

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău

**ISSN 1857-0119**

**ISSN: 2587-330X**

**Revista de Științe Socioumane**

**Nr. 3 (46), 2020**

Chișinău, 2020

## Dragi cititori,

Aveți în față numărul 3 (46) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

### **Colegiul de redacție:**

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțișchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Adrian Ghicov, doctor habilitat, conferențiar universitar

## CUPRINS

<b>Țap Elena, Dermenji Svetlana, Carabet Natalia, Bulicanu Ion</b> Axe valorice ale competențelor media în cadrul învățării pe tot parcursul vieții .....	5
<b>Brîndușa Iftimia, Gînju Stela</b> Mediul de învățare în aer liber .....	24
<b>Hatlas Jerzy</b> Восприятие и оценка голода в Бессарабии 1946-1947 годов глазами современных гагаузов (проживающих в Буджаке).....	29
<b>Bulat-Guzun Ana</b> Evaluarea progresului studenților în demersul bazat pe competențe.....	37
<b>Golovaci Mariana</b> Prefigurații conceptuale privind metodologia de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi .....	46
<b>Gamurari Pavel</b> „Noduri și semne” – o abordare conceptuală a poeziei stănesciene în creația compozitorului Petru Stoianov.....	56
<b>Molcosean Alexandru</b> Evaluarea formativă la ora de istorie, valorificând literatura artistică ...	63
<b>Talpă Svetlana</b> Metodologia de formare a valorilor artistice la studenții pedagogi: validarea experimentală.....	69
<b>Mîndrescu Iulia</b> Reconsiderarea managementului școlii de arte A. Stârcea”, mun. Chișinău, din perspectiva pedagogiei competențelor .....	78
<b>Kaushan Anatoly, Gorobet Evelina</b> Moral education – a fundamental criterion of educational activity, in the direction of the formation and development of the moral consciousness of the individual .....	85
<b>Ramona Cenușe Elena</b> Competențele – expresie a rezultatelor școlare .....	93
<b>Leuțanu Gabriela</b> Patologia fixărilor comportamentale adictive .....	100
<b>Usatîi Larisa</b> Tendințe moderne în formarea competenței fonologice în limba engleză .....	103
<b>Iuliana Călin</b> Cultura organizațională a școlii – expresie a stilului de conducere eficient .....	111

**Axe valorice ale competențelor  
media în cadrul  
învățării pe tot parcursul vieții**  
**Value axes of media competences in the  
framework lifelong learning**  
**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion  
Creangă” din Chișinău**

**Ion Bulicanu, doctorand, lector  
universitar,  
Secția de Instruire Complementară  
și Marketing,  
Centrul de Formare Continuă,  
UPS „Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0001-7614-3321**

**Elena Țap, doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar,  
Catedra de Științe ale Educației și  
Management,  
Facultatea de Științe ale Educației și  
Informatică,  
Centrul de Formare Continuă, UPS  
„Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0002-9232-9502**  
**Svetlana Dermenji, doctor în  
pedagogie,  
conferențiar universitar, Catedra de  
Limbă și Comunicare,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
UPS „Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0001-6756-7739**  
**Natalia Carabet, doctor în  
pedagogie,  
conferențiar universitar, Catedra de  
Pedagogie Preșcolară,  
Educație Fizică și Dans,  
Facultatea de Științe ale Educației și  
Informatică,  
UPS „Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0002-9096-0587**

### **Rezumat**

Actualmente, în noua realitate culturală și socială sunt prezente conceptele de „media” și „mass-media”. Nevoia de a deosebi informațiile media și mass-media „inoportune”, care încearcă să ne dezinformeze, să ne manipuleze, de celelalte categorii de informații, „bune”, care respectă regulile de plasare a informațiilor etc., devine tot mai stringentă. În interacțiunea cu media, mass-media (de orice tip, inclusiv digitală), avem nevoie de cunoștințe legate de navigarea prin informația media. Este necesar să exersăm gândirea și înțelegerea critică, utilizarea diverselor media, să cunoaștem care sunt drepturile și responsabilitățile în mass-media, să putem crea, utiliza conținuturile media, pentru distracții, informare, socializare etc.

