și dezavantajelor utilizării, precum și stabilirea limitelor opțiunilor.	Stimularea, încurajarea și asumarea responsabilității de a lua decizii.
Crearea stocului de idei.	Stabilirea tematicilor precise, cu completarea de idei și recomandări de către discipol.	Orientarea pe segmente concrete: gestiunea conflictelor, managementul clasei de elevi, metode de predare ș.a.
Prezentarea lecțiilor demonstrative.	Evidențierea segmentelor ce interesează în special profesorul mentorat.	Axarea pe analiza de nevoi ale discipolului: activități de predare, formare de competențe, evaluarea ș.a.
Analiza lecțiilor înregistrate video.	Înregistrarea video a lecțiilor profesorului.	Revenirea asupra unor aspecte în particular.
Orientarea discipolului spre comunicare în rețelele comunității profesionale.	Propunerea resurselor disponibile: grupuri profesionale online, forumuri, seminare ș.a.	Oferă oportunitatea de fi parte componentă a comunităților profesionale experimentate, a prelua tehnici și modele autentice.

Acordarea *feedbackului* în procesul de consiliere este una din strategiile importante ale mentorului. Acesta nu este un sfat și nici critică, dar o reacție inversă, cu intenție pozitivă, a celui care coordonează dezvoltarea unei performanțe profesionale. În condițiile când este oferit premeditat și motivat, există riscul ca acesta să fie dat într-o formă ierarhică. Pentru a controla oferirea de feedback eficient, propunem mentorului câteva sugestii generale:

- + demonstrați o reacție/atitudine asupra comportamentului, nu persoanei;
- + descrieți ce a făcut discipolul, nu criticați și nu judecați;
- + exprimați-vă sentimentele față de ce ați observat;
- + faceți observație la fapte concrete, concretizați feedbackul pe observații: „Am observat că...”;
- + extrageți cauze și efecte ale acțiunilor;
- + oferiți idei, dar nu sfaturi;
- + conștientizați utilitatea feedbackului înainte să-l acordați;
- + vorbiți despre cele observate utilizând „eu” și mai puțin „tu”;
- + mențineți confidențialitatea.

*Atitudinile mentorului* rezultă din respectarea principiilor de comunicare interpersonală, care sunt orientate spre *valorificarea esenței oricărei ființe umane și recunoașterea capacității și potențialului individului de a alege și a-și asuma responsabilități*. Potrivit cercetătoarei M. Dinu, *acceptarea necondiționată* a persoanei mentorate/colegului cadru didactic presupune acceptarea acestuia ca pe o persoană cu un ansamblu de calități, defecte, idei și valori individuale, fără a o judeca sau a încerca să-i impunem aprecieri și puncte de vedere de tipul: „Veți putea reuși doar dacă...”, „Nu ar trebui să procedați așa...”, „Trebuie să procedați anume, dacă doriți să obțineți aprecierea elevilor...”. Totodată, este necesar a face diferență între acest concept, toleranță și simpatie personală și a exclude situațiile când discipolul este aprobat ori dezaprobat în ceea ce spune și face. Ideea constă în acceptarea faptului că avem în față o persoană care gândește altfel decât noi. În caz contrar, discipolul riscă să perceapă realitatea dezvoltării sale doar prin prisma valorilor mentorului. Pe de altă parte, expresia „...nu este o problemă...” poate descuraja discipolul sau poate fi perceput sentimentul de indiferență din partea mentorului [2, p. 72]. O *acceptare necondiționată* poate determina crearea unui model de relație durabilă, iar prin cunoașterea obstacolelor în acceptarea necondiționată se pot evita urmări banale, dar decisive în instituirea unei relații de mentorat stabile și productive (Tabelul 4).

Tabelul 4. *Obstacolele acceptării necondiționate și posibile consecințe*

Obstacole în acceptarea necondiționată	Consecințe
◆ Cunoașterea superficială sau eronată a discipolului.	⇒ Părerii greșite despre persoana mentorată.
◆ Dezechilibrul emoțional al mentorului.	⇒ Destabilizarea emoțională a discipolului.
◆ Supraaprecierea de sine a mentorului.	⇒ Subapreciere din partea discipolului.
◆ Confundarea acceptării cu aprobarea.	⇒ Rezultate eronate.
◆ Asemănarea profesorului mentorat cu un elev.	⇒ Confundarea tipului de învățare și acceptare greșită a discipolului.

Procesul de relaționare între mentor și discipol este bazat preponderent pe interacțiune și *colaborare* (Tabelul 5).

Tabelul 5. *Colaborarea în acțiune*

Procedee de colaborare	Beneficiul pentru discipol
Planificarea în comun a activităților.	Preluarea directă a experienței didactice; organizarea învățării transdisciplinare; organizarea activităților extrașcolare.
Organizarea în comun a activităților de formare continuă: explorarea de noi metode, idei, tehnici.	Oportunitatea de a experimenta ideile luate în comun, dar și individual, cu primirea feedbackului respectiv.
Efectuarea în comun a activităților de cercetare metodică și științifică.	Antrenarea în acțiuni de cercetare, cu scopul de a ameliora anumite practici profesionale. Obținerea deprinderii de cercetare metodică și științifică prin colaborare.

*Coachingul* este o formă de *dezvoltare profesională* și, aplicat în activitățile de mentorat, are scopul de a consolida o capacitate sau o competență specifică prin incitarea de către mentor la reflecție, rezolvări de probleme, observație, demonstrații și exersări în atelierele de lucru în comun (Tabelul 6).

Tabelul 6. *Coachingul în acțiune*

Acțiunile mentorului coach	Beneficii pentru discipol
Analizează, dar nu judecă acțiunile discipolului.	Învăță să-și analizeze propriile practici, începând cu faza planificării, până la luarea deciziilor.
Gestionează procesul prin adresarea de întrebări.	Are oportunitatea să identifice și să-și expună preocupările, îngrijorările, provocările principale în care își dorește avansare.
Identifică scopul și algoritmul acțiunilor discipolului.	Simte echilibrul între reușitele sale și starea psihologică.

*Facilitarea* presupune acordarea necondiționată a suportului psihologic, dar și practic, cu scopul de a ameliora în comun situațiile de stres (Tabelul 7).

Tabelul 7. *Facilitarea în acțiune*

Indicatori ai facilitării	Beneficiile discipolului
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Schimbul de idei în echipă.</li> <li>✓ Exprimarea deschisă și liberă.</li> <li>✓ Încredere și respect.</li> <li>✓ Optimizarea situațiilor de învățare.</li> <li>✓ Respectarea rolurilor în echipă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dezvoltă deprinderea de a lucra în echipă.</li> <li>✓ Este sigur în acțiunile sale.</li> <li>✓ Devine disciplinat.</li> </ul>

Pentru ameliorarea experiențelor problematice ale discipolului, mentorul-*facilitator* va coordona discipolul în depășirea lor conform celor *6 pași de înfruntare a problemei*:

1. acceptați problema ca una care vi s-a întâmplat;
2. nu învinovați pe cineva de această situație;
3. nu întrebați: „*de ce* mi s-a întâmplat?”, dar: „*cu ce scop* mi s-a întâmplat?”;
4. acceptând situația, reflectați la modalitatea de a minimaliza această problemă;
5. dacă considerați această problemă o experiență, stabiliți ce trebuie să învățați din aceasta;
6. identificați beneficiul pe care ați fi putut să-l evitați, dacă această problemă nu apărea.

În concluzie, constatăm că funcționalitatea procesului de mentorat de dezvoltare profesională a cadrelor didactice este în mare măsură asigurată de disponibilitatea și abilitățile mentorului de a se încadra scrupulos într-o relație de dezvoltare în care rolul său este hotărâtor. Indicatorii domeniilor

de competențe specifice mentoratului, propuși, sunt doar o deschidere către ingeniozitatea și creativitatea mentorului în organizarea și coordonarea activității de mentorat, cu transformarea acesteia într-o experiență inedită pentru cadrul didactic și mentorat/discipol.

### **Bibliografie**

1. *Codul educației, art. 3, Capitolului I, Domeniul de reglementare*, Cod nr. 152 din 17.07.2014
2. Dinu, M. *Ghidul mentorului. Mentoratul de stagiatură*. București: Universitatea din București, 2013, 97 p.
3. McAdam D., Simpson C. *Former les mentors et les mentorès*. Canada: Les Edition de la fondation de l'entrepreneurshipes, 2003, 64 p.
4. Pease, A.& B. *Abilități de comunicare*, București, 2007, 100 p.
5. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 994 din 14 noiembrie 2014, 72 p.

## **Interferența limbii române la însușirea limbii străine (limba engleză)**

### **The Interference of the Romanian language in learning a foreign language (English)**

Maria-Rocselana Verdeș,

*doctorandă, UPS „Creangă”*

#### **Rezumat**

*Articolul dat tratează problema interferenței limbii materne cu alte limbi, în procesul învățării unei limbi străine, mai exact, limba engleză, care presupune careva particularități în aplicarea principiilor didactice generale la predarea ei. Există multe probleme care necesită rezolvare în procesul însușirii limbii engleze, una dintre ele fiind influența limbii române.*

**Cuvinte-cheie:** *interferență, limba maternă, limba engleză, particularități, principii didactice.*

#### **Abstract**

*The present article treats the problem of the interference of the mother tongue in the process of learning a foreign language, to be more exact, the English language, which presupposes certain particularities in the application of general didactical principles in teaching. There are many problems to be solved in the process of learning English, one of them being the influence of Romanian.*

**Keywords:** *interference, mother tongue, the English language, particularities, didactical principles.*

În opinia lui Sextil Pușcariu, „Cel deprins să vorbească mai multe limbi suprapune, fără să le amestece, expresii străine peste limba maternă, putând să evoce pe oricare din ele” [8, p. 14] – iată utilitatea învățării oricărei limbi, dar mai ales a limbii engleze.

În „Didactica magna” [1, p. 105], piatra de temelie în domeniul educației, J.A. Comenius afirmă în capitolul XXII *despre studiul limbilor* că: „Limbile nu se învață ca o parte integrantă a erudiției sau a înțelepciunii, ci ca un mijloc de a dobândi erudiție și a o comunica altora [...]. Pentru viața cotidiană este necesară însă limba maternă, iar pentru relațiile cu vecinii, limba vecinilor, astfel pentru polonezi este germana, în altă parte, maghiara, româna, turca, iar pentru citirea cărților științifice, după cum este uzual între învățați, limba latină, și, în fine, pentru filozofi și medici, cea elină și arabă, iar pentru teologi, cea elină și ebraică.”

Tot Comenius, în „Pampedia”, vorbind despre instruirea enciclopedică, opina despre educabili că „trebuie instruiți nu numai prin tot ceea ce se poate ști, dar și în tot ceea ce este *de*

*făcut* și prin intermediul *vorbirii*, pentru ca prin aceste daruri ei să se deosebească de făpturile necuvântătoare și să se distanțeze cât mai mult de ele prin RAȚIUNE, LIMBĂ și ACȚIONAREA variată și slobodă asupra lumii lucrurilor [...]. *Vorbirea* este o emanație a acestei lumini (*rațiunea*), care se propagă de la om la om. Prin ea, cele ce a înțeles omul le dăruiește și le explică și altora, în mod inteligent, clar și distinct. În sfârșit, acționarea este facultatea de a duce mai departe, cu o abilitate vrednică de admirat, dacă vrea, toate câte le-a înțeles și le vorbește” [2, p. 39].

În predarea limbii engleze sunt multe aspecte, adevărate probleme de rezolvat, una dintre acestea constituind-o influența exercitată de limba maternă (limba română) asupra educabilului.

Materna este atât de bine însușită, încât întreaga atenție a studentului se orientează asupra conținutului ei, fără să se mai gândească în mod special la formele de exprimare. Se poate identifica deci motivul pentru care, în predarea limbii engleze și în general a limbilor străine, este necesar un efort susținut, mai întâi pentru a evita influența limbi materne și apoi pentru a concentra atenția cursanților asupra percepției cuvintelor limbii engleze, asupra construcțiilor și formelor ei gramaticale specifice, pentru ca, pe baza aceasta, cursantul să poată gândi nemijlocit în limba nou-învățată. În consecință, profesorul trebuie să manifeste multă grijă pentru consolidarea deprinderilor de percepere, înțelegere și reproducere a materialului de limbă, precum și pentru formarea de noi deprinderi în acest sens.

Specificul limbii engleze, ca limbă străină, presupune anumite particularități și în aplicarea principiilor generale didactice în predare. Aceste particularități sunt determinate de:

- a) diferența dintre procesul de asimilare a limbii engleze de către educabil și procesul de învățare a limbii materne;
- b) legătura limbă maternă-limba engleză reprezintă o consecință a procesului specific de însușire a oricărei limbi străine.

Un aspect foarte important al cercetării este cel al folosirii de către studentul de la Drept, în cazul traducerilor, a limbii române literare sau nu.

Nicolae Iorga vorbește despre limba literară, făcând diferența între *limba vulgului* – limba națională – și limba cărților. „Prea mult se crede că o limbă se dezvoltă numai prin scris; ea se dezvoltă și prin întrebuințarea ei curentă și, cu cât o întrebuințează o clasă mai mult, folosește această limbă literară” sau „Limba românească, instrumentul nostru literar, a trecut de la șovăirea naivă a celor dintâi traduceri la limba clară a lui Neacșu din Câmpulung și apoi la

frumoasele scrisori din vremea lui Petru Șchiopul ori la acea scrisoare minunată de pe la 1610-1620, pe care boierii o trimiteau lui Radu Șerban, domnul lor pribeag.

Această limbă s-a format pe câmpurile de luptă, în sfaturile domnești, în toată viața noastră națională neconținut mișcată. Și nu se poate să existe un instrument de literatură decât aceea care este ieșită din întregimea vieții naționale” [5, pp. 33-35].

Eugen Coșeriu postulează: „Concepția generală pe care o avem asupra limbii, ca o activitate umană universală, exercitată individual prin respectarea normelor instituite istoric, ne conduce la distingerea a trei niveluri în sfera limbajului:

a) nivelul universal, faptul de a vorbi sau „limbajul în general”, înainte de orice diferențiere a limbilor particulare (la plural);

b) nivelul istoric, al limbilor istorice particulare, însoțite de obicei de atribute de identificare (germană, franceză, rusă etc.), nivelul limbilor la plural;

c) nivelul textelor, al actelor de vorbire, respectiv al ansamblelor de acte de vorbire care sunt realizate de un anumit vorbitor într-o anumită situație, ceea ce se poate întâmpla, firește, în formă orală sau scrisă” [3, p. 25].

Ioan Oprea [7, p. 173] prezintă limba engleză ca fiind „cea mai răspândită limbă europeană”, clasificată „a treia din lume după chineză și hindi”, „principala limbă de comunicare internațională”. Cu privire la vocabular, în aceeași opinie, limba engleză posedă unul „extrem de bogat”, „nu prin conservarea fondului germanic, ci prin receptarea elementelor latine și romanice”, autorul susținând că engleza a devenit „cea mai analitică dintre limbile germanice” sau „Lexicul limbii engleze este foarte bogat, datorită receptivității mari în ceea ce privește împrumuturile, dar și datorită faptului că un număr mare de cuvinte simple servesc ca bază pentru realizarea a numeroase formații noi, derivate și compuse. În privința lexicului germanic moștenit, se apropie cel mai mult de dialectele olandeze și de cele care reprezintă limbile germane de jos” [Ibidem, p. 176].

Învățarea limbii engleze devine deci o necesitate [6, p. 377] în orice spațiu comunicațional. Statuturile și rolurile sociale reclamă comunicarea interactivă, interrelații complexe.

Constantin Cucoș [4, pp. 108-111], vorbind despre calitatea educației și mediul universitar, o tratează ca pe o constantă, ca finalitate a actului educațional. În opinia marelui cercetător, atunci când se vorbește despre calitate, aceasta apare doar analizată din perspectiva „produsului” – absolventul –, care își activează abilitățile după finalizarea cursurilor. O idee



interesantă este aceea a modernizării/modificării evaluării în sistemul universitar, astfel încât acesta să se îmbunătățească prin noi metode, nu doar cea de evaluare prin seminare sau colocvii/examene, ci și tip licență. Preluând această idee, propunem o evaluare încrucișată, astfel încât absolvenții să fie cei care să beneficieze atât de un învățământ de calitate – prin predare –, cât și de o evaluare corectă, la nivel național, în interiorul sistemului, tip bacalaureat: lucrările fiind corectate într-un alt județ, tocmai pentru a reduce/anihila doza de subiectivism a evaluatorului. Doar în aceste condiții vom vorbi despre calitate și competitivitate în sistemul universitar, de reușită profesională ulterioară pe piața muncii.

Venind la Facultatea de Drept, studentul dispune de un volum bogat de cunoștințe de limbă maternă (română), care se reflectă în gândirea și limbajul său.

În cei patru ani de studiu, cursantul își formează cunoștințe de specialitate – juridice – în limba maternă, modul de exprimare dezvoltându-se paralel cu dezvoltarea culturii juridice, a gândirii, îmbogățirea vocabularului făcându-se concomitent cu asimilarea acestor achiziții în specialitate: drept administrativ, civil, penal, al muncii, internațional public și privat etc.

Pentru acest volum de cunoștințe gata asimilat, studentul nu are însă mulți termeni corespunzători în limba engleză. În consecință, el trebuie pregătit să-și asimileze formele lexicale de specialitate și gramaticale ale acestei limbi – în cazul începătorilor, necesare pentru a transfera cunoștințele din limba maternă în limba engleză, până la momentul acumulării (progresive) a unui vocabular bogat, astfel încât educabilul să poată „gândi” în limba engleză.

În aceasta constă marea dificultate: studenții continuă să gândească în limba maternă și se folosesc doar de transferul de noțiuni în limba engleză. Iată de ce toate eforturile trebuie orientate în direcția rezolvării acestei probleme-cheie.

Comprehensiunea textelor juridice trebuie să se realizeze nu numai la nivel textual, ci și al conținuturilor, al mesajelor, mai ales că viitorii absolvenți pot/vor lucra atât cu persoane vorbitoare ale limbii engleze, dar și cu documente în această limbă, fiind deci necesară nu doar simpla traducere, dar și identificarea variabilelor de adevăr/neadevăr, documente autentice/documente contrafăcute.

## **Bibliografie**

1. Comenius, J.A. Didactica magna. Traducere, note, comentarii și studiu de prof. univ. dr. Iosif Antohi, București: EDP, 1970. 200 p.
2. Comenius, J.A. Pampedia. București: EDP, 1977. 207 p.
3. Coșeriu, E. Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului. Versiune românească și index de Eugen Munteanu și Ana-Maria Prisacaru, cu o postfață de Eugen Munteanu. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013. 265 p.
4. Cucos, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2002. 463 p.
5. Iorga, N. Istoria literaturii românești. Introducere sintetică. Chișinău: Litera, 1997. 258 p.
6. Macavei, Elena, Pedagogie. Teoria educației. București: Aramis, 2002. 448 p.
7. Oprea, I. Comunicarea culturală și comunicarea lingvistică în spațiul european. Iași: Institutul European, 2008. 455p.
8. Pușcariu, S. Limba română. Privire generală, I. București: Editura Minerva, 1976. 539 p.

**Particularitățile dificultăților de învățare a limbajului scris  
la elevii din ciclul primar**  
**The particularities of written language learning difficulties  
at primary school pupils**

Lucia Chitoroga, *lector superior,*  
*UPS „Ion Creangă”*

**Rezumat**

*Articolul reprezintă un studiu comparativ, care își propune să investigheze particularitățile elevilor mici cu dificultăți de învățare a limbajului scris în raport cu cei fără dificultăți de învățare a limbajului scris. Studiul a evidențiat diferențe semnificative statistic în ceea ce privește consistența (mediile mai înalte) manifestării erorilor în produsele scriptice ale celor două loturi. Nu există deosebiri radicale referitoare la tipul de erori manifestate în scris, dar există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește consistența manifestării (cât de multe) acestor dificultăți, LTD înregistrând valori semnificativ/substanțial mai înalte decât la LTG.*

**Cuvinte-cheie:** *limbaj, dificultăți de învățare, limbaj scris, limbaj oral, învățare, vârstă școlară mică.*

**Abstract**

*Article is a comparative study which aims to investigate the particularities of small pupils with learning written language compared to those without learning difficulties written language. The study showed statistically significant differences concerning how consistent event scripting errors in the products of the two lots. There are no radical differences for the type of manifest errors in writing, but there are statistically significant differences concerning how consistent manifestation of these difficulties, LTD recording the values significantly higher than LTG.*

**Keywords:** *language, learning difficulties, language, writing, oral language, learning, and school age.*

Limbajul scris este un proces psihic complex, cu rol important în dezvoltarea psihică a fiecărui copil. Semnele și regulile de utilizare a acestora se însușesc conștient și voluntar, spre deosebire de însușirea și utilizarea involuntară a limbajului oral. Scrierea are funcția de a dezvolta latura conștientă și voluntară a limbajului oral. Gramatica și scrisul permit copilului, afirma L.S. Vîgotskii, să urce pe o treaptă superioară a evoluției limbajului.

Învățarea scrierii în școală nu este un proces facil și pentru că la începutul școlarizării toate procesele psihice superioare, ce-i servesc ca pivot, nu și-au finalizat, iar altele nici nu și-au început dezvoltarea, astfel, scrierea sprijinindu-se pe procese psihice imature [5].

Atât sprijinul pe unele procese psihice imature, cât și particularitățile specifice ale scrisului determină producerea mai frecventă și mai evidentă a dificultăților specifice în această sferă.

Majoritatea copiilor însușesc cu succes scrierea, totuși pentru unii dintre ei această activitate se dovedește vulnerabilă datorită complexității mecanismului său de producere și unor particularități psihoindividuale specifice. Copiii cu dificultăți de învățare a limbajului scris manifestă probleme încă de la însușirea inițială a scrisului, acestea acumulându-se îngrijorător, afectând grav conduita și performanța școlară ulterioară a acestor elevi [4] .

În categoria dificultăților de învățare a limbajului scris sunt incluse erori de ordin morfologic, precum: omisiuni, confuzii, substituirii, inversări, adăugări de litere, silabe, cuvinte și de ordin sintactic, precum: omisiuni, confuzii, inversări, adăugări de pronume, articole, prefixe, sufixe, alterarea ordinii firești a cuvintelor în frază și a mesajului. Este afectată punctuația și forma scrisului: tușa literelor, mărimea și orientarea lor, înclinarea și legarea literelor, orientarea rândurilor și încadrarea în pagină.

Prezentul articol reflectă secvențial datele unei cercetări mai ample, realizate pe un eșantion general de 253 de elevi de clasa a doua, cu vârsta cuprinsă între 8 și 9 ani, din două licee teoretice din orașul Chișinău. În baza unor probe logopedice specializate pe identificarea erorilor simptomatice ale dificultăților de învățare a limbajului scris, din eșantionul general, am identificat 58 de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris.

În cele ce urmează am făcut referință la tipurile de erori ce domină tabloul scriptic al elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris, în raport cu cei fără dificultăți de învățare a limbajului scris.

Din grupul total de 58 de elevi, identificați cu dificultăți de învățare a limbajului scris, 7 elevi au fost excluși, pe motivul unor deficiențe neurologice și senzoriale, cu gravitate medie și severă, consemnate în fișa medicală (inclusiv 4 elevi cu CES, 1 elev cu sindromul Tourette etc.). Sferei dificultăților de învățare a limbajului scris pot fi subscrise dificultățile ce exclud substratul evident al unor deficiențe propriu-zise și un grad moderat de manifestare a tabloului simptomatic [1; 2; 4].

Cei 51 de elevi rămași au format *lotul total de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris (LTD)*.

Din eșantionul general de elevi (253), după identificarea și selecția celor cu dificultăți de învățare a limbajului scris, au fost selectați – în mod aleator – 37 de elevi care manifestau erori sporadice ale scrisului, dar în limitele normale pentru vârsta și perioada de școlarizare dată, fiind elevi care nu prezentau dificultăți de învățare a limbajului scris. Acest eșantion este numit în continuare *lot total de elevi grafici (LTG)*, subînțelegându-se *elevii fără dificultăți de învățare a limbajului scris*.

Raportând numărul de elevi identificați cu dificultăți de învățare a limbajului scris (58) la numărul total de elevi investigați, am constatat că aceștia constituie 22,92%, dintre care 8,69% sunt fete, iar 14,22% – băieți. Observăm că frecvența fetelor ce se confruntă cu dificultăți de învățare a limbajului scris este mai mică decât cea a băieților, fapt care ne permite să afirmăm că băieții sunt mai afectați de dificultățile de învățare a limbajului scris, decât fetele.

În cele ce urmează vom reflecta datele obținute în raport, cu cei 51 de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris (LTD) și cei 37 de elevi grafici, adică fără dificultăți de învățare a limbajului scris (LTG). Analiza datelor obținute prin probe logopedice a scos în evidență nivelul dezvoltării scrierii, tipologia și ponderea erorilor grafice comise de LTD, comparativ cu elevii din LTG.

*Aspectul general al scrisului.* Această caracteristică face referire, la rândul ei, la alte trei subcaracteristici, și anume: organizarea paginii, rânduri/cuvinte coborâtoare sau suitoare, înghesuiri de litere. Fiecare dintre aceste subcaracteristici a fost cotate în funcție de gravitatea manifestării, de la 1 până la 3 puncte, unde 1 indică un nivel ușor, 2 – un nivel mediu, iar 3 – un nivel grav al afectării unei subcaracteristici. Analiza valorilor medii LTD la aspectul general al scrisului ( $m=5,00$ ) evidențiază următorul tablou al subcaracteristicilor:  $m=2,31$  la organizarea paginii;  $m=1,00$  la prezența rândurilor/cuvintelor coborâtoare sau suitoare,  $m=1,78$  la înghesuiri de litere. Valorile medii ale LTG sunt vizibil mai mici atât la aspectul general al scrisului ( $m=1,92$ ), cât și la subcaracteristicile acestuia: organizarea paginii –  $m=0,95$ ; prezența rândurilor/cuvintelor coborâtoare sau suitoare  $m=0,34$ , înghesuiri de litere  $m=0,63$ .

În scopul deliberării asupra semnificației statistice a diferențelor observate între cele două loturi, am recurs la compararea loturilor. În acest scop, am selectat metoda neparametrică U Mann-Whitney, deoarece am constatat abateri puternice ale distribuției datelor de la normalitate; astfel, asimetria prezentând valoarea maximă=3,63, iar boltirea – valoarea maximă=12,35.

Compararea rezultatelor a evidențiat următoarele diferențe statistice semnificative între LTD și LTG:

1) la aspectul general al scrisului, LTD ( $m=5,00$ )/LTG ( $m=1,92$ ):  $U=153,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,72$ ;

2) la organizarea paginii LTD ( $m=2,31$ )/LTG ( $m=0,95$ ):  $U=210,00$ ;  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,67$ ;

3) la prezența rândurilor/cuvintelor coborâtoare sau suitoare, LTD ( $m=1,00$ )/LTG ( $m=0,34$ ):  $U=475,50$ ;  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,43$ .

4) la înghesuiri de litere LTD ( $m=1,78$ )/LTG ( $mdn=0,63$ ):  $U=291,00$ ;  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,60$ .

*Deformări ale grafemului*, cel de-al doilea aspect caracteristic al dificultăților de învățare a limbajului scris, elucidează, la rândul său, patru tipuri de tulburări: tulburări ale formei grafemelor, tulburări ale mărimii grafemelor, tulburarea distanței dintre grafeme, contopiri de grafeme. Fiecărei dintre cele patru tipuri de tulburări, în funcție de gravitatea manifestării, i se poate atribui de la 1 până la 3 puncte, unde 1 indică un nivel ușor, 2 – un nivel mediu, iar 3 – un nivel grav al manifestării unei tulburări.

Mediile LTD, la cel de-al doilea parametru/aspect caracterizat – deformări ale grafemelor ( $m=6,00$ ) –, prezintă, de asemenea, valori mai înalte decât cele înregistrate de LTG; astfel, tulburări ale formei grafemelor  $m=2,00$ , tulburări ale mărimii grafemelor  $m=1,92$ , tulburarea distanței dintre grafeme  $m=1,33$ , contopiri de grafeme  $m=0,96$ .

Valorile medii ale deformărilor de grafeme ( $m=1,92$ ) la LTG sunt, de asemenea, mai mici: tulburări ale formei grafemelor  $m=0,87$ , tulburări ale mărimii grafemelor  $m=0,61$ , tulburarea distanței dintre grafeme  $m=0,34$ , contopiri de grafeme  $m=0,11$ .

Compararea datelor la acest parametru și subcategoriile lui a evidențiat următoarele diferențe semnificative statistic:

- 1) deformări ale grafemelor indice total LTD ( $m=6,20$ )/LTG ( $m=1,92$ ):  $U=70,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,79$ ;
- 2) tulburări ale formei grafemelor LTD ( $m=2,00$ )/LTG ( $m=0,87$ ):  $U=265,50$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,62$ ;
- 3) tulburări ale mărimii grafemelor LTD ( $m=1,92$ )/LTG ( $m=0,61$ ):  $U=207,50$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,67$ ;
- 4) tulburarea distanței dintre grafeme LTD ( $m=1,33$ )/LTG ( $m=0,34$ ):  $U=234,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,65$ ;
- 5) contopiri de grafeme LTD ( $m=0,96$ )/LTG ( $m=0,11$ ):  $U=310,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,58$ .

*Omisiunea grafemelor*. Omisiunea vocalelor prezintă o valoare medie mai ridicată la elevii LTD ( $m=4,51$ ) și mai joasă la elevii LTG ( $m=1,50$ ). Compararea rezultatelor LTD și LTG, la acest tip de erori, a evidențiat următoarea diferență semnificativă statistic:  $U=65,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,79$ . Omisiunea consoanelor atinge o valoare mai ridicată a mediei la LTD

( $m=6,33$ ), decât la LTG ( $m=1,61$ ). Compararea datelor LTD și LTG arată o diferență semnificativă statistic:  $U=90,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,77$ .

*Omisiunea unui cuvânt sau a unei părți din cuvânt:* această subspecie a erorilor prezintă o valoare medie  $m=1,90$  la elevii LTD și o medie sensibil mai joasă  $m=0,13$  la elevii LTG. Datele comparării LTD și LTG, la acest tip de erori, a evidențiat diferența semnificativă statistic:  $U=223,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,66$ .

*Substituirea grafemelor.* Substituirile de vocale înregistrează o medie mai ridicată la LTD ( $m=4,10$ ), față de LTG ( $m=1,47$ ). Compararea rezultatelor celor două loturi, LTD și LTG, la acest tip de erori, a evidențiat următoarea diferență semnificativă statistic:  $U=206,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,67$ . Substituirile de consoane, ca și tipurile de erori mai sus expuse, prezintă o medie mai ridicată la elevii LTD ( $m=7,55$ ), decât la cei din LTG ( $m=2,89$ ). Analiza comparativă a datelor prezintă o diferență semnificativă statistic:  $U=176,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mare a efectului  $r=0,70$ .

*Adăugarea unor grafeme.* Deși adăugarea unor vocale înregistrează medii mai mici decât alte erori, în componența sau la sfârșitul cuvintelor, totuși rămâne valabilă ponderea mai mare a mediei la elevii LTD ( $m=1,22$ ), față de LTG ( $m=0,29$ ). Compararea datelor LTD și LTG la acest tip de erori atestă o diferență semnificativă statistic:  $U=507,50$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,41$ . Adăugarea unor consoane, în structura sau la sfârșitul cuvintelor, prezintă valoarea mediei  $m=1,63$  la elevii LTD și  $m=0,61$  la cei din LTG. Analiza comparativă a datelor la acest tip de erori a indicat o diferență semnificativă statistic:  $U=412,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,49$ .

*Substituirii/confuzii ale unor grupe de litere.* Principalele grupe de litere cercetate au fost: „ce”, „ci”; „che”, „chi”; „ge”, „gi”; „ghe”, „ghi”.

Media totală a substituirilor/confuziilor, în poziția inițială, mediană sau finală a structurii cuvântului, prezintă valori mai ridicate la elevii LTD ( $m=5,88$ ), decât la elevii LTG ( $m=1,87$ ).

*Substituirea lui „ce”* prezintă o valoare a mediei la elevii LTD  $m=0,43$ , iar la elevii LTG  $m=0,00$ . *Substituirea lui „ci”* prezintă o valoare a mediei la LTD  $m=0,53$ , iar la elevii LTG  $m=0,08$ .

*Substituirea lui „che”*, la subiecții din LTD ( $m=0,86$ ), prezintă o valoare mai mare a mediei decât la cei din LTG ( $0,18$ ). *Substituirea lui „chi”* prezintă o valoare a mediei la elevii LTD  $m=1,12$ , iar la elevii LTG  $m=0,42$ .

*Substituirea lui „ge”* are o valoare a mediei  $m=0,69$  la elevii LTD și  $m=0,18$  la elevii LTG. *Substituirea lui „gi”* atestă valoarea mediei  $m=0,49$  la elevii LTD și  $m=0,42$  la elevii LTG.

*Substituirea lui „ghe”* are o valoare a mediei  $m=0,84$  la elevii LTD și  $m=0,24$  la elevii LTG. *Substituirea lui „ghi”* s-a manifestat cu o valoare medie  $m=0,92$  la elevii LTD și  $m=0,34$  la elevii LTG.

Compararea datelor la erorile de tip *substituiți/confuzii ale unor grupe de litere/grafeme* a atestat următoarele diferențe semnificative statistic: 1) la indicele general al confuziilor:  $U=97,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,77$ ;

2) la substituirea lui „che”:  $U=501,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,41$ ;

3) la substituirea lui „chi”:  $U=549,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,37$ ;

4) la substituirea lui „ghe”:  $U=537,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,38$ ;

5) la substituirea lui „ghi”:  $U=567,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mică a efectului  $r=0,35$ ;

6) la substituirea lui „ce”:  $U=570,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mică a efectului  $r=0,35$ ;

7) la substituirea lui „ge”:  $U=591,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime mică a efectului  $r=0,33$ .

Diferențe nesemnificative statistic la cele două loturi au fost obținute:

1) la substituirea lui „ci”:  $U=656,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime slabă a efectului  $r=0,35$ ;

2) la substituirea lui „gi”:  $U=911,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime slabă a efectului  $r=0,05$ .

*Erori în scrierea unor diftongi și a unor triftongi.* Valorile medii ale erorilor în scrierea diftongilor reprezintă  $m=1,90$  la elevii LTD și  $m=0,66$  la elevii LTG. Compararea datelor la cele două loturi prezintă o diferență semnificativă statistic:  $U=337,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,56$ . Media erorilor în scrierea unor triftongi o constituie  $m=0,73$  la elevii LTD și  $m=0,39$  la elevii LTG. Compararea rezultatelor la acest tip de erori a evidențiat o diferență nesemnificativă statistic:  $U=671,50$ ,  $p=0,005$ , la o mărime slabă a efectului  $r=0,26$ .

Dificultăți constând în *scrierea dispartă a unor cuvinte* prezintă o medie  $m=1,39$  la elevii LTD și  $m=0,55$  la elevii LTG. Compararea datelor LTD și LTG a pus în evidență diferența semnificativă statistic:  $U=618,00$ ,  $p=0,005$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,31$ .

*Erori în scrierea ortogramelor.* Valorile medii ale acestor tipuri de dificultăți reprezintă  $m=2,33$  la elevii LTD și  $m=1,16$  la elevii LTG. Compararea datelor LTD și ale LTG a evidențiat o diferență semnificativă statistic:  $U=352,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,54$ .

*Lipsa semnelor de punctuație.* Erorile constând în *omiterea semnelor de punctuație*, atestă media  $m=1,71$  la elevii LTD și  $m=0,79$  la elevii LTG. Compararea datelor LTD și LTG prezintă o diferență semnificativă statistic:  $U=535,50$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,38$ .



*Lipsa majusculei la început de propoziție sau în nume proprii* prezintă o valoare medie  $m=2,28$  la elevii LTD și  $m=1,37$  la elevii LTG. Compararea rezultatelor LTD și LTG a evidențiat diferența semnificativă statistic:  $U=636,00$ ,  $p=0,005$ , la o mărime a efectului medie  $r=0,54$ .

*Articularea sau nearticularea cuvintelor* denotă valoarea mediei  $m=0,86$  la elevii LTD și  $m=0,16$  la elevii LTG. Compararea datelor atestă diferența statistică:  $U=499,00$ ,  $p=0,001$ , la o mărime medie a efectului  $r=0,41$ .

Analiza produselor scriptice a celor două loturi, LTD și LTG, sub aspectul ponderii și consistenței dificultăților manifestate în însușirea scrisului, a permis realizarea unei ierarhii cu primele 5 cele mai frecvente tipuri de dificultăți/erori. Din totalitatea dificultăților de scriere ale elevilor din LTD, s-au impus prin cele mai înalte valori ale mediei următoarele:

substituirii de consoane:  $m=7,55$ ;

omisiuni de consoane:  $m=6,33$ ;

tulburarea aspectului general al scrisului:  $m=5,00$ ;

omisiuni de vocale:  $m=4,51$ ;

substituirii de vocale:  $m=4,10$ .

Dificultățile de scriere cu cele mai înalte valori medii, ale elevilor din LTG, se reflectă în următoarea ierarhie:

substituirii de consoane:  $m=2,89$ ;

tulburări legate de forma, mărimea și distanța dintre litere:  $m=2,00$ ;

tulburarea aspectului general al scrisului:  $m=1,92$ ;

omisiuni de consoane:  $m=1,61$ ;

omisiuni de vocale:  $m=1,50$ .

În concluzie: datele prezentei cercetări ne evidențiază faptul că scrierea elevilor din LTG este dominată de dificultăți ce se referă cu precădere la organizarea textului în pagină, la forma, mărimea și distanța dintre litere.

Nu se atestă deosebiri importante în ceea ce privește diversitatea tabloului erorilor caracteristice dificultăților de învățare a limbajului scris la LTD și LTG. Prin urmare, dificultățile învățării limbajului scris prezintă o structură și un grad diferit de exprimare la cele două loturi: LTD și LTG.

Există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește consistența (mediile mai înalte) manifestării erorilor în produsele scriptice ale celor două loturi, LTD prezentând valori mai înalte decât cele ale LTG, ceea ce ne vorbește despre gravitatea și complexitatea dificultăților cu care se

confruntă subiecții cu dificultăți de învățare a limbajului scris și despre necesitatea intervenției psihologice.

Nu există deosebiri radicale referitoare la tipul de erori manifestate în scris de către cele două loturi, dar există diferențe semnificative statistic referitoare la consistența manifestării (cât de multe) acestor dificultăți, LTD înregistrând valori semnificativ/substanțial mai înalte decât la LTG.

### **Bibliografie**

1. Burlea, G., *Tulburările limbajului scris-citit*, Polirom, Iași, 2007.
2. Burlea, G., Bâlbăie, V., *Normal și patologic în evoluția limbajului*, Tehnica Info, Chișinău, 2001.
3. Логинова, Е.А., *Нарушения письма*, Детство-Пресс, Санкт-Петербург, 2004.
4. Ungureanu, D., *Copiii cu dificultăți de învățare*, EDP, București, 1998.
5. Выготский, Л.С., Основы дефектологии, Том 5, Педагогика, Москва, 1983.

## Transformarea din omidă în fluture

### La transformation de la chenille en papillon

Maria Popescu, *lector, UPS „Ion Creangă”*,  
Cristina Olaru, *studentă, UPS „Ion Creangă”*

#### Rezumat

*Adolescența este etapa cea mai spectaculoasă a dezvoltării umane, care excelează prin multitudinea și complexitatea modificărilor la care este supus organismul uman în ontogeneza sa. Anume această vârstă este considerată o a doua naștere sau un moment esențial în dezvoltarea psihică umană. De aceea cele mai multe discuții și cercetări traversate deseori de opinii contradictorii se referă cu precădere la această vârstă. Specific adolescenței este dezvoltarea intensă în plan psihic și stabilizarea structurilor de personalitate.*

**Cuvinte-cheie:** *adolescență, vârstă, dezvoltare, transformare, evoluție.*

#### Résumé

*L'adolescence représente l'étape la plus spectaculaire du développement humain, qui excelle à travers la multitude et la complexité des modifications auxquelles est soumis le corps humain dans son ontogenèse. Notamment cet âge est considéré comme une renaissance ou un moment essentiel dans le développement psyché humaine. C'est pourquoi la plupart de discussions et de recherches sur ce sujet contradictoire font référence à cet âge. La spécificité de l'adolescence est le déploiement dans le plan psychique et la stabilisation des structures de la personnalité.*

**Mots-clés:** *adolescence, âge, développement, transformation, évolution.*

Adolescența reprezintă o etapă semnificată în viața fiecărui om, aceasta remarcându-se prin profunde transformări biologice, psihologice și nu în ultimul rând sociologice. Cum sfârșitul este, de fapt, un început, la fel și adolescența este asociată cu terminarea copilăriei și de aici ia naștere adultul în devenire. Este o perioadă tumultuoasă, plină de contradicții, fiind descrisă de „elanuri”, ca „vârsta de aur”, „vârsta identității” [3]. Adolescentul este un nonconformist și un luptător activ pentru îndeplinirea dorințelor sale, un original în adaptarea la lumea înconjurătoare.

În adolescență, schimbarea biologică constă în secreția brutală de hormoni, care declanșează puseul de creștere și transformare sexuală [2; 3]. Din punct de vedere psihologic, adolescentul va trebui să învețe cum să se accepte pe sine într-o altă imagine, cu un corp nou și va fi nevoie să găsească o nouă modalitate de a gândi, pentru că va avea parte de sentimente noi și trăiri inedite, necunoscute până atunci. În plan sociologic, adolescența a devenit un subiect social. Violența,

consumul de droguri, suicidul sunt acțiuni frecvent aduse în discuție de autoritățile publice, astfel fiind exprimată neliniștea în legătură cu viitorul tinerilor [4].

Verbul *adolescere*, înseamnă „a crește” și, de asemenea, este rădăcina latină a cuvântului *adult* [1]. Psihologii definesc termenul *adolescență* prin două cuvinte: *furtuni* și *stres*, deoarece la această vârstă fragilă, în urma tuturor transformărilor, mulți adolescenți nu sunt pregătiți să înfrunte situațiile ce li se impun la nivel intern și extern. Această lungă tranziție îi pune într-un moment de criză și de lungă reflecție la întrebarea: „Cine sunt eu ?” [4].

Este important să înțelegem problemele cu care se confruntă adolescenții zi de zi. Într-un final, adolescența își găsește reflexia în fiecare dintre noi. Ceea ce suntem astăzi este consecința celor realizate în această etapă valoroasă a vieții.

Adolescența începe odată cu vârsta de 14 ani. Mai puțin rapide decât la fluturi, la om, transformările au loc într-un ritm alert, la scara unei vieți umane. Într-un interval de 2-3 ani, apar explozii la nivel hormonal, care fac vizibile unele lucruri; spre exemplu, la fete se observă dilatarea în șolduri și ele încep să capete proporții semnificative. La băieți, se lătesc umerii, se dezvoltă mușchii, vocea devine mai îngroșată și apare pilozitatea la nivelul facial [2; 3; 4].

Aceste schimbări într-un tempo rapid le îngreunează adolescenților situația. Privind dintr-un punct psihologic, realizăm cât de greu le este tinerilor să se privească în oglindă și să observe dispariția corpului din copilărie, care era atât de perfect, fără pic de grăsime și fără acnee pe față. Pentru adolescenți, orice transformare devine un complex.

Dat fiind faptul că modificările fiziologice provoacă adesea incomodități, unii tineri suferă de dismorfofobie. Aceasta reprezintă o tulburare psihologică, în care adolescentul este excesiv îngrijorat de felul cum arată sau este deranjat de un defect perceput al fizicului său. Pentru adolescente este caracteristic slăbitul sau dietele ce presupun înfometarea, punându-și în pericol sănătatea, deoarece cineva au râs de ele că au o greutate corporală mare, iar băieții care sunt mai slabi nu se pot încadra ușor în societate, deoarece nu sunt considerați „bărbați adevărați”. Această dereglare poate provoca stres psihologic, afectează funcționarea socială, până se ajunge la depresie, izolare sau anxietate [1].

Este deja cert că transformările fizice nu pot ține pasul cu stările interioare, ceea ce îi determină pe tineri să posede o imagine de sine foarte scăzută: începe să le fie jenă de corpul lor și de felul cum arată, până ajung să se refugieze, crezând că vor putea scăpa și de ei înșiși, fără să caute ajutor sau să se gândească la faptul că există multe soluții pentru orice problemă.

Adolescența durează aproximativ opt ani și cel mai bun remediu pentru a trece cu brio peste transformările fizice este comunicarea. Relația adolescent-părinte nu trebuie să fie afectată de crizele acestea trecătoare, ci, din contra, trebuie să se creeze o relație mai puternică, astfel încât adolescentul să se simtă iubit, protejat și să primească tot sprijinul de care are nevoie. O altă soluție pentru depășirea acestor tensiuni sunt hobby-urile, care nu lasă nici o secundă liberă creierului să proceseze informații de natură negativă.

După transformările biologice, urmează schimbări comportamentale, care pun în alertă în primul rând familia. Din cauza lor, copilul de odinioară a rămas doar o amintire. Adesea părinții nu își mai recunosc copiii, pentru că ei deja au adoptat o altă conduită [2]. Cele mai frecvente motive care îi neliniștesc pe părinți în legătură cu comportamentul copiilor sunt:

- nu mai învață;
- nu mai vor să iasă din cameră;
- cred că sunt oribili și vor să apeleze la chirurgia plastică;
- stau numai la televizor/computer și refuză să mănânce.

Adolescența normală este mereu însoțită de perturbări. Important însă este să se reziste tentației de a o „psihiatriza” și, pentru că procesul este considerat unul complicat, se cere multă răbdare și toleranță din partea adulților.

Până aici am specificat problemele care sunt în corelație cu această vârstă; în continuare, vom afirma că toate decadentele din adolescență se adună încă din copilărie, deoarece de atunci a început edificarea personalității. Tot încă de când erau mici, la copii s-au construit mecanisme psihologice de apărare. Dacă fundamentul pus încă dinaintea apariției adolescenței sunt șubrede, atunci echilibrul psihic al tânărului poate fi amenințat de distrugere, fiind ușor manipulat de pericole.

La etapa dată, adolescentul face primele sale alegeri, cum ar fi faptul că își schimbă morala, concepțiile, dispoziția, credințele sau sentimentele. De asemenea, el alege grupul de prieteni sau anturajul în care preferă să-și petreacă timpul, fără să se sfătuiască cu părinții. Așadar, fiind într-o stare inconștientă, la luarea deciziilor sale pripite, el se lovește de o criză ce este o condiție *sine qua non*, necesară pentru a deveni adult [2; 4].

Toate valurile acestea confuze din sufletele adolescenților, când nu mai știu ce simt, ce doresc, îi determină să aleagă calea greșită, crezând că amarul se îneacă în alcool, fericirea poate fi simțită doar prin consumul de droguri sau, mai bine, pleacă de acasă, pentru că nu-i înțelege nimeni. Tot ceea ce consumă tinerii datorită faptului că se lasă purtați de val îi afectează nu doar din punct de vedere psihologic, devenind mai agresivi, mai nervoși sau izolați; aceasta le afectează și starea

biologică, ceea ce se face simțit în decursul anilor, prin apariția unor boli ca nevroza, cancerul pulmonar (din cauza tutunului), ciroza (provocată de alcool) etc.

Pe baza celor două transformări biologice și psihologice, tinerii merg mai departe în căutarea Eului. „Propriul eu” înseamnă a fi cineva pentru tine și pentru cei din jur, identitatea este un detaliu important în viață, care te face remarcat și deosebit. Fără o identitate proprie, ai nevoie să plagiezi pe cineva, după modul cum vorbește, cum se îmbracă sau se merge spre același mod de gândire, în speranța că cei din jur vor aprecia mai mult ceva ce nu ești, fără să fie remarcat faptul că ce se ascunde în suflet este mai valoros decât să te vezi sosia unui idol. „Cine sunt eu?” rămâne întrebarea frecventă în rândul adolescenților, deoarece nu este deloc ușor să te regăsești și să răspunzi cu cea mai mare încredere: „Eu sunt...” [2; 4].

Pentru a demonstra că identitatea este un lucru de o valoare incontestabilă și ceva mai presus de ființa noastră spirituală, propunem un mic test, reflectat într-o istorioară [1]:

„O femeie aflată în comă era pe punctul de a muri. Dintr-o dată, ea s-a simțit ridicată la cer și s-a trezit în fața Scaunului Judecății de Apoi.

- Cine ești ? a întrebat-o o Voce.
- Sunt soția primarului, a răspuns ea.
- Nu te-am întrebat a cui soție ești, ci cine ești tu.
- Sunt mama a patru copii.
- Nu te-am întrebat a cui mamă ești, ci cine ești tu ?
- Sunt învățătoare.
- Nu te-am întrebat ce profesie ai, ci cine ești tu?

În mod evident, femeia a fost trimisă înapoi pe pământ. Când s-a trezit din comă, femeia a decis să afle cine este. Și astfel, întreaga ei viață s-a schimbat.”

La fel și adolescenții se confruntă cu personalitatea lor, deoarece până la vârsta de 12-13 ani modelul lor în viață erau părinții, ei întruchipau perfecțiunea, dar deja la o etapă mai avansată înțeleg că este mai important să fii unic în felul tău [1; 2]. În urma depășirilor tuturor crizelor, adolescentul spune: „Eu sunt puternic.” În urma unor realizări ce le aduc succesul, ei spun: „Eu pot, pentru că sunt înțelept.” Și pentru că adolescența nu este unica etapă a vieții foarte anevoioasă, adolescentul afirmă: „Eu sunt mândru de mine, pentru că am reușit.”

Realitatea trecerii de la copil la o persoană matură reprezintă un proces care cuprinde o multitudine de lucruri negative, dar procesul nu poate fi complet, dacă la final nu se observă beneficiile pentru care a fost necesară suferința.

Adolescența este etapa cea mai curajoasă și plină de creativitate, ulterior valorificată pe tot parcursul vieții umane. Modul cum sunt parcurși anii de adolescență influențează direct restul vieții. Fiecare gând, tipar emoțional nou sau comportament adecvat are un potențial pozitiv în această călătorie, care deschide uși spre vârsta ce va urma. Vârsta respectivă are multe privilegii pentru evoluția ulterioară. Iată doar câteva dintre ele [2; 4]:

- Căutarea noului se naște dintr-un impuls accentuat în circuitele cerebrale ale adolescentului de căutare a satisfacției; acest lucru îl determină să fie motivat și foarte îndrăzneț în cercetarea trăirilor intense și încercarea lucrurilor noi din viață.
- Implicarea socială îl determină pe tânăr să-și lărgască numărul de prieteni și să formeze relații noi, pentru că astfel dobândește informații care îi pot fi utile. Relaționarea socială duce la bunăstare și prosperitate.
- Explorarea creativă le lărgeste adolescenților orizonturile și nu le permite să fie afectați de *sine quo non* sau de monotonie, ci, din contra, creativitatea stârnește plăcerea de a da vieții culoare.
- Intensitatea emoțională le conferă tinerilor energie și momente care le aduc zâmbete și bucurii.

Adolescența vine cu o serie de schimbări, care sunt greu acceptate deodată. Această ieșire rapidă din copilărie marchează sfârșitul unui echilibru afectiv. Ei nu aleg intenționat drumurile cu impact negativ, ei doar au nevoie să fie înțeleși, iubiți, apreciați și au nevoie de autocunoaștere, căutând răspuns la întrebările: „Ce pot eu?”, „Care sunt limitele mele?”, „Voi putea face față cerințelor...?” etc. Uneori însă neacceptarea acestor lucruri are o explicație [1; 4].

Dornici de autonomie, ei deraiază de la drumul normal și nu înțeleg care le este misiunea, însă există mulți specialiști care sunt pregătiți să le vină în ajutor, pentru a-i îndruma spre o viață de adult mai liniștită. În vârtoarea minții apar multe idei, pe care adolescenții le explorează într-o manieră constructivă și creativă, dar altele pericolele, mai presus decât ambiția, le joacă feste și duc la dezechilibru moral și spiritual. În adolescență se trece prin ambele tipuri de vâltori, acestea fiind strâns legate una de alta. Adolescența este o aventură palpitantă și depășirea tuturor dificultăților este un mare „admis” la examenul vieții. Ea te ține permanent în suspans doar pentru ca să fii sigur/ă că de acum încolo vei fi pregătit pentru decizii corecte și responsabilități asumate cu grijă.

### Bibliografie

1. Problemele adolescenților de azi: <http://wol.jw.org/ro/wol/d/r34/lp-m/102005242>
2. Crețu T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2009. 377 p.
3. Racu I., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007. 257 p.
4. Trofăilă L. Psihologia dezvoltării. Chișinău: SA „Reclama”, 2007. 264 p.

**Bătrânețea: povară, boală sau dar al vieții?**  
**La vieillesse: charge, maladie ou la bénédictions de la vie ?**

Maria Popescu, *lector, UPS „Ion Creangă”*,  
Dorin Rață, *student, UPS „Ion Creangă”*

**Rezumat**

*Bătrânețea este o etapă a vieții care trezește deopotrivă temeri și bucurie, dar și mai multe idei preconcepute. Ce reprezintă, în realitate, apusul vieții?*

*O bătrânețe reușită este conjugarea a trei categorii de condiții: sănătatea, menținerea unui înalt nivel funcțional cognitiv și fizic și întreținerea unui angajament social. A îmbătrâni frumos este o artă care poate fi învățată.*

**Cuvinte-cheie:** *bătrânețe, vârsta a treia, viață, senescență, gerontologia, psihologia îmbătrânirii.*

**Résumé**

*La vieillesse est une étape de la vie qui éveille des craintes et des joies, mais aussi beaucoup d'idées préconisées. Qu'est-ce qui représente ce déclin de la vie en réalité ?*

*Une vieillesse réussite est le lien de trois catégories de conditions: la santé, le maintien d'un haut niveau fonctionnel cognitif et physique et l'entretien d'un engagement social. Un beau vieillissement est un art qui peut être appris.*

**Mots-clés:** *la vieillesse, la troisième âge, vie, gérontologie, la psychologie du vieillissement.*

„A îmbătrâni este neplăcut, dar aceasta este unica modalitate de a trăi mai mult.”  
(Gh. A. de Sainte-Beuve)

Omul este aiudoma unei fracții, numărătorul este ceea ce el reprezintă, iar numitorul – ceea ce crede despre sine. Cu cât este mai mare numitorul, cu atât este mai mică fracția.

Psihologia s-a interesat dintotdeauna mai mult de copil și de adolescent, decât de persoana în vârstă. Aceasta a condus la ideea că evoluția persoanei încetează la sfârșitul adolescenței, îmbătrânirea fiind un fenomen de involuție, adică de întoarcere la copilărie. Însă sunt anumite modificări psihologice profunde care pot fi observate de-a lungul întregii vieți. La vârsta adolescenței prelungite se apropie de apogeu dezvoltarea fizică și cea intelectuală, pe când dezvoltarea morală și cea spirituală continuă până la adânci bătrâneți. Îmbătrânirea este ansamblul proceselor pe care le suportă un organism după faza sa de dezvoltare și care caracterizează grupa de vârstă de peste 60 de ani. Termenul *senescență* este considerat ca fiind sinonim cu *îmbătrânire*, iar gerontologia are drept obiect de studiu toate modificările morfologice, fiziologice, psihologice și sociale provocate de acțiunea timpului asupra organismului. *Geriatrics* studiază mijloacele de luptă



împotriva efectelor îmbătrânirii, vizând perfecționarea farmacologică, spre exemplu tratamentele hormonale care combat efectele menopauzei. *Gerontopsihologia* reflectează la tehnicile și condițiile care să permită păstrarea unei performanțe optime în condițiile îmbătrânirii [2].

Dicționarul explicativ al limbii române subliniază că bătrânețea reprezintă „etapa finală din viața ființelor, vârsta înaintată, caracterizată prin diminuarea treptată a funcțiilor fiziologice”. Pe de altă parte, Organizația Mondială a Sănătății explică termenul *bătrânețe* stipulând și o cifră de 60-65 de ani, fiindcă anume în această perioadă începe ultimul ciclu al vieții, care nu prea este dorit, dar de care nimeni care trăiește acești ani nu scapă [6].

Bătrânețea este o perioadă destul de dificilă, controversată și individuală. În general, în etapizarea acestei perioade, nu există granițe precise și riguroase. Este de remarcat faptul că atitudinea oamenilor față de bătrânețe diferă de la individ la individ, de la etnie la etnie și chiar în funcție de sex. Unii o văd ca pe o scadență continuă, alții, ca pe o eliberare de muncă, de rutina și necazurile vieții. Totuși, există și vârstnici adepți ai pozitivismului. Ei concep viața ca pe o continuitate firească, o prelungire a ființei noastre, ca pe o trăire în continuare a trebuințelor și emoțiilor, însă sub o altă formă, ca pe un dar dat de Dumnezeu. Problema îmbătrânirii reușite a fost abordată încă din Antichitate de către marele filozof roman Cicero, în lucrarea intitulată *De senectute* (44 î.Hr.), în care se vorbește despre acest fenomen ca fiind foarte variabil de la subiect la subiect și mai ales ca o perioadă ce poate oferi numeroase oportunități de dezvoltare personală [2].

Bătrânețea este un fenomen natural, care rezultă din legitățile vieții. Conform statisticilor, se constată că 75% dintre cei trecuți de 60 de ani nu recunosc faptul că se apropie de bătrânețe [6]. Se cunoaște faptul că această perioadă este marcată de pensionare, care intervine cu noi schimbări. Dacă unele persoane își acceptă noul statut, asumându-și anumite roluri, altele traversează o adevărată criză, posedând rezerve fizice și intelectuale, experiență profesională și aptitudini, luptă pentru continuitatea activării pe piața muncii.

Cel mai frecvent, îi vedem pe vârstnici singuri, neputincioși și neajutorați, tablou ce ne face să ne cutremurăm la ideea că mâine în locul lor am putea fi noi. De ce bătrânețea este considerată o povară? Adresând această întrebare mai multor vârstnici din Chișinău, am primit răspunsuri care ne-au sensibilizat și ne-au provocat să medităm. Peste 90% din cei intervievați afirmă că le vine destul de greu să găsească cuvintele potrivite pentru a exprima sentimentele pe care le simt în adâncul sufletului, grijile și umilințele cu care se ciocnesc în fiecare zi, generate de pensiile mici, problemele de sănătate, singurătate, neputință [6]. Vârstnicii simt nevoia de a socializa, de a interacționa cu generația tânără, dar sunt priviți ca ciudați sau, pur și simplu, sunt discriminați, izolați, ignorați.

Trebuie să recunoaștem că la această vârstă mulți oameni sunt irascibili, nervoși, capricioși, încăpățânați, negativiști în conversații, dar trebuie să privim partea plină a paharului; alții ne vor impresiona cu istoriile lor de viață, cu spiritul de inițiativă și activismul social de care dau dovadă.

Aspectul negativ al îmbătrânirii, la fel, poate fi regăsit în Antichitate. Terențiu spunea că „bătrânețea însăși este o boală”, afirmație ce stârnește și până în prezent multe controverse și polemici. Pe de altă parte, ea este susținută de mituri și prejudecăți: „toate persoanele în vârstă au o slabă coordonare motorie”; „vârstnicii se simt obosiți tot timpul”; „vârstnicii se infectează foarte ușor”; „vârstnicii își petrec majoritatea timpului în pat”; „persoanele de vârstă a treia nu pot sa-și amintească nimic, ei uită totul” și lista poate continua. Realitatea însă este alta. Specialiștii au reușit să delimiteze cele două concepte și să arate, elaborând diverse teorii, că îmbătrânirea este un proces natural și normal, care nu este o manifestare a unor afecțiuni. Se consideră că bătrânețea este o boală din cauza modificărilor de natură biologică și psihologică ce survin la această vârstă. Pentru a vedea hotarul dintre mit și realitate, este important să prezentăm aceste modificări. Din punct de vedere psihomotor, mișcărilor devin greoaie, mai puțin precise, timpul de reacție scade. Activitatea devine mai lentă, se fac mai multe greșeli, sunt necesare mai multe pauze [5]. Pe plan senzorial, scade sensibilitatea vizuală și auditivă, ceea ce poate determina dificultăți în relațiile interpersonale și eventual reacții psihice (accentuarea neîncrederii în alții). Gândirea și vorbirea devin mai lente. Fluența și cantitatea ideilor scade, se revine frecvent la aceeași idee [2]. Opiniile privind evenimentele de viață devin mai subiective, atitudinile sunt mai rigide. Deteriorarea inteligenței este mai gravă la persoanele care nu sunt obișnuite cu munca intelectuală. Cu cât creierul este menținut mai activ, cu atât există șanse mai mari să rămână în o bună stare de funcționare până la vârste înaintate.

Vârstnicii prezintă și probleme de natură emoțională [1]. Dintre tulburările emoționale mai frecvente, menționăm hiperemotivitatea, depresia, apatia, anxietatea. Unii au impresia că nu sunt luați în seamă de cei din jur sau au idei de inutilitate. Sunt frecvente teama de moarte, regretul pentru anii care au trecut, frustrările generate de ideea că au fost pierdute multe ocazii importante. Aceste stări se accentuează după pierderea soțului sau a cunoștințelor de vârstă apropiată. Simptomele menționate mai sus sunt naturale și firești pentru această vârstă. A fi bătrân nu este o boală în sine. Este un fapt. Este o realitate la care toți o să ajungem. Că bătrânețea aduce boala este altceva. Dar bătrânețea în sine nu este o boală. Pentru că, dacă am gândi așa, toți am fi bolnavi.

Mulți cercetători ai secolului al XIX-lea au contribuit la răspândirea unei imagini negative a îmbătrânirii cu declin psihologic și de structurare organică sau disfuncționare fiziologică [2]. Deși

această reprezentare a bătrâneții nu a dispărut complet, îndeosebi în spațiul românesc, numeroase studii realizate de la jumătatea a doua a secolului XX înapoi au demonstrat că îmbătrânirea poate fi o sursă de multiple oportunități pentru a ameliora sau a conserva o bună calitate a vieții.

Cert este faptul că majoritatea bătrânilor suferă de boli cronice, dar acestea sunt, de cele mai multe ori, rezultatul îmbinării predispoziției genetice cu factorii de mediu nocivi care deteriorează starea optimă de sănătate. Totuși, numărul mare de bătrâni sănătoși și creșterea speranței de viață, mai ales în țările industrializate, sunt dovezi că bătrânețea nu este o boală.

Majoritatea oamenilor susțin ideea prin care copilăria este numită un „dar al vieții”, dar și bătrânețea poate fi o perioadă extraordinară, dacă luăm în calcul avantajele pe care le aduce cu sine: timpul liber, posibilitatea de a desfășura activități plăcute, de a călători, de a rememora momente fericite și realizări, de a te dedica unor cauze dragi, inclusiv prin voluntariat [4]. Vârstnicii uită de singurătatea apăsătoare, trăiesc în prezent, își găsesc sau regăsesc „nepoți” sau „copii” cărora le oferă din înțelepciunea și afecțiunea lor. Se încarcă din vitalitatea și energia tinerilor lor prieteni, se simt utili și valorificați.

În concluzie, putem spune că efectele îmbătrânirii nu sunt omogene și persoanele în vârstă sunt foarte diferite. Nu suntem egali în fața îmbătrânirii. Șubrezirea merge mână în mână cu sănătatea și numeroase cercetări sunt consacrate, la ora actuală, unei mai bune înțelegeri a acestei eterogenități a vârstnicilor. Apoi, nu toate organele și funcțiile noastre psihologice îmbătrânesc în același ritm. Unele rezistă îmbătrânirii, ba chiar se dovedesc mai performante cu vârsta, în timp ce altele se deteriorează sau suferă chiar un proces patologic. Convergența descoperirilor farmacologice, a îmbunătățirii condițiilor de viață și a creșterii nivelului cultural a provocat o veritabilă explozie a numărului de persoane vârstnice active, sănătoase și fericite să trăiască. Acest lucru poate fi ușor observat în multe țări europene. În Moldova mai persistă frica de propria îmbătrânire sau disperare și neajutorare în fața bătrâneții și totuși, grație schimbului de experiență oferit de fenomene cum ar fi globalizarea, migrația de muncă, rețelele de socializare și altele, reprezentarea pe care și-o face persoana despre propria îmbătrânire evoluează gradual către o reprezentare pozitivă a apusului de viață [3].

Vorbind din punct de vedere psihologic, este importantă acceptarea bătrâneții într-un mod natural, apoi încercarea de a găsi soluții, alternative și modalități de a depăși greutățile ce vin odată cu vârsta „a treia”. Importante, în prevenirea și combaterea efectelor negative ale înaintării în vârstă, sunt activitățile sportive, un mod de viață sănătos, asumarea unor noi roluri și încercarea sau trăirea de lucruri noi. Instinctiv, fiecare dintre noi vrea să-și proiecteze speranța de viață cât mai departe, de

aceea trebuie să avem grijă de noi, de sănătatea noastră mintală și a celor din jur. Să trăim bine, să îmbătrânim frumos!

### **Bibliografie**

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002. 204 p.
2. Fontaine R. Psihologia îmbătrânirii. Iași: Polirom, 2002. 211 p.
3. Negură I. Psihologia față în față cu problemele de viață ale omului contemporan. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Nr. 4 (21), 2010. Pp. 58-66.
4. Seligman M. Ce putem și ce nu putem schimba. București: Humanitas, 2013. 414 p.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Том I. Москва: Педагогика, 1989. 392 с.
6. Vârsta a treia: <http://www.romedic.ro/>

## **Model pedagogic de formare a culturii etnoartistice la elevi**

### **prin manifestări ale teatrului popular**

#### **Pedagogical model for training ethnographic culture for pupils through manifestations of popular theater**

Laura Gavriliță,

*doctorandă, profesor de educație muzicală,  
Liceul de Arte „Ferdinand I”, Bacău, România*

#### **Rezumat**

*În articol autoarea prezintă modelul pedagogic de formare a culturii etnoartistice la elevi prin integrarea teatrului popular din România. Modelul se centrează pe conceptul de cultură etnoartistică, fundamentat pe teorii ontologice și artistice de valoare. Baza metodologică se axează pe principii, metode și strategii didactice generale și specifice domeniului.*

**Cuvinte-cheie:** *cultură etnoartistică, model pedagogic, principii didactice, teatrul popular.*

#### **Abstract**

*The article presents the pedagogic model of ethno-artistic culture formation at pupils by integrating popular theater from Romania. The model is centered on the concept of ethno-artistic culture based on valuable ontological and artistic theories. The methodological basis focuses on principles, methods and general teaching and domain-specific strategies.*

**Keywords:** *ethno-artistic culture, pedagogic model, didactic principles, folk theater.*

Cultura etnoartistică reprezintă totalitatea valorilor artistice (materiale și spirituale) create de popor de-a lungul istoriei. Cultura etnică este rezultatul unei „mutații ontologice”, care face ca omul să se ridice din starea de pre-om sau de animalitate la statutul de om deplin (L. Blaga). Cultura etnoartistică, fiind o productivitate a poporului, reprezintă aspectul atitudinal și aptitudinal al acestui popor, implicând spiritul, afectivitatea, tot corpul uman. Cultura populară (etnoartistică) este și istorie, și destin, și sens uman. Prin cultură, poporul ajunge din starea de instinct la o stare de conștiință de sine. Cu cât este mai dezvoltată cultura națională, cu atât poporul însuși are o existență mai sigură, mai determinată. Etnocultura redă valoarea, ca expresie ideală a unui acord între eu și lume. Creația populară relevă trănice legături între om și natură. **„Omul ca om” este esența etnoculturii. Etnocultura este definită ca „sufletul populației”.**

Crearea modelului pedagogic a avut în vedere realizarea raportului antropologic „om – cultură – om deplin”, în care conceptul de „cultură” este definit din mai multe perspective, fiindu-i atribuite semnificații diverse.

Astfel, în opinia unor specialiști, cultura devine sursă de proiecție și, prin urmare, dezvoltă, inevitabil, *etnocentrismul*.

Așadar, în modelul nostru didactic, considerăm drept sursă de formare a culturii etnoartistice la elevi folclorul național și în special *teatrul popular*, cu una dintre principalele manifestări – *Jienii*. Acest gen al folclorului se caracterizează prin legături sincretice ale artelor populare: muzica, literatura, coregrafia, dramaturgia, artele plastice (costume, machiaje, obiecte).

Formarea culturii etnoartistice prevede o metodologie specifică, ce se realizează prin următoarele funcții, preluate aici în formă sintetică:

- antropologic-culturală (C. Cocoș);
- de selectare și transmitere a valorilor de la societate la individ (I. Nicola);
- național-culturală (G. Văideanu);
- axiologică (A. Afanasieva);
- psihologică (A. Afanasieva);
- socială (A. Afanasieva).

Formarea la elevi a *culturii etnoartistice* prin valorificarea manifestărilor teatrului popular necesită din partea profesorului orientare după un sistem teleologic concret și finit: finalități, sistemul de principii, strategii, tehnologii, metodologii clar ierarhizate. Formarea *culturii etnoartistice* constituie o parte a personalității „depline” (după L. Blaga). În acest sens, alegerea sistemului de principii trebuie să fie într-o concordare nemijlocită cu principiile educației moderne, principiile etnopedagogiei, principiile axiologice, principiile educației artistice, principiile percepției muzicale etc. Așadar, metodologia formării culturii etnoartistice se va baza pe următoarele principii:

- *principiul orientării umaniste* (N. Silistraru);
- *principiul creativității* (V. Babii);
- *principiul interiorizării muzicii* (I. Gagim);
- *principiul unității educației instruirii și dezvoltării muzicale* (D. Kabalevski);
- *principiul corelației între senzorial și rațional, dintre concret și abstract* (N. Silistraru);
- *principiul sensibilității afective* (V. Babii);

- *principiul intuiției* (I. Gagim);
- *principiul pasiunii* (I. Gagim);
- *principiul acțiunii totale a muzicii asupra omului* (I. Gagim);
- *principiul motivării activității* (N. Silistraru);
- *principiul educației prin și pentru valori* (If. Avram);
- *principiul transpunerii valorilor în fapte de civilizație* (If. Avram);
- *principiul dominării valorilor naționale perene* (If. Avram).

Educația este o activitate de esență psihosocială, care urmărește formarea și dezvoltarea personalității umane. Abordată ca acțiune, educația va permite ființei umane să-și dezvolte aptitudinile sale fizice și intelectuale, sentimentele sale sociale, estetice și morale, în scopul realizării cât mai bine posibil a misiunii sale de om.

În atingerea scopului scontat, am considerat importantă axarea pe *obiectivele pluridimensionale* ale educației. Ca rezultat, propunem ca *dimensiunile educației etnoartistice* să cuprindă spectrul larg de obiective ale: *educației intelectuale, religioase, morale, estetice, muzicale, teatrale, permanente, interculturale*.

Educația etnoartistică este realizată prin tehnologii/metode specifice etnopedagogiei, educației morale, educației muzicale etc. și prevede următoarele:

- *teatralizarea;*
- *improvizarea;*
- *montarea tradițiilor și obiceiurilor populare;*
- *coparticiparea, trăirea emoțională activă a elevului și profesorului în acest proces.*

Educația etnoartistică este posibilă prin diferite forme, care pot fi încadrate în cele curriculare (opționale), în cele extracurriculare și în cele extrașcolare.

În opinia psihologilor, pedagogilor și didacticienilor, activitățile extrașcolare contribuie mult la dezvoltarea personalității și cultivă alte calități, precum responsabilitatea, răbdarea și perseverența.

Activitățile extrașcolare se desfășoară într-o atmosferă nonformală, ceea ce contribuie la diversificarea învățării formale. Ele contribuie la formarea copiilor și le oferă ocazia de a avea propria părere și de a căpăta mai multe abilități de învățare. În opinia pedagogilor, activitățile extrașcolare largesc orizontul de cunoștințe ale elevilor și le cultivă anumite valori. De exemplu, o vizită la teatru, însoțită de vizionarea unui spectacol, unde copilul este doar un simplu spectator, îi oferă acestuia o mulțime de impresii, emoții pozitive și îi cultivă dragostea pentru artă. Activitățile

extrașcolare îi ajută pe copii să-și exprime emoțiile, să cunoască lucruri noi și totodată să se simtă importanți pentru societate.

Printre metodele educației morale, în formarea culturii etnoartistice, considerăm importante următoarele: *explicația morală; cultivarea tradițiilor ca metodă de educație.*

Din pedagogia generală, au servit drept suport metodologic următoarele metode: *Copacul ideilor; Ciorchinele; Jurnalul cu dublă intrare; Metoda cazului; modelarea didactică.*

Din pedagogia muzicală. am selectat: *metoda acțiunii emoționale; metoda dramaturgiei emoționale; metoda caracterizării poetice a muzicii; metoda stimulării imaginației; metoda reinterpretării artistice a muzicii.*

Pedagogia teatrală ne-a servit cu metodele: *metoda „memoria afectivă”; metoda „magicului dacă”.*

Educația etnoartistică este posibilă prin diferite forme. În cadrul lecțiilor se realizează forma curriculară a educației.

**Obiectivele educației nonformale** nu urmăresc să excludă modul tradițional de educație, ci să completeze și să diversifice instruirea pur teoretică, prin activități atractive, la care să aibă acces un număr cât mai mare de tineri. Aceste obiective se prezintă astfel:

- completarea orizontului de cultura din diverse domenii;
- asigurarea unui mediu propice exersării și cultivării diferitor inclinații, aptitudini și capacități;
- crearea de condiții pentru formarea profesională;
- sprijinul alfabetizării grupurilor sociale defavorizate.

Educația nonformală se realizează prin două tipuri principale de activități:

- *activități extradidactice*: cercuri de discipline, ansambluri etnofolclorice și artistice, concursuri, olimpiade, serbări și spectacole ale școlarilor în cadrul școlii și al comunității etc.;

- *activități extrașcolare*: diverse proiecte artistice și de formare civică, excursii, acțiuni social-culturale (în clubul elevilor, la muzeu, la teatru, în biblioteci, în cadrul sărbătorilor naționale, al evenimentelor etnoartistice, serbări și spectacole ale școlarilor în instituții de cultură etc.).

În elaborarea și eșalonarea *etapelor de formare a culturii etnoartistice* ne-am axat pe teoriile psihologiei și sociologiei muzicale (I. Gagim, A. Sohor, Z. Kazanjieva-Velinova), din care rezultă că



percepția dispune de o anumită structură, formă. Noi nu auzim întreaga materie sonoră (toate sunetele) concomitent, ca pe o avalanșă sonoră, dar urmărim sunete aranjate într-un anumit mod, structurate, compartimentate – de la microstructură (un sunet) la macrostructură (lucrarea în întregime, sub formă de cântec, melodie instrumentală, lied, fugă, sonată etc.). Cu toate că auzim în momentul dat un singur sunet, percepția îl raportează la sunetele precedente, precum și la cele ulterioare, intuindu-le succesiunea și diversitatea melodică, ritmică, timbrală, agogică, dinamică, structurală. În timpul percepției are loc auzirea treptată (pas cu pas, structură cu structură) a discursului muzical. Caracterul structural al percepției muzicale capătă o tangență directă cu caracterul psihicului nostru, pentru că actul perceptiv, după cum scrie H. Ey, „se constituie într-o structură care ne trimite la structura matriceală a conștiinței, la o arhitectonică a trăirii” [Apud 5, pp.162-163].

A.N. Sohor deduce trei etape/stadii în perceperea creației muzicale:

- 1) etapa provocării, apariției interesului și motivației pentru cunoașterea creației muzicale;
- 2) etapa audiției propriu-zise;
- 3) etapa trăirii și înțelegerii;
- 4) etapa interpretării personale și a evaluării estetice.

Autorul menționează că aceste etape sunt divizate condiționat, deoarece pot difuziona între ele. Z. Kazandjieva-Velinova menționează despre trei etape ale percepției muzicale: *precomunicativă* (fiind legată de starea de pregătire psihologică, estetică, motivațională pentru audiție); *comunicativă* (reflectă nemijlocit procesul de audiție) și *postcomunicativă* (aceasta fiind legată de conștientizare, înțelegere și valorificare personală) [8]. Prin urmare, o atenție deosebită atribuie cercetătorii primei etape a activității muzical-auditivă, în cadrul căreia se formează o stare de predispunere către percepere. După considerațiile aceleiași Z. Kazandjieva-Velinova, în formarea predispoziției către actul de percepere sunt necesari următorii factorii: nivelul de cultură, interesele muzical-artistice, gusturile estetice, preferințele genuistice etc. Crearea predispoziției pentru actul de percepere este determinată de starea emoțională anterioară. Problema profesorului constă în crearea unei stări emoționale favorabile, ea fiind un fundament necesar în procesul de percepție emoțională.

Prin urmare, în cercetarea noastră am considerat că trebuie să ținem cont de aceste realizări teoretice și experimentale de formare și să le valorificăm după aceleași etape: ***precomunicativă, comunicativă, postcomunicativă, care se identifică, astfel, cu:***

1. etapa *precomunicativă* – cea de însușire a cunoștințelor folclorice și despre folclor (teatrul popular, obiceiuri ocazionale și neocasionale etc.);

2. *etapa comunicativă – cea de comunicare propriu-zisă cu fenomenul etnocultural și de însușire a atitudinilor valorice;*

3. *cea postcomunicativă: conștientizarea valorică a fenomenului studiat, practicarea de sine stătătoare a cunoștințelor/competențelor în context didactic/extradidactic continuu și evaluarea, însoțită uneori de confruntarea cu alte opinii.*

Drept *finalitate a modelului pedagogic* este vizată cultura etnoartistică, cu componentele sale (cognitivă, psihomotorie, atitudinală). Acest concept al culturii etnoartistice se fondează pe conceptul filozofic al lui Lucian Blaga, care presupune formarea omului „luciferic”, a omului deplin.

În cercetarea noastră, evaluarea culturii etnoartistice este realizabilă după următoarele module:

Modulul *Cunoștințele etnoculturale;*

Modulul *Interesul pentru cultură etnoartistică;*

Modulul *Gândirea etnoculturală;*

Modulul *Activitatea etnoculturală.*

În Tabelul 1 propunem indicii *culturii etnoartistice.*

Tabelul 1

CULTURA ETNOARTISTICĂ			
Interesul pentru cultură etnoartistică	Gândirea etnoculturală	Cunoștințele etnoculturale	Activitatea etnoculturală
Atitudini	Aptitudini	Cunoștințe	Capacități
<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesul și dragostea pentru tradițiile populare (limbă, obiceiuri, tradiții, religie ș.a.);</li> <li>• formarea și exersarea gustului estetic;</li> <li>• formarea conduitei morale prin practica religioasă;</li> <li>• deschiderea spre înțelegerea valorilor, stilurilor de comunicare specifice celorlalți.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• receptivitatea estetico-artistică;</li> <li>• capacitatea de a percepe arta populară (a privi, a asculta, a auzi, a simți, a trăi);</li> <li>• dezvoltarea senzațiilor, percepțiilor și reprezentărilor estetice;</li> <li>• dezvoltarea capacității de gândire estetică;</li> <li>• formarea gândirii moral-civice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un volum de cunoștințe folclorice și despre folclor;</li> <li>• dobândirea de cunoștințe religioase;</li> <li>• dobândirea de cunoștințe morale;</li> <li>• interiorizarea valorilor estetice;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dezvoltarea capacităților de a crea frumosul;</li> <li>• formarea capacităților de apreciere a frumosului;</li> <li>• formarea deprinderilor de păstrare și promovare a valorilor;</li> <li>• capacitatea de a folosi de sine stătător tradiții populare în viața personală;</li> <li>• formarea capacității de a recunoaște reperele etno-sociale.</li> </ul>

Formularea modelului didactic al modulului experimental ține seama de condițiile specifice ale unei asemenea operații: constituirea grupului-martor și a grupului experimental, luând în calcul apartenența rurală și urbană a subiecților, nivelul lor școlar, respectiv gimnazial și liceal. De asemenea, modelul didactic al modulului experimental are în vedere **principalul conținut – teatrul haiducesc „Jienii”**–, cules de pe Valea Troțușului, din zona centrală a Moldovei, precum și **metodologia de realizare, de implementare și de evaluare**, constituită din elementele pedagogice și didactice enunțate.

**Concluzii:** Educația etnoartistică este concepută ca o investiție în om. Din perspectivă pedagogică, pentru noi a prezentat importanță conturarea rolului și funcțiilor care sunt *atribuite etnoculturii*. Funcția axiologică este realizată în cazul conceperii etnoculturii ca valoare, necesitate vitală a unui popor. Realizarea funcției psihologice confirmă valorificarea etnoculturii ca mijloc de

menținere a sănătății spirituale a societății și a fiecărui individ în parte. Astfel, prin valorile etnoculturale omul își găsește putere, voință, echilibru spiritual și chiar locul său în cadrul comunității naționale și universale.

Prin consolidarea unor valori, tradiții culturale milenare este realizată *funcția socială* a educației și trebuie subliniat faptul că teatrul folcloric îndeplinește în acest domeniu un rol important. Se poate ajunge până la a susține că și anumite elemente ale funcției de ocrotire a sănătății sunt realizabile prin intermediul educației etnoartistice. Prin valorificarea conceptului de „**folcloroterapie**” putem obține o psihocorelare, o armonizare a personalității, fructificând atmosfera tonifiantă a creației populare.

Dimensiunile educației etnoartistice prevăd obiectivele diferitor tipuri, modalități de educație. Sincretismul artei populare, în speță al teatrului folcloric, a dus la conturarea unor metode specifice ale educației etnoartistice, ele fiind axate pe metodologiile educației morale, literar-artistice, muzicale, teatrale și estetice.

**Modelul pedagogic de formare a culturii etnoartistice la elevi** prin integrarea teatrului popular a fost valorificat prin probe experimentale. Experimentul formativ a parcurs trei etape/faze. În cadrul etapei numită *PRECOMUNICATIVĂ* elevii și-au însușit cunoștințe folclorice și despre folclor (teatrul popular, obiceiuri ocazionale și neocasionale etc.). Ei au fost inițiați în lumea artistică și plurivalentă a folclorului românesc. Obiectivele acestei etape au vizat însușirea cunoștințelor despre folclor, cultivarea atitudinilor, provocarea interesului pentru fenomenul complex numit *teatrul popular*.

A doua etapă din experimentul de formare, numită *COMUNICATIVĂ*, este cea de comunicare propriu-zisă cu fenomenul etnocultural, conducătoare spre însușirea atitudinilor valorice. La această etapă, elevii au acumulat un volum de cunoștințe necesare, au conștientizat necesitatea și valoarea estetică, axiologică a tezaurului național și dorința de a-l practica. Pentru realizarea eficientă a acestei etape, elevii au fost orientați spre valorificarea diferitor aspecte ale artei folclorice (teatrul popular): aspectul istoric, muzicologic, etnografic, literar, etic, filosofic, estetic.

În cadrul etapei *POSTCOMUNICATIVE* s-au evaluat toate realizările elevilor, s-a pus accentul pe conștientizarea valorică a fenomenului studiat. Elevii s-au aflat în situații de exersare independentă a cunoștințelor/competențelor în context didactic/extradidactic continuu.

În eșantionul experimental, tabloul este marcat de o creștere evidentă spre calificativul „superior”, în timp ce în eșantionul-martor rezultatele nu au fost marcate de o creștere considerabilă.

## Bibliografie

1. Avram, If., *Etnopedagogie aplicată, formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari*, Cluj-Napoca, Eurodidact, 2006.
2. Blaga, L., „Spațiul mioritic”, în *Trilogia culturii: Orizont și stil, Spațiul mioritic, Geneza metaforei și sensul culturii*, Editura pentru Literatură Universală, București, 1969.
3. Cucos, C. *Pedagogie și axiologie*, București, EDP, 1995, 160 p.
4. Gagim, I., *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale*, referat științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie, Chișinău, 2004.
5. Gagim, I., *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Iași, Timpul, 2003.
6. Silistraru, N., *Etnopedagogia*, Chișinău, Centrul Editorial al USM, 2003, 268 p.
7. Афанасьева, А., *Фольклоротерапия: здоровьесберегающий эффект занятий народным творчеством*, Москва, 2005.
8. Казанджиева-Велинова, З.Г., *Мнения и оценки на слушатели за различните жанрова музикални предавания на програма «Орфей»*, София, 1976.

## Aspecte lingvistice în redactarea textului juridic

### Language issues in writing of the judicial text

Svetlana Guțu, *doctor în pedagogie,*  
*șefa Serviciului de Redactare și Editare,*  
*Curtea Supremă de Justiție*

#### Rezumat

*Limba română este întrebuințată adesea incorect de majoritatea vorbitorilor, inclusiv de către specialiștii din domeniul juridic, iar această exprimare defectuoasă denaturează profund mesajul și, din acest considerent, trebuie condamnată cu vehemență, problema corectitudinii vorbirii rămânând a fi una de actualitate ardentă.*

*Este important ca în societate, la orice nivel, să se aprofundeze procesul comunicării. În toate domeniile se comunică, și dacă aceasta se întâmplă, de ce n-am învăța mai mult cum să facem comunicarea eficientă în domeniul în care ne desfășurăm activitatea.*

**Cuvinte-cheie:** limbaj juridic, norme lingvistice, comunicare profesională eficientă.

#### Abstract

*Romanian language is often incorrectly used by most speakers, particularly by legal professionals, and this deeply flawed expression distorts the message and, for this reason, must be vehemently condemned. The fairness of speech remains to be one of ardent topics.*

*It is important that the society at all levels will deepen the communication process. We communicate in all areas, and if this happens, why won't we learn how to make communication more efficient in the field in which we operate.*

**Keywords:** judicial language, linguistic norms, efficient professional communication.

Limba se află într-o continuă evoluție, într-o permanentă și din ce în ce mai rapidă transformare. Ceea ce mai ieri ni se părea corect, astăzi nu mai corespunde normei; deci problema corectitudinii vorbirii este una care se impune în mod imperios. Cultivarea limbii, trebuie să recunoaștem, este neglijată aproape totalmente, de aceea necesitatea respectării normelor limbii literare, în orice domeniu de activitate, este importantă acum mai mult ca niciodată.

În prezent, a devenit o necesitate stringentă faptul că a reuși în cele mai diferite domenii înseamnă a cunoaște cu desăvârșire diverse materii. Altfel spus, fiecare dintre noi trebuie să studieze, până în cele mai mici detalii, nu doar teorii, concepții, modalități de construire și de

derulare a unei afaceri/a unui dosar, ci, întâi de toate, tehnici, strategii, principii și mecanisme ale actului de comunicare – *arta comunicării* –, care, în consecință, reprezintă condiția sine qua non a succesului în sfera în care se profesează.

Formarea competenței comunicative presupune cel puțin două aspecte: pe de o parte, posedarea limbii (formarea capacității lingvistice, asigurarea legăturii dintre semn și semnificație, posedarea semanticii și sintaxei) și, pe de altă parte, abilitatea de a aplica limba în scopul comunicării, în diferite situații comunicative, opinează cercetătorul A. Șahnarovici [Apud 1, p. 138].

În aceeași ordine de idei, A. Arușanova afirmă că realizarea dialogului este imposibilă fără însușirea limbii și a mijloacelor comunicării nonverbale, fără formarea culturii vorbirii, ceea ce presupune prezența unei pronunții corecte, a unei dicții clare, a unei expresivități intonaționale, a unei precizii lexicale și gramaticale [Apud 1, p. 139].

R.L. Scott și E. Turiel menționează că trebuie să se facă o distincție netă între noțiunile de „competență comunicativă” și „competență lingvistică”. „În ceea ce o privește, competența lingvistică se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a mesajului. Pe de altă parte, competența comunicativă socială este gradul în care oamenii țin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează, producând mesajul care este înțeles în felul în care se intenționează să fie înțeles. Când vorbim însă de abilitate în comunicare, ne gândim la o împletire armonioasă a capacității lingvistice și a celei social-comunicaționale” [3, p. 105].

Cercetătoarea L. Iacob conchide că, depășind capacitatea lingvistică, ce presupune stăpânirea corectă a limbii, competența comunicativă apare ca un dispozitiv de aptitudini în care cunoștințele lingvistice și socioculturale sunt indispensabile. Competența comunicativă include stăpânirea materialului verbal și a celui paraverbal și nonverbal, deopotrivă cu stăpânirea regulilor de plasament contextual, a regulilor interacțiunii mutuale, a principiilor de politețe și de ritualizare comunicațională [4, p. 237].

Constatăm că în toate definițiile competența lingvistică este înțeleasă ca o *achiziție lingvistică* inerentă competenței de comunicare.

Formarea competenței de comunicare profesională este o permanență a învățământului profesional de toate gradele, dar în perioada de democratizare intensivă a societății, această

activitate obține noi semnificații, un bun profesionist al zilei de azi fiind neapărat și un om cult, întreaga sa cultură, generală și profesională, trebuind să servească nu numai interesul personal, ci, întâi de toate, binele public. În contextul acestor precizări conceptuale se înscrie și reforma învățământului, care avansează un nou scop educațional – formarea personalității libere și creatoare [6, pp. 9-36] – și presupune implicit și capacitatea de comunicare eficientă în varii contexte, inclusiv în cel profesional.

De cultivarea vorbirii ține și problema identificării și înlăturării greșelilor în textele juridice, prin care ne propunem să demonstrăm importanța cunoașterii limbii române în constituirea limbajului profesional.

Este cunoscut faptul că redactarea unui text juridic implică, în special, aptitudini specifice, cum ar fi utilizarea cu precizie a limbii, exprimarea clară și concisă a ideilor, construirea argumentelor logice etc. Aceste texte juridice, de obicei, se supun unor reguli stricte de redactare, actele conținând expresii standardizate, formule speciale, numeroase clișee, uneori banale din cauza repetării excesive, dar obligatorii.

Parafrazând spusesele savantului Constantin Stroie, precum că „dacă juriștii, reflectând asupra domeniului lor „juridicește”, propun noțiuni generale, ca „izvor de drept”, „normă juridică”, „raport juridic”, „act juridic”, „fapt juridic”, „subiect de drept”, „aplicare a dreptului”, „legalitate” etc., filozofii elaborează diferite modele explicative tipice filozofării, propunând noțiuni de maximă generalitate, ca „normă”, „raport social”, „sistem”, „structură”, „principiu”, „cauză”, „efect” etc., toate acestea ținând de o ramură sau alta a filozofiei” [7, p. 21], menționăm că filologii susțin ideea că atât comunicarea juridică orală, cât și cea scrisă trebuie să fie axate pe însușirea normelor lingvistice (fonetice, lexicale, morfologice, sintactice), iar pentru aceasta este necesar să se respecte cu sfințenie, dar și cu strictețe, vorba profesorului Ion Melniciuc, „și preceptele dicționarului, care, știut lucru, este codul nostru de legi” [5].

Astăzi, mai mult ca niciodată, accentul trebuie să fie pus, cum se poate bănuși, mai ales pe componenta practică, deoarece un limbaj îngrijit, elevat, în special în domeniul juridic, este necesar să fie absolvit de balastul unor erori de exprimare, cum ar fi: *greșelile de acord, expresiile calchiate, expresiile pleonastice, echivocurile, greșelile gramaticale, de lexic și semantică, de nerespectare a topicii* etc., care deseori sunt pe cât de ridicole, pe atât de derutante în procesul comunicării.



După cum afirmă și specialiștii în științele juridice, „Dreptul nu poate fi realizat fără limbaj, limbajul oral sau scris fiind singurul instrument al dreptului în edictarea unei norme, sancționarea unei iresponsabilități sau convingerea unui judecător etc.”, iar „terminologia juridică, inclusiv cea comunitară, servește drept instrument de comunicare în toate domeniile activității umane, păstrându-și, totodată, propria individualitate și independență” [11]. De aici, putem conchide că este vorba, practic, de greșeli identificate și în alte sfere de activitate, pe care limbajul curent le cunoaște într-o manieră tot mai îngrijorătoare.

Actualmente, ne vom referi doar la câteva aspecte lingvistice ce vizează anumite tipuri de erori, tratate în funcție de unele părți ale vorbirii, selectate nemijlocit din textele juridice.

### ❖ *A lua cunoștință* sau *A face cunoștință*

**Cunoștință/cunoaștere înseamnă totalitatea noțiunilor, ideilor, informațiilor pe care le are cineva într-un domeniu oarecare, dar și persoana pe care cineva (vorbitorul) o cunoaște. Avem deci definițiile:**

- ✓ *a avea (sau a lua) cunoștință de ceva = a ști, a fi informat*
- ✓ *a aduce (ceva) la cunoștință cuiva = a informa pe cineva (despre ceva)*
- ✓ *a aduce la cunoștință publică = a da de știre tuturor*
- ✓ *în cunoștință de cauză = cunoscând bine ceva*
- ✓ *a-și pierde cunoștința = a nu mai ști de sine, a leșina,*

**dar și pe aceea (definiția) de „persoană pe care vorbitorul o cunoaște”, cum ar fi expresia:**

- ✓ *a face cunoștință cu cineva = a lega relații sociale cu o persoană*

***N.B.! a lua (sau a avea) cunoștință de ceva***

#### ***a face cunoștință cu cineva***

#### **Greșit**

- *A făcut cunoștință cu* sentința instanței...
- *A făcut cunoștință cu* copia hotărârii...
- Atât inculpatul, cât și apărătorul său  
nu au solicitat prezența translatorului,

#### **Corect**

- *A luat cunoștință de* sentința instanței...
- *A luat cunoștință de* copia hotărârii...
- Atât inculpatul, cât și apărătorul său  
nu au solicitat prezența translatorului,

pentru **a face cunoștință cu** materialele  
dosarului, și nici nu au înaintat obiecții  
în acest sens...

pentru **a lua cunoștință de** materialele  
dosarului, și nici nu au înaintat obiecții  
în acest sens...

#### ❖ **Termene** sau **Termeni**

##### **Termen** cu pluralul **termene**

- *dată fixă la care se execută o obligație bănească sau decizie judecătorească*
- *condiție, clauză dintr-un acord, contract, tratat (adică fix toate articolele din regulamente și condiții de utilizare a site-urilor; „termenele unui contract”)*
- *interval de timp, dinainte stabilit, în limita căruia trebuie să se întâmple ceva*

##### **Termen** cu pluralul **termeni**

- *cuvânt („termenii propoziției”, „termenii corecți, pentru a descrie o doamnă care nu conduce, sunt...”)*
- *relații cu cineva („sunt în termeni buni cu Popescu”)*
- *parte a unui polinom („termenii ecuației”)*

##### **Greșit**

- Cauzele repartizate completelor

de judecată au fost soluționate

în **termeni** rezonabili...

- În același timp, se păstrează aceeași  
tendință în ceea ce privește rata dosarelor

judecate, **termenii** de judecare a acestora...

##### **Corect**

- Cauzele repartizate completelor

de judecată au fost soluționate

în **termene** rezonabile...

- În același timp, se păstrează aceeași  
tendință în ceea ce privește rata dosarelor

judecate, **termenele** de judecare a acestora...

#### ❖ **Aceiași** sau **Aceeși**

**Pronumele** și **adjectivul demonstrativ** **aceiași** și **aceeși** apar adesea unul în locul celuilalt, creând confuzii. Această greșeală gramaticală este întâlnită frecvent în scris și poate fi corectată, reținând faptul că **aceeși** este o formă de feminin la singular, iar **aceiași** este forma de masculin la plural, formele corecte fiind **aceeși problemă** și **aceiași angajați**.

### Greșit

- În **aceiași** perioadă, **aceiași** instanță  
a decis...
- sarcina medie pentru fiecare judecător  
al Colegiului a constituit 525 de cauze,  
majorându-se neesențial față de **aceiași**  
perioadă a anului 2014...

### Corect

- În **aceeași** perioadă, **aceeași** instanță  
a decis...
- sarcina medie pentru fiecare judecător  
al Colegiului a constituit 525 de cauze,  
majorându-se neesențial față de **aceeași**  
perioadă a anului 2014...

### ❖ Vizavi

– un cuvânt care are următoarea explicație, conform DEX-ul limbii române [DEX, s.v. vizavi]: **Peste drum, (față) în față, în punctul exact opus. ♦ (Substantivat) Persoană care se găsește în fața cuiva la o masă, la un bal etc. ♦ Față de..., în raport cu..., în comparație cu...**

În limba română scrisă și vorbită cuvântul **vizavi** este utilizat de foarte multe ori în contexte greșite. „*Vizavi de ASEM se află o librărie.*” Acesta este un exemplu de folosire corectă. Pe de altă parte, *vizavi de această problemă* este o exprimare greșită. Așadar, în această situație **vizavi** trebuie înlocuit cu **față de...** sau **în ceea ce privește**

### Greșit

- Rezumatul hotărârii Morgoci **vizavi** de  
Republica Moldova – violarea art. 3  
– interzicerea torturii...

### Corect

- Rezumatul hotărârii Morgoci **împotriva**  
Republicii Moldova – violarea art. 3  
– interzicerea torturii...

### ❖ V-a sau Va

**Va** apare în conjugarea verbului la viitor: **va scrie, va citi, va merge** etc. **V-a:** **v-** este forma neaccentuată a pronumelui **vouă**, iar **a** este parte a conjugării unui verb la perfectul compus: **v-a adus, v-a trimis, v-a citit** etc.

### Greșit

- Colegiul Civil, Comercial și de Contencios

Administrativ lărgit **v-a** reduce clauza

penală până la valoarea locațiunii

pentru perioada contractată...

- instanța de judecată a decis că

nu i se **v-a** reduce pedeapsa...

### Corect

- Colegiul Civil, Comercial și de Contencios

Administrativ lărgit **va** reduce clauza

penală până la valoarea locațiunii

pentru perioada contractată...

instanța de judecată a decis că

nu i se **va** reduce pedeapsa...

### ❖ *Îl* sau *Î-l*

**Îl** se scrie întotdeauna într-un cuvânt. **Î-l** poate fi completat cu *lui/ei... pe el*. Vocala **î-** nu reprezintă un cuvânt separat, ci face parte din forma pronumelui, **î-** singur neavând niciun sens.

### Greșit

- și pct. 52 alin. (2) lit. c) din Regulament,

conform căruia conducătorul trebuie să

mențină în timpul depășirii un interval lateral

suficient în raport cu vehiculul, pe care **î-l**

depășește, mai cu seamă, la depășirea

bicicletelor...

### Corect

- și pct. 52 alin. (2) lit. c) din Regulament,

conform căruia conducătorul trebuie să

mențină în timpul depășirii un interval lateral

suficient în raport cu vehiculul, pe care **îl**

depășește, mai cu seamă, la depășirea

bicicletelor...

### ❖ *Din* sau *Dintre*

Din punct de vedere gramatical, **din** se folosește atunci când este urmat de un substantiv la singular, iar **dintre** se folosește atunci când este urmat de un substantiv la plural.

### Greșit

- Astfel, în anul 2012, Curtea e examinat

10 029 de dosare, **din** care 7427 –

civile, iar 2247 – penale...

### Corect

- Astfel, în anul 2012, Curtea e examinat

10 029 de dosare, **dintre** care 7427 –

civile, iar 2247 – penale...

- atunci când redactarea integrală a

hotărârii o solicită una **din** părți...

- unul **din** judecători...

-10% **din** dosare...

- atunci când redactarea integrală a

hotărârii o solicită una **dintre** părți..

- unul **dintre** judecători..

-10% **dintre** dosare...

**Ia aminte!** El este cel mai onest **dintre** parlamentari.

El este cel mai onest **din** Parlament [9].

#### ❖ **Decât** sau **Doar**

Vorbind despre adverbul **decât**, acesta are valoarea morfologică de adverb sau conjuncție și este prezent în DEX-ul limbii române, cu definiția de adverb comparativ de inegalitate și adverb cu sens restrictiv, care apare în construcții negative. Pe de altă parte, poate fi un adverb care se folosește pentru a sublinia restrângerea sau delimitarea unei acțiuni, a unui verb la forma afirmativă. Astfel, **decât** și **doar** nu sunt interschimbabile.

**Decât** poate fi folosit doar în construcții negative.

**Doar** poate fi folosit numai în construcții afirmative.

#### **Greșit**

- Nu mai am **doar** 100 de lei.

- Mai am **decât** 100 de lei.

#### **Corect**

- Nu mai am **decât** 100 de lei.

- Mai am **doar** 100 de lei.

#### ❖ **Ca și** sau **Ca**

Structura **ca și** este folosită adesea în locul lui **ca**, în încercarea de a evita cacofonia, și apare în mod special în limba vorbită, inclusiv acolo unde nu evită cacofonii. Această exprimare a început, treptat, să invadeze limba vorbită, forma corectă fiind întrebuințată tot mai rar.

#### **Greșit**

- **Ca și** reclamant...

#### **Corect**

- **În calitate de** reclamant...

**N.B.!** Structura **ca și** se folosește în mod corect în comparații, cu sensul de „la fel de”.

De exemplu: Sunt la fel de entuziasmat **ca și** tine [12].

## Utilizarea prepoziției *de* pe lângă numerele

(**20** *cauze civile* sau **20 de** *cauze civile*)

**Conform Gramaticii Academiei** (2005, vol. 1, pp. 296-297) [Apud. 10]:

**a. Structura [numeral cardinal + substantiv] este proprie numeralelor cuprinse între unu și nouăsprezece și compuselor cu aceste numere situate pe ultimul loc (*cinci eleve, o sută treisprezece cărți, două milioane trei sute opt lei*).**

**b. Structura [numeral cardinal + prepoziția de + substantiv] se utilizează când determinantul este un numeral compus de la douăzeci în sus, cu excepția celor de la punctul a: *douăzeci de cărți, o sută treizeci și doi de copii, cinci mii două sute de lei*).**

**Omiterea prepoziției *de* în construcții cu numere compuse de tipul celor menționate la punctul (b) este tolerată în scris, atunci când substantivul este abreviat (25 km, 340 kg, 160 l), dar nerecomandabilă în vorbire.**

<b>Greșit</b>	<b>Corect</b>
- În urma examinării resursurilor ordinare, în 1813 <b>de</b> cauze, referitor la 1717 <b>de</b> persoane, s-a hotărât...	- În urma examinării resursurilor ordinare, în 1813 cauze, referitor la 1717 persoane, s-a hotărât...
- 70 <i>cereri</i> se referă la activitatea judecătorilor din instanțele de judecată din Republica Moldova...	- 70 <b>de</b> <i>cereri</i> se referă la activitatea judecătorilor din instanțele de judecată din Republica Moldova...

O ținută lingvistică pe potriva exigențelor constituie un lucru deosebit de valoros în viața unui om, care-i demonstrează nivelul de cultură, gradul de inteligență, dar și șansele de a reuși și de a se afirma în societate. Orice personalitate a vieții politice, juridice, comerciale nu-și poate îngădui să ocolească regulile gramaticale de scriere și de pronunțare corectă, deoarece cuvântul scris și rostit este o armă mai redutabilă decât multe altele. În cultivarea propriei exprimări, reușita depinde doar de noi, de voința și de munca pe care o depunem, într-o perseverență în sfera profesată.

**Concluzii.** *Limba română* este întrebuințată incorect de majoritatea vorbitorilor, inclusiv de către unii specialiști din domeniul juridic, care sunt puși în slujba oamenilor, a publicului larg, a elitei intelectuale etc. Din aceste considerente, susținem ideea că persoanele cu o pregătire juridică superioară este necesar să dispună de o cultură lingvistică aparte, inerentă, în special, și redactării textelor de specialitate.

Așadar, comunicarea trebuie să fie de calitate, atât prin ideile formulate, cât și prin corectitudinea limbajului, adecvat situației, deoarece o exprimare defectuoasă denaturează profund mesajul și trebuie condamnată cu vehemență, problema corectitudinii vorbirii rămânând a fi una de actualitate ardentă.

Este important ca în societate, la orice nivel, să se manifeste interes pentru cultura comunicării. În toate domeniile se comunică, și dacă aceasta se întâmplă, de ce n-am învăța mai mult cum să facem comunicarea eficientă în domeniul în care ne desfășurăm activitatea?

### **Bibliografie**

1. Арушанова А.Г. *Речь и речевое общение детей 3-7 лет: Книга для воспитателей детского сада*. Москва: Мозаика Синтез, 1999, 270 с.
2. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Univers Enciclopedic, 1998, 1192 p.
3. Feldman R. *Social Psychology*. New York: Mc. Graw-HillBook Company, 1985, 345 p.
4. Iacob L. *Comunicarea didactică în psihopedagogie*. Iași: Spiru Haret, 1995, 252 p.
5. Melniciuc I. În: Revista *Limba română*, nr. 4-6, anul XVI, 2006.
6. Pâslaru Vl. *Reformarea sistemului educațional în contextul integrării europene*. În: *Reformarea sistemului educațional*. Chișinău: Arc, 2001, pp. 9-36.
7. Stroe C. *Compendiu de filozofia dreptului – o abordare sistemică a problematicii*. București: Lumina Lex, 1999, p. 21.
8. <http://prime-romania.ro/comunicarea-oral-a-un-proces-esential-al-vietii-umane/>, vizitat la 15.08.2016.
9. [www.limbistraine.eu/wordpress/limba.../din-sau-dintre/](http://www.limbistraine.eu/wordpress/limba.../din-sau-dintre/) , vizitat la 14.09.2016.
10. <https://diacritica.wordpress.com/.../regula-zilei-20-ani-20-de...> ,vizitat la 20.09.2016.
11. <http://ulim.md/digilib/assets/files/Filologie/Capitolul%202.pdf>, vizitat la 2.09.2016.
12. <https://www.facebook.com/.../posts/513596332130759>, vizitat la 21.09.2016.

## **Formarea cadrelor ingineresti în contextul integrării învățământului cu producerea** **Training of engineers in the context of integration of education with production**

Mihail Benchechi, *postdoctorand,*  
*Universitatea Tehnică a Moldovei*

### **Rezumat**

*În articol se argumentează actualitatea și importanța integrării învățământului cu producerea în formarea cadrelor ingineresti, pentru o integrarea socioprofesională eficientă. Se înaintează propuneri privind elaborarea modelului de integrare învățământ ingineresc-producere.*

**Cuvinte-cheie:** *învățământ ingineresc, integrare, producere, cadre ingineresti, potențial intelectual-tehnic.*

### **Abstract**

*The article argues timeliness and importance of integrating education with production in the proces of training engineers for effective socio-professional integration. It presents concrete proposals on developing integration model of engineering education and production.*

**Keywords:** *engineering training, integration, production, engineers, intellectual and technical potential.*

Dezvoltarea progresului tehnico-științific, evoluția rapidă a tehnologiilor, dezvoltarea proceselor inovative în sfera de producere, efectul de globalizare a economiei etc. impun reconceptualizarea și reformatarea integrală a sistemului de învățământ la modul general și a celui ingineresc în special. Se impune necesitatea pregătirii cadrelor ingineresti competitive, prin ridicarea continuă a calității formării lor. În acest sens, învățământul ingineresc devine factorul-cheie în dezvoltarea economică și pregătirea temeinică a resurselor intelectual-tehnice și spirituale ale statului. Nivelul economic al țării poate fi ridicat doar prin formarea inginerilor de calitate. Or, calitatea pregătirii acestora pentru o activitate inovativă depinde de calitatea curricula elaborate, de potențialul științific al cadrelor didactice, de contingentul de studenți, de baza material-tehnică și experimentală, de asigurarea metodologică, de tehnologiile proiectate și nivelul lor de aplicare în procesul de instruire etc.

Această cerință este prevăzută și în Codul Educației, în care se menționează că învățământul superior, inclusiv cel ingineresc, are misiunea specifică de formare a specialiștilor de o înaltă calificare, competitivi pe piața națională și internațională a muncii [4].



La cerințele de bază față de pregătirea cadrelor ingineresti de certă probitate profesională, în noul context al economiei de piață, se înscriu: *competitivitatea, adaptivitatea, mobilitatea și inovativitatea*, care necesită o abordare specifică. Un specialist competent trebuie să dispună de un sistem de competențe, să cunoască cum să le integreze, să fie capabil să iasă din limita obiectului specialității sale, să posede un potențial creativ de autodezvoltare, să poartă responsabilitate personală privind soluțiile adoptate etc.

*Competitivitatea* presupune motivația interioară prin folosirea eficientă a potențialului intelectual-tehnic pentru atingerea rezultatelor scontate. Orice model de competență rămâne fără sens, dacă nu există o motivație puternică din partea specialistului pentru a reuși să-și atingă scopurile propuse, în pofida tuturor dificultăților care apar. *Adaptivitatea* reprezintă capacitatea și flexibilitatea viitorului specialist de a se acomoda rapid la schimbările, situațiile și cerințele noi de producere. Prin *mobilitate* se subînțelege transferul viitorului specialist dintr-o poziție socială în alta, care se realizează prin desfășurarea stagiilor de practică atât la întreprinderile din țară, cât și la cele de peste hotare, atribuirea rolului de conducător la locul de muncă în cadrul stagiilor de practică etc. *Inovativitatea* presupune schimbări radicale în modul de gândire, capacitatea de autodezvoltare, autoafirmare, de creare a ceva nou prin proiectare și implementare etc.

Aceste cerințe se înscriu printre obiectivele Strategiei de dezvoltare a învățământului [5] și pot fi realizate în cadrul programelor de modernizare și integrare a învățământului cu producerea.

Din cele relatate mai sus, înțelegem că modernizarea învățământului ingineresc presupune integrarea forțelor instituțiilor de învățământ și de producere într-un cadru unitar complex sistemic, urmărind același scop: *pregătirea specialiștilor competitivi pe piața națională și internațională a muncii*.

Actualmente, nivelul de pregătire a cadrelor ingineresti în domeniul securității este destul de modest, nu satisface noile rigori ale pieței muncii, de aceea se impune o abordare serioasă a acestui aspect. Cauzele necorespunderii cerințelor pieței forței de muncă cu oferta educațională au natură complexă: lipsa unei sincronizări a cererii de pe piața muncii cu oferta educațională; deficitul de cadre didactice calificate; lipsa motivației din partea studenților; lipsa relațiilor de parteneriat eficiente între învățământ și producere; necorespunderea bazei tehnico-materiale a învățământului cu tehnologiile moderne de producere; lipsa cadrului normativ-legislativ de asigurare a infrastructurii în raportul învățământ-producere; lipsa neîncrederii în sistemul de învățământ în calitate de instituție socială etc.

Cercetarea practică ne arată că nu se respectă parteneriatul social între întreprinderi și instituțiile de învățământ, nu există un echilibru între piața forței de muncă și cererea educațională, nu este creat mecanismul de tipul vânzător-cumpărător, astfel ca exigențele acestuia față de specialist să fie prevăzute de politica curriculară. Constatăm că utilizatorii forței de muncă, statul, patronii etc. nu recurg la comanda socială respectivă, atunci când aceasta este constituită. Această stare de fapt o confirmă datele parvenite din starea economică actuală: vânzătorul nu are cui vinde produsul finit. De aceea, permanent, la ordinea de zi, este întrebarea: Pentru cine pregătim specialiști? Răspunsul la această întrebare este cuprins în maxima „Non scholae, sed vitae discimus”. Pentru a imprima concretețe și un spor de credibilitate tezei enunțate aici, în continuare prezentăm date din rezultatele sondajului realizat la specialitatea *Inginerie antiincendiu și protecție civilă*: mai mult de jumătate din absolvenții acestei specialități, promoțiile anilor 2010-2016 (55%), consideră că competențele necesare mediului profesional au fost formate în cadrul activității profesionale la locul de muncă, în timp ce 32% consideră că acestea au fost formate la facultate, iar 16% menționează că au fost formate în alte împrejurări.

Este cert că între cunoștințele și abilitățile formate în învățământul ingineresc și cele necesare la locurile de muncă există diferențe, ca și între oferta educațională și cerere, de aceea se impun schimbări radicale din partea învățământului. Una din cauzele care influențează această situație constă în faptul că sistemul de învățământ este orientat preponderent spre pregătirea teoretică, și mai puțin axat pe formarea abilităților praxiologice solicitate de piața muncii. Absolvenții consideră că numai două treimi din cunoștințele teoretice și o treime din cele practice pe care le dețin sunt formate în cadrul învățământului. Or, activitatea profesională impune o abordare aprofundată a aspectului praxiologic.

La aceeași concluzie au ajuns angajatorii și specialiștii chestionați din domeniul ingineriei de securitate (servicii și secții de securitate la incendiu, securitate și sănătate în muncă, securitate industrială etc.). Astfel, 51% din ei consideră că sistemul de învățământ formează specialiști cu o pregătire teoretică temeinică bună, 43% menționează că pregătirea lasă de dorit și numai 13% din angajatori consideră că diploma obținută este o garanție a calității acestora.

Din cele relatate, constatăm că învățământul ingineresc trebuie să pună accent și pe pregătirea praxiologică a studenților. De aceea, formarea unui specialist competent, competitiv este posibilă în baza unei analize sistemice, prin concentrarea forțelor comune ale partenerilor sociali (stat, societate, agenții de utilizare a forței de muncă, alte structuri), în scopul stabilirii unui echilibru între structura

producerii, structura ofertei de cadre de calificare superioară și cerințele față de cadrele ingineresti. Din aceste supozitii, se conturează dezideratul integrării între *învățământ* și *producere*. Colaborarea strânsă între componentele menționate ar constitui o garanție în asigurarea cu locuri de muncă a absolvenților.

Integrarea învățământului cu producerea conduce la dezvoltarea potențialului inovativ-creativ. În viziunea lui I. Bontaș, integrarea reprezintă un sistem dinamic multicomponent căruia îi corespund legitățile sale, în care se exprimă o anumită formă de integrare. Învățământul ingineresc își menține rolul și autenticitatea în formarea cadrelor ingineresti competitive prin integrarea și corelarea strânsă cu necesitățile și exigențele pieței muncii și ale progresului tehnico-științific [1].

Menționăm că integrarea învățământ-producere reprezintă baza metodologică în formarea cadrelor ingineresti de calitate. Integrarea asigură interacțiunea acestora. Prin integrare sporesc valențele informativ-formative ale procesului didactic, dinamizându-se, în acest context, o cunoaștere prin descoperire, înlocuind astfel învățarea pasivă prin învățarea activă. Aceasta corelează activitatea instructiv-educativă cu realitățile sociale, de producere, asigurând pregătirea studenților pentru viață și pentru muncă, pentru o activitate socioprofesională mai eficientă.

Integrarea învățământului-producere se realizează în context politic, normativ-legislativ, economic, sociocultural și ecologic.

*Cadrul politic* se realizează la nivel de stat, prin elaborări de politici și strategii educaționale, prin actualizarea necesităților de instruire în domeniul securității.

*Cadrul normativ-legislativ* se realizează în baza unor legități și norme argumentate în scopul formării complexelor integrative. În ultimii ani, autoritățile încearcă să elaboreze și să promoveze politici de corelare a cererii pieței muncii cu oferta educațională. Realizarea *cadrului economic* ține de elaborarea și implementarea politicilor economice fiscale pentru întreținerea raportului învățământ-producere. Astfel, este necesar să fie create medii economice avantajoase pentru dezvoltare.

*Cadrul sociocultural* constă în cultivarea în societate a rolului ingineriei, a studiilor ingineresti, ridicarea prestigiului inginerului, aprecierea aportului companiilor în formarea acestuia etc. Realizarea *cadrului ecologic* prevede formarea competențelor ecologice, inclusiv de securitate a vitalității, promovarea unui stil și mod de viață sănătos, conștientizând rolul factorului uman în asigurarea relației *om-mașină-mediu de lucru*.

În căutarea procedeelelor de soluționare a problemelor actuale și de perspectivă, se impune necesitatea elaborării unui model de integrare învățământ-producere în baza modelelor internaționale, dar ținându-se cont de cele tradiționale, pentru că acestea dispun de multe elemente componente utile actualului sistem. Ar fi greșit să ignorăm sau să fim indiferenți față de ceea ce a fost creat și să folosim modele absolute noi, încă nevalidate. În istoria învățământului ingineresc există o suficientă practică de integrare a activităților de învățământ și producere: existau birouri studențești de proiectare, în care studenții erau implicați plenar în activitatea de proiectare; la întreprinderi existau laboratoare funcționale în cadrul cărora studenții aveau posibilitate să experimenteze; stagiile de practică se realizau atât la întreprinderile din țară, cât și de peste hotare. Evident, este necesară o reevaluare și actualizare a acestora în noul context al modernizării învățământului ingineresc.

O problemă nesoluționată este și obținerea abilităților praxiologice de către studenți, întrucât stagiile de practică prevăzute în curriculumul de bază au devenit neeficiente. Angajatorii care organizează stagiile de practică foarte rar le oferă studenților sarcini de producere concrete. Ei nu admit integrarea acestora în câmpul muncii complete, motivând că încă nu dețin cunoștințele, capacitățile și competențele speciale, dar în același timp ei nu înaintează propuneri, variante de îmbunătățire, nu sunt interesați de sistemul de învățământ, nu participă în procesul de studii și nu sunt parte componentă integrantă a acestora. Considerăm că angajatorul trebuie să le ofere posibilitate studenților să realizeze stagiile de practică plenar, tratându-i ca pe angajații titulari ai întreprinderii, aceștia beneficiind de toate înlesnirile respective, pentru că, conform cerințelor Codului Muncii, angajatorii nu sunt în drept să se eschiveze de la aceste obligațiuni [3]. Tot în acest context menționăm că, paralel cu aceasta, continuă întocmirea avizelor formale ale studenților privind realizarea stagiilor de practică. Este important ca avizele să fie reale sau, cel puțin, să se tindă spre aceasta. Traseul formării specialistului competitiv, în viziunea lui I. Botkin, poate să capete contur de spațiu convertit numai prin schimbarea paradigmei vechi „a asculta pentru a repeta” în noua strategie „a înțelege pentru a face” [2]. Considerăm că pretențiile reciproce sunt argumentate, datorită lipsei unui model de integrare eficientă a învățământului cu producerea.

Baza modelului trebuie să-l constituie mediul nou de producere format și mediul academic de instruire. Dacă mediul de producere, fiind în procesul de reconstruire și modernizare, în ultimii ani, și-a formulat deja, cât de cât, cerințele sale față de cadrele ingineresti, atunci învățământul abia a intrat în etapa reformelor, ceea ce se exprimă prin implementarea cerințelor unui învățământ de calitate.

Actualmente se observă o tendință modestă de integrare a învățământului cu producerea în formarea cadrelor ingineresti pentru o dezvoltare inovativă, durabilă. O astfel de abordare presupune o activitate comună, în cadrul căreia se coordonează scopurile, pentru a utiliza la maximum potențialul intelectual-tehnic. În legătura cu aceasta, nu putem să nu fim de acord cu afirmația că colaborarea devine condiție de existență și factor de progres.

În acest context, prezentăm unele propuneri privind elaborarea modelului de integrare a învățământului cu producerea: crearea de noi structuri organizaționale, de noi practici de orientare a învățării studenților (parcuri tehnice, miniîntreprinderi în cadrul instituției de învățământ, centre de instruire-producere, laboratoare integrate, laboratoare de instruire la întreprinderi), realizarea stagiului de formare a cadrelor didactice la întreprinderi, implicarea studenților în activitatea de cercetare, includerea parțială sau integrală a specialiștilor de valoare în procesul de predare a cursurilor teoretice și practice, participarea activă în elaborarea și actualizarea curricula, evaluarea competențelor profesionale ale absolventului, cu recenzarea proiectelor de curs, de licență, actualizarea tematicilor proiectelor de curs, de licență și de master în baza cererii din partea angajatorului, cu aplicabilitate practică etc. Toate acestea presupun promovarea învățământului de instruire ingineresc după modelul învățământului dual. Prin aceasta, s-ar stabili colaborări eficiente ale producerii cu instituțiile de profil, s-ar asigura schimbul de cadre didactice cu specialiști de valoare din producere, agenții economici ar putea completa statele de personal cu cei mai buni absolvenți. În acest format, învățământul și producerea devin parteneri viabili, revenindu-le responsabilitatea pentru formarea unor profesioniști de înaltă calificare.

Asigurarea integrării învățământ-producere presupune un dialog social și consultări, organizarea și desfășurarea permanentă a seminarelor metodologice, a simpozioanelor, a dezbaterilor și a meselor rotunde publice cu angajatorii, negocieri și acorduri colective, participări la luarea deciziilor, organizarea târgurilor locurilor de muncă etc., ca mai apoi, în baza propunerilor, să fie pregătit modelul de integrare.

În concluzie, menționăm că elaborarea și implementarea modelului de integrare învățământ-producere ar conduce la formarea unor cadre ingineresti competitive pe piața națională și internațională a muncii, prin ridicarea nivelului de angajare a absolvenților, adaptarea rapidă în viața profesională, ridicarea nivelului de calificare al cadrelor didactice, perfectarea bazei material-tehnice, lărgirea posibilităților de realizare a cercetărilor aplicative și experimentale. Considerăm că problema

integrării învățământului ingineresc-productie reprezintă un vector important pentru noi dimensiuni de cercetare.

### **Referințe bibliografice**

1. Bontaș, I., Dorofte, I., Popescu, V., *Pedagogie pentru învățământul superior tehnic*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982, 280 p.
2. Botkin, I., Elmandjra, M., Malița, M., *Orizontul fără limite al învățării*, București, Editura Politică, 1981, 204 p.
3. *Codul Muncii al R.M.*, nr. 154-XV din 28.03.2003, Chișinău, M.O. al R.M. nr. 159-162, 2003.
4. *Codul Educației al R.M.*, Chișinău, M.O. nr. 319-324, 2014.
5. *Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020*, aprobat prin H.G. nr. 97 din 01.02.2013, Chișinău, M.O. nr. 31-35, 2013.

## **Etica și moralitatea în cadrul educației de azi**

### **L'éthique et la moralité dans l'éducation aujourd'hui**

Aliona Paniș,  
*doctor, conferențiar universitar,*  
*Institutul de Științe ale Educației*

#### **Rezumat**

*Ideile din acest articol sunt în contextul moralității antropogene în cadrul educației etice.*

**Cuvinte-cheie:** *etică, morală, valori morale, maralitate, etică lingvistică, psihologie morală, etică profesională.*

#### **Résumé**

*Les idées contenues dans cet article sont dans le contexte de la moralité anthropogénique dans l'éthique de l'éducation.*

**Mots-clés:** *éthiques, morales, les valeurs morales, les normes morales, moralité, éthiques linguistiques, psychologie morale, l'éthique professionnelle.*

Decontaminarea analitică a moralității ne conduce spre identificarea acesteia ca o însușire a ceea ce este moral; natura, caracterul, valoarea unui fapt, a conduitei unei persoane sau a unei colectivități din punct de vedere moral.

Moralitatea nu îți răspunde la întrebări, moralitatea îți spune doar că un lucru, ori un fapt, ori o idee este acceptabilă sau nu din punct de vedere moral. „Să nu ucizi!” este o comandă, nu o idee bazată pe un procedeu de gândire. Moralitatea poate fi congruentă cu un anumit pachet religios și incongruentă cu altul. Ce este moral și imoral diferă de la o religie la alta [5].

*Etică*, și ca studiu teoretic al principiilor și concepțiilor de bază din orice domeniu al gândirii și activității practice, un ansamblu de norme în raport cu care un grup uman își reglează comportamentul pentru a deosebi ce este legitim și acceptabil în realizarea scopurilor, *este un procedeu sistematic de gândire*. În etică nu exista legi categorice și nu există ordine, există doar acțiuni congruente cu un curent etic și atitudini incongruente. Subscriem la ideea că etica te învață cum să gândești, nu te învață însă ce să gândești. La fel ca moralitatea, etica nu este un fenomen

absolut: în etica kantiană, „să nu ucizi” are conotații absolute. În etica utilitaristă, uneori, „ucisul” este considerat o acțiune etică.

Sunt însă cazuri în care etica are valoare morală și moralitatea are valoare etică. Potrivit eticii kantiene, unele acțiuni sunt rele, indiferent de consecințe, și imperativul categoric are conotații similare cu poruncile din Creștinism.

Evident, este aproape imposibil să *separăm complet etica și moralitatea*. Imaginându-ne două cercuri, unul fiind numit *etică* și celălalt – *moralitate*, se observă că există circumstanțe când etica și moralitatea prezintă idei similare, însă, în adevăratul sens al cuvântului, acestea sunt fenomene diferite, ținând cont de subiectivismul prezent în toate aceste teorii – subiectivismul în alegerea unei religii, subiectivismul în interpretarea unei religii, subiectivismul în alegerea unei teorii etice și subiectivismul inerent în unele teorii etice.

În acest context, cercetătorul Vl. Stoicescu avansează ideea că „faptul că eu cunosc moralitatea și teoriile etice îmi permite să le abuzez. Pot alege mecanismul care îmi susține acțiunea, chiar dacă ajung până la controversata etică egocentristă cu care pot ștampila orice acțiune ca etică sau neetică, folosind doar *principiul binelui propriu*. Este evident că moralitatea și etica sunt imperfecte, este ideal să nu categorizăm pe baza unor idei incomplete” [5].

Dezvoltându-se continuu, ca o necesitate în viața și în activitatea socioprofesională a omului, cu aplicabilitate atât la nivel individual, cât și comunitar, *etica* se înfățișează, în prezent, ca o știință „care vorbește despre valori, despre bine și rău. Nu putem evita implicarea în etică, întrucât ceea ce facem – și ceea ce nu facem – poate fi oricând subiectul unei evaluări de natură etică” [3, p.17].

În încercarea de a o defini, am afirmat că *etica* este o disciplină socioumană, îndrumătoare și prescriptivă, bazată pe principiile deliberării și alegerii, vizând natura personalității și vieții, formarea caracterului, studiul moravurilor. Este o știință reflexiv-reactivă, critică a comportamentului și a standardelor de orientare și reglementare a acestuia întru starea-de-bine; este o filosofie morală ca mod de a trăi, cu relevanță în planul conștiinței și al acțiunii guvernate de reguli, norme, principii, având o semnificativă funcție educațională, în scopul determinării și autodeterminării omului de *a face o fundamentală alegere*, în temeiul rațiunii și al voinței bune, de partea devenirii sale ca ființă specific *umană*.

Orice formă de comportament *uman* conține probleme morale axate pe judecăți de valoare privind diferitele grade ale „bunătății” și „răutății”, ale „corectitudinii” și „incorectitudinii”, ale „dreptății” și „nedreptății” în conduita omului [1, p. 3].



Cu „morală în act”, „morală în curs de realizare”, se acoperă sfera *moralității*. Acest concept desemnează atitudinea de conștiință și practică față de morală socială și cea personală. *Moralitatea* se articulează în „elementele morale pe care le conțin situațiile de viață, de la cele banale și puțin problematice, până la cele limită”; viața cea de toate zilele, în elementaritatea ei, fiind saturată de moralitate.

*Morală* și *moralitatea* au, în sens larg, accepțiunea de „tot ce intră în sfera modelării și reglementării etice, ca unitate dialectică a valorilor și antivalorilor”. Mai exact, sensul acesta angajează tot ceea ce este pozitiv, dar și negativ din punct de vedere etic; este unitate a „binelui” și a „răului”. În sens restrâns, noțiunile în discuție trimit doar la ceea ce este pozitiv, util și plăcut, benefic, drept, corect, just; adică la ceea ce este „moral”; se referă la ceea ce este „bine”, la „virtute” – în rostul de ghid al alegerilor, deciziilor, actelor în direcția desăvârșirii *umane*; orientând exclusiv către latura afirmativă a vieții, către puterea de transformare creatoare a omului în acord cu aspirația realizării-de-sine, de ființă în libertate și demnitate [1, p. 3].

Consolidarea statutului științific al eticii s-a făcut în cadrul conlucrărilor intra- și interdisciplinare aproximativ ale tuturor științelor, care s-au conturat în mod special în a doua jumătate a secolului XX, iar diferitele genuri de conlucrări s-au impus nu din motive de modă, ci datorită unor cerințe mai largi, de ordin teoretic și practic, care i-au vizat direct pe eticieni, juriști și pe alți profesioniști ai cunoașterii fenomenelor sociale.

*Lingvistica etică* s-a afirmat în strânsă legătură cu logica. La fel, în cadrul filosofiei analitice britanice și americane, se studiază fenomenul moral ca discurs, adică termeni, enunțuri (propoziții) morale în limbaj natural sau artificial, deschizându-se astfel noi subiecte, printre care și cel al distingerii dintre metaetică și etica concretă. Printre problemele cercetate de metaetică sunt și cele ale autoreferinței termenilor folosiți în permanență pentru exprimarea unor stări sau calități morale. De exemplu, nu poți spune „sunt virtuos” fără a nu cădea în contradicție. Cam tot așa se întâmplă și cu multe probleme globale. Rezolvarea unor asemenea probleme începe cu formularea lor, făcută cel mai des de către cei ce au și mijloacele pentru a constata empiric decalajele dintre nivelurile de dezvoltare economică și discriminările de ordin axiologic [2, pp. 62-65].

Cu limbajul, intrăm în domeniul comunicării umane, care ocupă un loc atât de important pentru omul de astăzi, încât constituie o a doua natură a sa. Ca urmare, se vorbește tot mai insistent despre o *etică a comunicării*, în special, a celor implicați profesional, adică a jurnaliștilor din cele

trei ramuri ale presei – scrisă, vorbită și televizată, precum și a celorlalți participanți la realizarea comunicării planetare, rapide și tot mai variate. Într-adevăr, sunt mulți „profesioniști ai comunicării” care uită că toți oamenii comunică, vorbesc, scriu (dacă au învățat) etc.

**Sociologia moralei** cercetează comportamentele și atitudinile morale individuale și de grup dintr-o societate, comparându-le cu cele din alte societăți. Așa, se ajunge și aici fie la constatarea că „primitivii” nu sunt mai prejos de „civilizați”, recomandându-se „solidaritatea universală”, fie invers, la un individualism agresiv al concepțiilor despre valorile și virtuțile morale, care duce spre mlaștina pesimismului și a dezertării de la răspundere.

**Psihologia morală** elucidează fenomenele morale, punându-le sub lupa observației psihologiei umane, a explicațiilor pe care această știință le-a formulat asupra raționamentului, afectivității, tendinței spre normativitate umană. De asemenea, sunt detaliate constrângerile psihologice ale împlinirii morale a omului.

La mijlocul secolului XX, problemele eticii au fost reconstruite prin prisma *ciberneticii*, efectiv, a teoriei generale a sistemelor dinamice și a **teoriei informației**. Valorile fundamentale ale moralei – binele, fericirea și libertatea omului – erau puse atunci în perspectiva autoreglării prin circulația recurentă de informații morale, la scara umanității, văzută mai curând cu ochii unui biolog care și-a apropiat și un aparat matematic corespunzător: teoria matematică a informației, termodinamica și alte teorii fizico-chimice recente. Unii savanți care au conturat noile domenii de cercetare au recunoscut că multe dintre ideile lor înnoitoare le-au parvenit și din cultura umanistică de factură etico-morală. Această origine antropologică a ciberneticii dovedește încă o dată caducitatea doctrinei tehnocrate. Cultul tehnicii riscă să rămână aerian, dacă tehnica nu este concepută și în relație cu valorile și virtuțile morale viabile [2, p. 62-65].

În a doua jumătate a secolului XX, etica dobândește noi și importante sarcini, odată cu noile descoperiri din **biologie** și **medicină**. Apărută la frontierele biologiei cu economia modernă, medicina și științele Pământului, ecologia umană dezvăluie noile aspecte ale responsabilității omului față de propriile condiții existențiale de viață, iar bioetica (termen apărut prin anii 1960, în America de Nord) cercetează noile probleme suscitade de progresele de ordin biomedical: decizii morale în domeniul sănătății oamenilor; faptul că medicina modernă se interesează de persoana bolnavă în întregul ei, adică corp-suflet, familie, mediul social, mai mult sau mai puțin sănătos.

**Etica biologică** se compune dintr-o etică internă, vizând onestitatea cercetătorului, și o etică externă, dedicată înțelegerii raporturilor biologiei cu societatea, prin stabilirea legitimității cercetărilor pe animalul viu și apoi pe cobaiul omenesc, care ridică spinoasa problemă a libertății individuale și a drepturilor omului.

**Etica medicală** cuprindea, la începuturile ei, principiile etice care guvernează activitățile medicale, fiind una dintre primele etici profesionale cu mare vechime (de exemplu, regulile babilonienilor din Codul Hammurabi, sec. VIII î.H., sau jurământul lui Hipocrate la vechii greci). Astăzi, ea cuprinde toate discuțiile asupra problemelor privind asigurarea integrității fizice și morale a oamenilor, atunci când sunt supuși tratamentelor medicale, dar lumea medicală este largă, cu multe valori și virtuți și nu e de dorit să fie o singură etică medicală peste tot.

**Etica profesională** ar putea fi înțeleasă în două sensuri: 1. ca reflexie etică aplicată unui domeniu particular de activitate (profesiune); 2. ca reguli stabilite de un grup profesional pentru garantarea practicilor fiecărui membru al său, reunite într-un cod, inclusiv codul deontologic al profesiei. Lărgirea noțiunii de „cod” a dus la includerea în el și a unor norme stabilite de organizații exterioare profesiunilor, cum sunt, de exemplu, guvernele. Apare astfel problema relației dintre „public” și „privat”, dintre profesioniști și neprofesioniști [2, pp. 62-65].

**Etica științifică** are un vechi sens, stabilit de Platon în enunțul său, potrivit căruia Binele este însuși principiul lumii Ideilor. Potrivit acestei concepții, se interzicea evaluarea morală negativă a unei activități de cunoaștere științifică sau a uneia din consecințele acestei cunoașteri. În epoca modernă, când știința a devenit o activitate profesională a unui grup de specialiști și unul dintre principalele mijloace de producție intelectuală, de dominare a societății și a raporturilor internaționale, legăturile științei cu Binele nu mai sunt concepute în mod automat, ci ca un rezultat al alegerilor.

În general, comunitățile științifice sunt organizate pe principii deontologice, care asigură loialitatea concurenței, recunoașterea paternității invențiilor și a descoperirilor, controlarea aserțiunilor și a difuzării cunoștințelor și informațiilor științifice [2, pp. 83-85].

Nu putem vorbi despre om, societatea normală fără să nu acceptăm că sunt posibile și abateri de la o serie de principii și reguli. *Ideea de regulă* implică ideea de conștiință redată prin voința și disciplina care ghidează conduita unui om în viață, în general. Aceeași idee de regulă însă trimite și la convențional și arbitrar, la ceva de natură subiectivă, care ar justifica posibilitatea din partea

subiectului de a se sustrage de la respectarea regulilor. Pentru caracterizarea unor astfel de situații, filozoful J. Searle, în 1969, a propus noțiunea de „regulă constitutivă”, cu care să se definească fapte care nu țin numai de subiect, ci și de diverse instituții sociale. Aceste reguli nu mai sunt chiar simple convenții, ci decurg din constructele socioculturale în perpetuă devenire. În felul acesta, conceptul de „regulă” trimite la conceptul de „sistem normativ complex”, reelaborat mereu, care asigură *reglarea vieții sociale a oamenilor*. Respectivul sistem poate fi reprezentat, într-adevăr, și după modelul regulilor de joc ce au un caracter mai convențional. Dar el poate fi redat și după modelul principiilor constitutive, pe de altă parte, cu valoare obiectivă mai mare. În felul acesta, înțelegem că discuțiile etice pornesc de la observarea felului în care sunt sau nu sunt respectate componentele sistemului normativ, care poate fi considerat și unul din modurile moralității.

Prin urmare, **etica și moralitatea** sunt strâns legate, dar nu identice. Într-o recentă traducere a unei lucrări concise a filosofului britanic contemporan B. Willimas se spune: „Ar fi, desigur, posibil să discutăm moralitatea în sensul restrictiv uzitat de mine – ca pe o introducere în etică (deși mă îndoiesc că aceasta ar fi cea mai bună introducere); dar, oricum, nu un asemenea lucru face obiectul studiului de față. Ne putem convinge că moralitatea este o dimensiune firească a naturii și esenței umane, încercând să reținem câteva din observațiile celui ce neagă sau manifestă indiferență față de moralitate. Literatura etică numește această poziție *amoralism*, iar pe cel ce o adoptă – *amoralist*. El are două aspecte: 1. amoralist social, adică cel ce consideră că nu există reguli convenționale între oamenii care trăiesc într-o societate; 2. amoralist absolut, adică cel ce neagă existența valorilor umane în general.

Deoarece și într-un caz, și în celălalt, în substrat, avem de-a face cu disperarea celui ce nu poate înțelege importanța prezenței regulilor și valorilor din viața oamenilor, putem spune că amoralistul este personajul care apare ori de câte ori are loc **înfrângerea omenescului**. Când nu mai avem încredere în noi și în semenii noștri, devenim amoralisti, adică oameni în derivă”. Etica nu ne îndeamnă să închidem ochii și să trecem peste asemenea situații, ci, dimpotrivă, ea ne învață *să reflectăm la ipostaza noastră* (sau a altora) de amoralisti, pentru ca, astfel, să știm cum să întemeiem mai bine moralitatea. În felul acesta, vom descoperi, poate, că moralitatea este un apanaj al omului, pentru că acesta este ființă rațională și pentru că **raționalitatea implică mereu afectivitatea**, raporturile simpatetice atât cu sine, cu semenii săi, cât și cu tot ceea ce există sau poate să existe în lume [2, pp. 83-85].

În literatură, s-a apreciat că principalele forme reduționist-științifice despre moralitate sunt biologismul, psihologismul și sociologismul.

**Biologismul etic** consideră că valorile și normele morale își au originea în corp, respectiv, în instinct sau în diverse procese fiziologice. Instinctul este natural, adică înăscut. El nu este produs al vieții de grup. Indivizii se nasc cu anumite predispoziții de ordin genetic-parental, iar printre acestea sunt și capacitățile lor de a acționa și reacționa prin conduite morale la influențele pe care le exercită asupra lor mediul natural și social-istoric. Formele actuale de biologism etic pot fi susținute cu argumente inspirate din cercetările biosociologice și etologice, care studiază comportamentele diferitor specii de animale în cadrul așa-numitor societăți animale. Ele contribuie, într-adevăr, la înțelegerea condiționărilor naturale ale fenomenelor morale, dar dacă aceste condiții ar fi absolutizate, atunci ar trebui să se explice de ce sunt diferențe atât de mari între obiceiurile și conduitele morale ale acelorași specii de animale sau rase umane în devenirea lor, respectiv, de ce același individ nu are un comportament moral perfect omogen nici chiar față de același stimul.

**Psihologismul etic** explică valorile și normele morale, invocând rolul determinant al unor procese psihice: voința, afectivitatea, gândirea și inteligența. Când se consideră că fiecare dintre aceste procese psihice reprezintă izvorul principal al moralității, se ajunge la trei forme de reduționism psihologic: voluntarismul, care exagerează rolul voinței în manifestările morale, impresionismul, care exagerează rolul afectelor și sentimentelor, și intelectualismul, care pune un accent deosebit pe rațiunea și inteligența umană ca factori care conduc la viața morală. Aceste variante de psihologism etic ar putea fi depășite printr-o concepție mai largă, care arată că în moralitate psihicul uman acționează prin interacțiunea voinței cu afectivitatea și rațiunea. De asemenea, nu pot fi omise nici condiționările biologice, vitale ale moralității și nici cele de ordin social. Or, ca și biologismul, psihologismul etic contemporan ajunge să constate că există și o violență psihologică, manifestată prin tortura și teroarea psihologică, realizată prin metode și tehnici de spălare a creierelor în închisori și spitale psihiatrice, prin manipularea dorințelor cu tehnici subliminare de publicitate sau generatori psihotronici ș.a. [2, pp. 83-85]

**Sociologismul etic** este, într-un fel, opusul psihologismului, deoarece dizolvă morala individuală în morala colectivă. Dacă psihologismul etic tinde spre explicațiile subiectiviste ale moralității, sociologismul exagerează aspectele obiective ale ei, cum sunt cadrele sociale preexistente individului, în special instituțiile și organizațiile sociale, limba, obiceiurile și tradițiile unui popor. Or, așa cum nu există forme fără conținuturi, nu există nici instituții fără personal uman,

care constituie grupuri cu o viață complexă, realizată în și prin membrii săi în continuă schimbare, dar și cu o anumită stabilitate, exprimată și de valorile și normele morale de muncă și viață.

Cercetătorul M. Runcan, în *Introducere în etica și legislația presei*, în 1998, susține că *a trăi liber* nu este un dat natural al omului, ci *o competență* care se câștigă trudnic, prin educație și experiență personală, prin încercări, rateuri și reușite, asemenea tuturor demersurilor esențiale ale destinului uman. Judecata morală rămâne mereu urmărită de suspiciunea pe care o întreține recomandarea biblică „Nu judeca pe alții, ca să nu fii, la rândul tău, judecat”. Judecata morală este busola care ne poate duce spre „capul bunei speranțe” [Apud 4, p. 24].

De regulă, judecata morală este în aval, și nu în amonte. Aceste dificultăți cu care se confruntă judecata morală nu trebuie să ne ducă la concluzia că ea este greu de formulat sau aproape imposibil. *Actul judecății morale* necesită disciplină și responsabilitate față de obligații și drepturi, față de permisiuni și interdicții. Este nevoie, de asemenea, de articularea coerentă a ierarhiei valorilor morale, fapt care permite dezicerea de relativism.

Judecata morală nu este nici mai mult, nici mai puțin decât un punct de vedere referitor la faptele personale sau la faptele celorlalți, aprecieri bazate pe valorizarea cerințelor binelui personal și comunitar.

În acest sens, Manfred Riedel propune asumarea „experienței finitudinii” prin prisma intercondiționărilor dintre limbajul natural, științific, artistic și filosofic. Acest aliniament valoric este împărtășit și de K. Otto-Apel, care, la rândul său, consideră că într-o lume care nu este un cosmos încheiat, într-o viață ce trebuie trăită cu fața înainte, teoria și praxisul sunt intim unite [4, p. 25].

Inițial, *starea de moralitate*, la fel ca și limbajul, s-a constituit ca operă spontană și colectivă. Abia din perspectiva actuală putem identifica într-o manieră mai sistematică sfera și conținutul conceptului de „moralitate”, notele sale esențiale ca prezență permanentă, de-a lungul mileniilor, a comportamentului și culturii umane. Sensibilitatea, intelectul, rațiunea, voința, libertatea și conștiința sunt proprietățile care au ca fundament al experienței și manifestării lor structura realității ca ordine determinată, în-curs-de-determinare și determinantă.

Universul nostru existențial este alcătuit din trei lumi relativ diferite și autonome: lumea înconjurătoare, ca realitate de fundal, lumea trăită a ființării personale și comunitare și lumea valorilor. Ultima are un parcurs asemănător constituirii conceptului de „moralitate”. Existența ca sistem referențial de neocolit, ca suport obiectiv pe care concretește sistemul social, lumea civilizației și culturii umane, ca

leagăn al plămădirii ființei umane, a permis și constituirea moralității.

Înțelegerea conceptului de „moralitate” necesită reexaminarea atentă a tezelor elaborate până în prezent despre ființa umană. **Ființa umană nu este nici o ființă rațională, nici o ființă irațională, ci ea poate să devină rezonabilă.** După cum relevă G. Bastide, „constituirea moralității nu poate fi decât o operă umană care implică prezența tuturor, pentru fiecare și a fiecăruia pentru toți”.

Experiența umană, pe lângă nivelul biologic al ființei, dispune de un nivel cultural, ceea ce înseamnă că omul trăiește într-un mediu creat de el, inclus între limitele mediului natural. Ființarea culturală și istorică își pune amprenta asupra celei biologice, adică asupra naturii umane. *Omul concret se caracterizează prin participarea la evoluția realității culturale și prin istoricitatea devenirii sale personale* [4, pp. 27-44].

Conceptul de „moralitate” nu poate fi dedus nici din ontoteologie, nici din ontologie, nici din axiologie, nici din mersul istoriei. Preistoria și prefigurarea unor aspecte sporadice ale moralității, în marile religii ale lumii, îndeosebi în cazul religiei iudaice, nu ne dezvăluie constituirea acestui concept. *Moralitatea izvorăște din sinele nostru profund* și dobândește liniile esențiale ale genezei sale prin încrucișarea și ulterior separarea celor două perspective, religioasă și filosofică. La acest proces de constituire a moralității contribuie psihismul uman ca totalitate, relațiile interpersonale, datorită interacțiunilor și comunicării, trecerii de la cultura arhaică, mitică, bazată pe tradițiile ancestrale și comunicarea orală, la cea scrisă, însușită și difuzată. În prim-plan, se impune, din acest moment, ființa umană nu doar ca experiență trăită sau experimentată, ci ca experiență aflată sub controlul reflecției și structurată de efortul de realizare al unui ideal.

Moralitatea timpurilor noastre este în suferință și din cauza escaladării sărăciei, șomajului cronic, revenirii bolilor fizice și psihice grave la mari mase de oameni. Noile mutații politice produse prin descompunerea unor mici federații sau prin amenințarea marilor federații ruse de mișcările centrifuge au mulțumit pe unii, dar au întârâtat pe alții să revină la practici violente, rasiste, xenofobe, antisemite etc. Etica valorilor și virtuților morale invită la noi eforturi pentru regăsirea echilibrului, prin definirea de noi criterii axiologice, conforme cu noile situații create [2, pp. 83-85].

Valorile și virtuțile morale, normele și principiile moralității suferă mutații importante astăzi și sub influența mondializării modelelor de viață de tip occidental, a noilor sisteme tehnologice de comunicare globală (sateliți geostaționari, Internet), a dominației pieței financiare mondiale de către

dolarul american și moneda Comunității Europene, a creșterii rolului limbii engleze în toate genurile de comunicare, a intensificării proceselor de migrație a populațiilor din zonele subdezvoltate ale lumii spre zonele cu mare potențial de absorbție a forței de muncă și standarde ridicate de viață social-culturală.

Moralitatea trece, așadar, prin procese complexe: pe de o parte, în a doua jumătate a secolului XX valorile și virtuțile, principiile și normele morale occidentale au fost validate în cadrul unor reforme reușite ale vieții sociale, dar care au făcut și mai bogate țări și popoare cu un grad de prosperitate ridicat; pe de altă parte, în aceeași perioadă de timp a crescut sărăcia și subdezvoltarea, înapoierea spirituală și morală la popoarele care nu au reușit să copieze modelul de stat democrat occidental, fiind constrânse să rezolve prin agresiuni și violențe diferențele comunitare.

Subiectul moral este angajat, simultan, spre sine și spre lumea din care face parte. Acest activism al ființei sale implică nu numai procesele subiectiv-obiective de descriere și de apreciere morală prin critică și autocritică, dar și prin tot felul de manifestări, adică obiectivări ale actelor sale sub forma atitudinilor, comportamentelor și activităților care, la rândul lor, sunt apreciate din punct de vedere moral de cei din jur, potrivit obiceiurilor și tradițiilor, exigențelor momentane pe care le stabilește opinia publică.

Cunoașterea manifestărilor morale ale oamenilor se impune eticianului, deoarece omul moral este caracterizat nu numai de intenții, scopuri, idealuri, valori și principii morale, dar și de gesturi, inițiative și fapte concrete mai mult sau mai puțin consonante cu conștiința morală a fiecăruia, care nu este statică și definitivă, ci dinamică și contradictorie, ca și existența însăși. De aceea, și manifestările capătă diferite forme: spontane și de moment sau elaborate metodic și cu bătaie lungă; orientate spre lume sau orientate către sine; critice și negative sau îngăduitoare și pozitive; normale și firești sau anormale și grotești etc. *Manifestările morale* sunt corelate cu acțiunile umane, care mai întâi sunt imaginate, realizate în plan ideal, simbolic și virtual. Abținerea de a acționa, de a interveni cu vorba și cu fapta în diferite situații de viață personală și colectivă nu este o virtute, ci, mai curând, un viciu.

Manifestările morale sunt marcate de multe oscilări. Percepția democrației este adesea unilaterală, numai ca libertăți și drepturi, fără responsabilități și datorii, deoarece suportul ei teoretic este insuficient conturat. Principiile morale fac salturi mortale, de la individualismul exacerbat, asociat cu câștigul rapid, indiferent de mijloace, la colectivismul de odinioară. Aceste tangaje sunt



însoțite de escaladări fără precedent ale violenței, grosolăniei și durității pe toate palierele societății, în cadrul vechilor și noilor categorii sociale. Cultul exagerat al banului câștigat fără muncă produce grave alienări umane, distorsiuni în raporturile dintre generații, dintre părinți și copii, dintre educatori și educați [2, pp. 86-92].

Iată de ce putem susține că manifestările morale, ca și aprecierile, sunt contradictorii, antinomice.

### **Surse bibliografice**

1. Pivniceru M.-M., Luca C. Deontologia profesiei de magistrat. Repere contemporane. București: Hamangiu, 2008.
2. Sârbu T. Etică, valori și virtuți morale. Iași: Editura Societății Academice „Matei Teiu Botez”, 2005.
3. Singer P. Tratat de etică. Iași: Polirom, 2006. 605 p.
4. Vidam T. Dimensiuni ale eticii comunicării și mass-media. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007. 220 p.
5. Stoicescu Vl. Diferența dintre etică și moralitate, <http://webcultura.ro/diferenta-dintre-etica-si-moralitate>, 29 octombrie 2013.

## **Criză de modele sau modele în criză?**

## **Crise de modèles ou modèles en crise?**

Cornelia Munteanu,  
*profesoară, Liceul Teoretic „Dante Alighieri”, Chișinău*

### **Rezumat**

*Mileniul III a debutat în domeniul educației cu impetuoasa nevoie de schimbare fundamentală, conștientizându-se faptul că sistemele educaționale ale timpului nu pregătesc copiii pentru provocările fără precedent ale secolului al XXI-lea. Printre multiplii factori care stopează evoluția sistemelor de educație, menționăm criza valorilor, care se resimte atât în societățile aflate în perioada de tranziție spre democrație din Europa Centrală și de Est, cât și în țările democratice avansate. Noi, cei din R. Moldova, astăzi, mai mult ca niciodată, trăim sentimentul că școala traversează o traiectorie paralelă cu cea a societății. Această lipsă de conexiune, în mare, este cauzată de enorma discrepanță între modelele și valorile cultivate în/de școală și cele oferite și promovate în/de societatea moldovenească. Am încercat să ne verificăm această impresie prin a aplica un chestionar elevilor din clasele a VIII-a și a XII-a, rezultatele cărui reprezintă subiectul studiului de mai jos.*

**Cuvinte-cheie:** educație, model, valoare, etică, școală, societate, criza valorilor.

### **Résumé**

*Le début du IIIème Millénaire dans le domaine de l'éducation fut marqué par une impétueuse nécessité d'un changement fondamental, et ce, principalement, face à la prise de conscience du fait que les systèmes éducationnels existants ne préparent pas les élèves pour les enjeux et les défis du XXIème siècle. Parmi la multitude des facteurs qui freinent l'évolution des systèmes éducationnels, un lieu à part revient à la crise des valeurs qui se fait ressentir aussi bien dans les sociétés de l'Europe Centrale et de l'Est, qui se trouvent en période de transition vers la démocratie, que dans les pays démocratiques avancées. Nous, les ressortissants de la République de Moldova, on vit plus vivement que jamais le sentiment que l'école a une trajectoire parallèle par rapport à celui de la société. Ce manque de connexion, en grand, est généré par l'énorme discordance entre les valeurs cultivées à et par l'école, d'un côté, et celles offertes et promues dans et par la société moldave, de l'autre côté. On s'est donné, donc, la tâche de vérifier cet avis en recourant à un questionnaire, proposé aux élèves de VIIIème et XIIème classes (14-15 ans et 18-19 ans), dont les résultats ont servi de base pour la présente étude.*

**Mots-clés:** éducation, modèle, étique, école, société, crise de valeurs.

Aproape trei decenii de activitate în educație, traversând diverse regimuri sociopolitice în faze de lăncezeală, dar și în cele de cotituri radicale, aveam convingerea că profesorul din școală, orice specializare ar avea, trebuie să se ocupe de ceea ce s-a ocupat dintotdeauna: să educe. Experiența

profesională, conjugată la prezentul societății noastre, de ceva timp, creează senzația de pierdere a rostului școlii de azi, sentimentul de zdruncinare a convingerilor și credinței în valoarea educației. În căutarea răspunsurilor, revenim la rădăcini, la obârșia din sensuri.

A educa înseamnă „a forma pe cineva prin **educație**; a influența în mod intenționat, sistematic și organizat dezvoltarea **intelectuală, morală și fizică** a copiilor și tineretului” (5). Este suficient să deschizi pagina din DEX online la cuvântul *educație*, ca să observi cu ușurință și să compari articolele lexicografice pentru acest lexem în diferite ediții ale dicționarilor explicative. Ne-am propus să încercăm o interpretare a observațiilor care se impun în legătură cu linia evolutivă în definirea acestui termen. De-a lungul timpului, autorii dicționarilor explicative, referindu-se la sensul fundamental al termenului, au încercat formulări care să reprezinte, bineînțeles, definiția cea mai actual-exactă pentru perioada facerii dicționarului. Astfel:

1) conform DLRLC din 1955-1957, *educație* înseamnă „influențare sistematică și conștientă a dezvoltării intelectuale, morale sau fizice a copiilor și a tineretului; totalitatea metodelor folosite în vederea acestei activități pedagogice; creștere, bună creștere” (6);

2) conform DEX 1998 (ediția a II-a), educația reprezintă un „ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor și ale tineretului” (6);

3) conform DEX 2009 (ediția a II-a, revăzută și adăugată), educația este un „fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate” (6).

Se poate ușor sesiza noutatea în definiția ediției din 2009 în raport cu cele două anterioare, între care, după cum bine se vede, nu există diferențe de sens. Concluzia se impune: în timp ce a doua jumătate a secolului al XX-lea detaliază dimensiunile în formarea tinerei generații, vorbind despre dezvoltarea intelectuală, morală și fizică, fără a specifica însă finalitatea demersului educațional, începutul secolului al XXI-lea reclamă imperativul **integrării tânărului în societate** ca finalitate a fenomenului de formare a copiilor și tinerilor. Iar tipurile însușirilor de educat (**intelectuală, morală, fizică**) din primele două definiții sunt însumate, în cea de-a treia, în termenul **cultură**, care se vrea transmisă de la o generație la alta. Noțiunea de „cultură”, la rândul ei, ne trimite la cea de **valoare**, ca „proprietate a ceea ce este bun, dezirabil și important” (7).

Relația valoare – educație, chintesența axiologiei pedagogice, este subiectul multiplelor cercetări științifice, începând cu secolul al XIX-lea până în prezent. Profesorul universitar român Marin C. Călin, referindu-se la axiologia educației, menționează că „acțiunea educativă, în cadrul

oricăruia dintre nivelurile învățământului, este păstrătoarea și transmițătoarea **valorilor** ce garantează identitatea culturală a ființei naționale; educația este relația de acțiune mijlocită de **valoare**, fie că acesta este educatorul ca ins creator sau este educatul ca factor consumator de valori cuprinse în intelectul său, în puterea sa de judecată, în trăirile, în emoțiile, sentimentele și dorințele sale, în scopurile, opțiunile și deciziile pe care și le asumă pentru existența sa și conviețuirea socială” (1, p. 107).

Mileniul III a debutat în domeniul educației cu impetuoasa nevoie de schimbare fundamentală, conștientizându-se faptul că sistemele educaționale ale timpului nu pregătesc copiii pentru provocările fără precedent ale secolului al XXI-lea. În acest context, psihologul american M.B. Rosenberg, fondatorul serviciilor de educație în cadrul Centrului pentru Comunicare Nonviolentă din SUA, scoate de sub tipar cartea „Adevărata educație pentru o viață împlinită”, în prefața căreia R. Eisler (autoarea cărții „Copiii zilei de mâine”), salutând apariția cărții pe care o prefațează, vorbește despre faptul că, „în epoca armelor nucleare și biologice, umanitatea se află la o răscruce evoluționistă. La nivelul de dezvoltare tehnologică pe care l-am atins, violența cronică și **lipsa de compasiune și empatie**, cerute de relațiile potrivite modelului dominator, amenință însăși supraviețuirea noastră” (8, p. 12). Oferind soluții pentru reformarea educației, autorul M.B. Rozenberg pornește de la preceptul că, „odată cu educația, care se reduce de cele mai multe ori numai la realizările academice, avem nevoie să dezvoltăm mai mult **altruism și simț al grijii și responsabilității pentru alții** (...). Am putea-o numi „**etica seculară**”, cea care constă, de fapt, în calitățile umane fundamentale: **bunătate, compasiune, sinceritate și onestitate**” (8, p. 167).

Autorul „Filozofiei educației” citat mai sus, M.C. Călin, vorbește despre **criza valorilor** atât în societățile aflate în perioada de tranziție spre democrație din Europa Centrală și de Est, cât și în țările democratice avansate. În sistemul de valori, autorul deosebește două tipuri:

„valori umane generale, considerate „**valori-scop**”, acestea sunt adevărul, binele, dreptatea și frumosul”, rămase intacte de la vechii greci încoace;

„valorile democratice, înțelese ca „**valori-mijloc**”, specifice diferitor componente ale existenței umane, acestea fiind libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranța” (1, p. 108).

Realizând o trecere în revistă a cauzelor care au condus spre criza valorilor, cea mai importantă cauză fiind „substituirea „valorilor-scop” cu „valorile-mijloc” (1, p. 110), M. Călin conchide în felul următor: „Pe acest fundal, a educa, din punct de vedere axiologic, la orice nivel al învățământului, înseamnă a-l instrui și învăța pe copil, tânăr sau adult, pentru **a prefera prin a lua**

**atitudine**, a manifesta gusturi, predilecții, simpatii, dorințe, interese **în spiritul umanității**” (1, p. 111).

Anume aceasta este cheia în care Codul Educației al Republicii Moldova a definit idealul educațional al școlii din Republica Moldova, care constă în „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și **independență de opinie și acțiune**, fiind deschisă pentru dialog **intercultural** în contextul **valorilor** naționale și universale asumate” (3, capitol. II, art. 6).

Este o pretenție a profesorului să consulte mai întâi buchea dicționarului, a literaturii normative și a celei de specialitate, pentru a confrunța în ce măsură corespunde adevărului ceea ce și cum face atunci când **modelează** zi de zi substanța intelectuală, morală și spirituală a copiilor. Trăind într-o societate în perpetuă căutare de sine, ne întrebăm dacă facem bine ceea ce facem în școală, odată ce atât de greu îi este acestei societăți să se aleagă cu ceva demn în urma căutărilor. Când spunem *demn*, ne referim la modul în care o societate pretins-democratică își ordonează lucrurile. Cum? Conform unor legi clare, menite să intermedieze în chip conciliant, civilizat relațiile sociale. Când spunem *demn*, ne referim, mai ales, la **componenta morală** în soluționarea de probleme, în luarea de decizii. Or, anume această componentă, care – alegoric vorbind – reprezintă în fond firul Ariadnei, de cele mai multe ori neglijată fiind, devine mărul discordiei cu acces deschis la cutia Pandorei.

Am utilizat mai sus, în contextul menirii profesorului în școală, lexemul *a modela*, verb derivat de la substantivul **model**. În parcursul preuniversitar al elevului, modelul este, concomitent și consecutiv, punctul de reper, de pornire, de referință, de evaluare și de autoapreciere. Diapazonul modelelor în școală este foarte larg. Îi oferim copilului, această lume în devenire, modele de operații intelectuale: rezolvarea exercițiilor, ecuațiilor, problemelor (nu doar matematice); de realizare a produselor finite: obiecte, texte, scheme, proiecte etc. Dezbatem problema modelelor comportamentale și morale în literatură. Spicuim modele umane și profesionale din spațiul public, pentru a întări convingerea elevului că, educat fiind prin valorile promovate de școală, va reuși în viață și va fi apreciat. Punându-se pe tapet acest „ansamblu de măsuri aplicate în mod sistematic în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale copiilor și ale tineretului” (5), se creează impresia că se face suficient ca să se obțină pentru societate o generație *educată*. S-ar putea. Doar cu condiția că cel care promovează aceste valori să fie el însuși valoare, personalitate, model în ochii copilului. Este știut: educarea prin firescul de a fi al celui ce

contactează cu tânărul în devenire este cea mai convingătoare, temeinică și trainică educație. Modelul comportamental și de viață al celui care educă (fie el din familie, din școală sau din comunitate) se imprimă în modul cel mai fără efort posibil în „coloana vertebrală” a personalității copilului și axa valorică a acestuia din urmă se pliază natural și firesc peste axa valorică a adultului. Este cel mai eficient mod de a educa, dacă luăm în considerație și efectul cu bătaie lungă, transformându-se, metaforic vorbind, într-un *modus vivendi* imprimat în codul genetic și transmis în mod ereditar din generație în generație. Este ceea ce, în limbajul didacticii moderne, se numește *competență neconștientizată* ca fază finală în formarea competențelor școlare (9, p. 6).

Aflându-ne în spațiul dintre Prut și Nistru, astăzi, mai mult ca niciodată, trăim sentimentul că școala traversează o traiectorie paralelă cu cea a societății. Și această lipsă de conexiune, în mare, după părerea noastră, este cauzată de enorma discrepanță între modelele și valorile cultivate în/de școală și cele oferite și promovate în/de societatea moldovenească.

Am încercat să ne verificăm această impresie prin a aplica un chestionar elevilor din clasele a VIII-a și a XII-a, ochind în special vârsta de 14 ani (vârsta conștientizării caracteristicilor de personalitate: cine sunt, ce pot face și ce vreau să fac în viață) și cea de 18-19 ani (vârsta celor care au atins majoratul și se află în pragul ieșirii din instituția preuniversitară, gata să escaladeze prin competențele achiziționate oportunitățile vieții).

Chestionarul a solicitat: definirea termenului *model* în viziunea adolescentului/tânărului; prezentarea numelor de personalități (din diferite domenii) pe care le poate califica drept modele pentru sine și motivarea acestei alegere. Pentru a-l orienta pe chestionat, s-au oferit următoarele domenii: familie, școală, personaje din literatura artistică, muzică, teatru, sport, politică, business, sfera publică.

La întrebarea **ce înseamnă**, în viziunea respondentului, **a fi model**, primele trei poziții, în ordinea descrescătoare a procentajului acumulat în clasele a VIII-a, conțin următoarele răspunsuri:

**I.** *Modelul este un exemplu de urmat prin **calitățile** pe care le posedă (responsabilitate, principialitate, capacitatea de a depăși greutățile, sociabilitate, perseverență, erudiție, cultură, omenie, demnitate, altruism etc.) și prin faptele bune pe care le face, orientând spre calea dreaptă în viață.* – **46,6%**

**II.** *A fi model presupune a fi **om de succes**, care a făcut o carieră de succes datorită muncii și profesionalismului.* – **13,3%**

**III.** *Modelul este menit să **inspire** și să **motiveze** pentru a reuși în viață, pentru împlinire.* – **10%**

În cazul respondenților de-a XII-a, **I** poziție în clasament o ocupă aceeași definiție ca și în cazul celor de-a VIII-a, dar cu procentaj mai mare: **58%**. Pozițiile **II** și **III** din clasamentul de mai sus sunt inversate în cazul celor dintr-a XII-a, cu următorul procentaj: *modelul trebuie să inspire și să motiveze întru afirmare – 23,2%; model înseamnă a fi om de succes – 7,7%*.

Este vădit că o bună parte dintre elevi a pus la baza delimitării modelelor anumite calități umane (care derivă, evident, din scara lor de valori), minoritatea preferând să vadă modele doar în cei ce răzbat, reușesc, care sunt oameni de succes și care, de fapt, trebuie să-i inspire și pe ceilalți.

În calitate de **model în familie**, pentru ambele vârste, își împart rolurile, aproape în măsură egală, **mama și tata**. În topul calităților pentru care acești membri ai familiei sunt exemple se află *grija și responsabilitatea pentru familie, îndrumarea spre bine a copiilor, hărnicia, bunătatea, autoritatea, dedicația* ș.a. În acest fel, dragostea pentru părinți întărește ideea de model, pe care ei înșiși au înaintat-o în cele mai multe cazuri, iar în cazul celor care au pledat pentru ideea de model – om de succes – , afecțiunea pentru părinți le-a substituit-o, lăsând loc, cel puțin, pentru două interpretări: fie că familia încă nu a fost afectată de „virusul” succesului iminent, rămânând în picioare veșnicele valori (*bunătatea, dedicația, grija* etc.), fie că ideile pliate la succes în viață nu s-au regăsit în lista membrilor familiei. În acest sens, se pare că, pentru acești respondenți, familia nu se regăsește în lista sferelor din care vin modelele în sensul acceptat de ei.

**Modele din școală** sunt **profesorii** datorită faptului că ei reprezintă pentru elevi *sursă de cunoștințe, exemple de înțelepciune, răbdare, dăruire*. În mod special, chestionații au numit profesori concreți, în fond, de română, de matematică, de istorie, de educație civică, motivând prin calitățile acestora: *oferă lecții de viață, cunosc bine disciplina, promovează frumosul, sunt dibaci în predare, îi caracterizează erudiția, corectitudinea, curajul, inteligența, profesionalismul, înțelepciunea, responsabilitatea, severitatea și indulgența*.

Și la acest compartiment, calitățile pentru care au fost scoși în evidență anumiți profesori vin să confirme ideea desprinsă din domeniul familiei: prețul este pus pe alte valori decât cele care formează omul de succes, om care devine ținta potențialelor modele de succes, în viziunea elevilor.

**Personajele-model din literatura artistică** sunt foarte diferite și apreciate după diverse calități. Cea mai frecventă însușire pentru care este ales personajul în calitate de model în clasa a VIII-a este capacitatea de *a nu se da bătut, de a persevera, de a merge înainte pe drumul cel bun; suflăte călitate în greutăți și durere, sacrificiul în numele dragostei, al familiei; altruismul, setea de viață* (**Tom Sawyer** din *Aventurile lui Tom Sawyer*, de M. Twain; **Mir** din *Amintiri din viitor*, de A. Russo; **Robinson Crousoe** din *Aventurile lui Robinson Crusoe*, de D. Defoe, **Jane Eyre** din

romanul omonim de Ch. Brontë, **bătrânul** din *Bătrânul și marea*, de E. Hemingway; **Sphinx** din *Fluturi striviți*, de M. Anjelais; **ciobanul** din *Alchimistul*, de P. Coelho; **J. Moritz** din *Ora 25*, de V. Gheorghiu; **Irina** din *Fluturi*, de I. Binder; **Elizabeth Bennet** din *Mândrie și prejudecată*, de J. Austen etc.). **Setea de aventură, curajul și inteligența** sunt calitățile admirate la **Harry Potter** (J.K. Rowling), la **micul prinț** (A. de Saint-Exupery), la **D'Artagnan** (A. Dumas) ș. a.

În clasele a XII-a, predilecțiile pentru personaje literare modele au fost determinate de **sacrificiul în numele patriei sau al dragostei** (Maria Răzeșu din *Tema pentru acasă*, de N. Dabija; **Felix** din *Enigma Otiliei*, de G. Călinescu; **Apostol Bologa** din *Pădurea spânzuraților*, de L. Rebreanu), **tăria de caracter** (Scarlett O'Hara din *Pe aripile vântului*, de M. Mitchell.); **dedicație copiilor** (Mara din romanul omonim de I. Slavici); **deducția logică** (Sherlock Holmes din romanul omonim de A. Conan Doyle).

Și în cazul personajelor artistice se impune interpretarea similară cu cele din primele două sfere.

**Modelele din lumea muzicii, a teatrului, a sportului** sunt determinate în clasele a VIII-a, în primul rând, de **talent** și de **gradul înalt al profesionalismului**; în al doilea rând, de **succesul în cariera construită cu tenacitate** (muzică: Carla's Dreams; sport: Messi, Pelle, Ronaldo, Neymar, Șarapova). Clasele a XII-a dau puține nume din acest domeniu. Cu frecvență rară, răspunsurile conțin următoarele nume: Maria Bieșu, Eugen Doga, O. Ciolacu, Carla's Dreams, Dan Balan, Cătălin Josan. Sfera actoricească este ilustrată, în mare parte, de nume străine.

**Domeniile politică și business** au fost cel mai puțin completate de către elevii atât din clasele a VIII-a, cât și din cele de-a XII-a. Politica autohtonă oferă elevilor, în mare, două modele cu motivații absolut diferite și cu un mare decalaj de procent. **43,3%** din numărul total de chestionați din clasele a VIII-a o numesc pe **M. Sandu**, motivând **interesul ei pentru țară, firea puternică, temeritatea, inteligența, integritatea**. **7,7%** au scris numele lui **V. Plahotniuc**, invocându-i **celebritatea, capacitatea de a-și dezvolta businessul și de a face acte de caritate**. Clasele a XII-a au insistat asupra modelelor străine, pe care le admiră pentru faptul că țin la statele lor, pentru firea lor puternică, pentru ambiție și inteligență: **B. Obama, V. Putin, H. Clinton, D. Trump, A. Merkel**; dintre oamenii de afaceri îi numesc pe **S. Jobs, M. Zuckerberg, B. Gates**, pentru revoluțiile pe care aceștia le-au realizat în domeniul tehnologiilor informaționale.

Observăm din chestionar o transpunere în conștiința copiilor din clasele a VIII-a a tiparelor zilei, care sunt determinate de moment și care nu au intrat în conștiința lor pe filiera valorilor acceptate, dar oarecum, totuși, pliate la ele. Cei din clasa a XII-a se pare că ies din



**influența tiparelor vehiculate și nici nu au catadicsit să-și caute modele în politica și businessul autohton, indicator de maturizare și formare a unor concepte proprii și viabile.**

Este lesne de conchis că, în spațiul de la noi, dincolo de faptul că se duce o mare lipsă de modele, există în mod cert și o mare criză de principii în baza căroră se selectează modele pentru generațiile în formare. Și dacă, în cazul unor instituții cum sunt familia și școala, copiii își delimitează personajele ce ar putea să le servească drept modele la nivel instinctiv, punând la bază valorile pe care le-au și îmbrățișat, atunci, în afara familiei și școlii, situațiile se complică. Se pare că generațiile tinere au mai puține repere în „lumea mare” și „mesajele transmise” de diversele surse accesate ajung la ei fără a fi triate și filtrate, preluate în forme brute, neprelucrate, așa cum le-o oferă societatea prin intermediul mass-mediei sau, mai bine zis, nu totdeauna cei mai buni reprezentanți ai acesteia.

În acest fel, criza de modele din societate provoacă intrarea în criză a modelelor promovate în școală și familie, aducând proporțiile dramei la cote uriașe. Încotro ne îndreptăm? Ce și pe cine promovăm? De ce apatia civică învăluie prematur ființele dornice de afirmare? De ce tinerii frumoși, în sensul educației, pe care îi promovează școala și familia, se afirmă în alte societăți și nu reușesc la noi? De ce copiii reveniți de la studii din țările cu democrație avansată își sacrifică forțele tinere suportând nimicnicia umană și profesională a funcționarilor-șefi și a celor promovați în funcții de conducere? De ce își consumă potențialul în așteptarea unor zile mai bune, când etica seculară va redeveni valoare a prezentului și a viitorului?

Lipsa de identitate a societății face ca idealul educațional al școlii din Republica Moldova (așa cum este apreciat în Codul Educației) să rămână iluzie pentru o perioadă nedeterminată și foarte îndelungată, în special la capitolul „independență de opinie și acțiune, deschidere pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” (3, capitol. II, art. 6). Tocmai de aceea, partea adultă a societății este îndatorată față de tânăra generație în a nu mai permite monopolizarea orizontului cunoașterii de către restanțierii școlii, îndeșulând lista modelelor care să fie în vizorul tânărului. Până a fi asigurate aceste condiții, învățământul obligatoriu rămâne de unul singur să ofere elevilor competențe-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții, printre care se enumeră competențele civice, morale și de relaționare interpersonală (4). Îndemnul școlii rămâne a fi ca elevii să cuteze întru cunoaștere, cum bine și înflăcărat îndeamnă, într-o scrisoare adresată adolescenților, Tudor Chirilă: „Veți domina cu Mintea. Nu e nimic mai frumos decât asta... Să citiți! Literatura română și universală o să vă învețe să deosebiți Binele de Rău. Binele puteți fi VOI! Nu vă amăgiți cu prezentul! Salvați-vă în viitor!” (2).

În concluzie, nu ne rămâne decât să afirmăm că doar conjugarea dimensiunilor valorice ale școlii cu cele ale societății va oferi tineretului modele de succes conforme cu etica seculară; astfel, valorile promovate de școală și de familie se vor transforma în convingerile tânărului, care să-l inspire și să-l motiveze să se afirme și să se împlinească în această societate.

Iar școala își va recăpăta rostul.

### **Bibliografie**

1. Călin, Marin C., *Filozofia educației*, Aramis, București, 2001.
2. <https://www.youtube.com/watch?v=fW-od1QtW-0>
3. Codul Educației al Republicii Moldova, <http://lex.justice.md/md/355156/>
4. *Recomandare a Parlamentului European și a Consiliului privind competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Cadru european de referință*, 18 decembrie 2006, [http://ecalificat.ro/uploads/files/productsitems/0/RECOMANDARE\\_A\\_PARLAMENTULUI EUROPEAN SI A CONSILIULUI EUROPEI privind competentele cheie.pdf](http://ecalificat.ro/uploads/files/productsitems/0/RECOMANDARE_A_PARLAMENTULUI_EUROPEAN_SI_A_CONSILIULUI_EUROPEI_privind_competentele_cheie.pdf)
5. <https://dexonline.ro/definitie/educa>
6. <https://dexonline.ro/definitie/educa%C8%9Bie>
7. <https://dexonline.ro/definitie/valoare>
8. Rosenberg, M.B., *Adevărata educație pentru o viață împlinită*, Elena, București, 2005.
9. Sclifos, Lia, Goraș-Postică, Viorica, Cosovan, Olga, Cartaleanu, Tatiana, Beznițchi, Lidia, Copăceanu, Roman, *O competență-cheie: a învăța să înveți*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2010