**Cuvinte-cheie:** educația media, alfabetizare media, competențe media, formator, securitate online, parteneriat cu familia.

### **Abstract**

Currently, the concepts of media and mass-media are present in the new cultural and social reality. The need to distinguish

between "inappropriate" media and media information, which tries to misinform us, to manipulate the other categories of "good" information, which respect the rules of information placement. In the interaction with media, mass-media (of any type, including digital ones) we need knowledge related to browsing through media information. It is necessary to practice critical thinking and understanding, how we use the various media, what are the rights and responsibilities in the media. To be able to create, use media content, for entertainment, information, socializing, etc.

**Keywords:** media education, media literacy, media skills, trainer, online security, family partnership.

Schimbările radicale, produse în societate în ultimii ani, au dus la transformări enorme în sistemul educațional. Din cauza priorităților media, apărute odată cu dezvoltarea tehnologiilor și societății informaționale, a decăzut numărul celor pasionați de lectură. Cu toate că elevii trebuie să citească, în mare parte, texte tipărite (cărți artistice, manuale școlare, presă etc.), ei mai mult preferă utilizarea informațiilor necesare în format electronic (televiziune, computer, internet etc.). Are loc înlocuirea modelului lecturii tradiționale cu cea electronică. Această tendință a fost demonstrată de numeroase studii sociologice ale cercetătorilor din întreaga lume. Astfel, V.P. Ciudinova prezintă următoarele tendințe caracteristice pentru lectură ale tineretului actual:

- o scădere treptată a interesului pentru lectura tradițională, scăderea prestigiului lecturii și, ca urmare, reducerea importanței lecturii artistice din lipsa timpului liber;
- predominarea lecturii pragmatice, informaționale, de afaceri (conform curricula); majoritatea elevilor citesc doar conform cerințelor programului de studii, neglijând literatura artistică;
- înlocuirea lecturii lucrărilor de valoare, ale autorilor autohtoni și străini, cu lectura superficială (care nu educă nimic), lectura ușor de parcurs;
- influența crescută a deculturalizării masive asupra indivizilor și, mai ales, prin intermediul vizionării emisiunilor de divertisment în locul lecturii din timpul liber [4, pp. 73-75].

Este incontestabil faptul că, luând în considerare multitudinea tehnicii media cu care sunt „umplute” actualmente locuințele oamenilor, aceasta permite elevilor să facă alegerea simplă – de a naviga pe internet. De exemplu, purtând discuții cu elevii unui gimnaziu, la întrebarea „ce ai făcut ieri?”, aceștia au dat următoarele răspunsuri:

- am privit diferite emisiuni TV – 27%;
  - am privit un film/video – 25%;
  - am parcurs jocuri la computer – 30%;
  - am ascultat muzică – 16%.
- Doar 2% din numărul elevilor chestionați au spus că au citit cărți și noutăți din ziare (Figura 1).

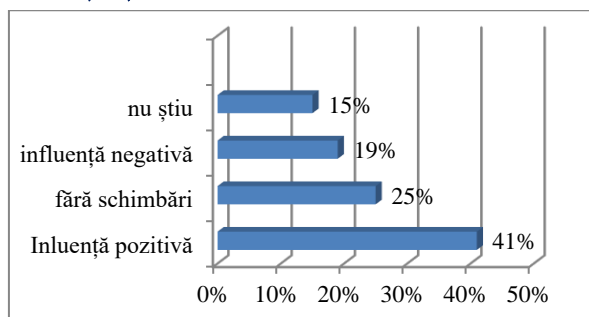


Figura 1. Ocupațiile elevilor în timpul liber

Această tendință se observă și la oamenii maturi. Astăzi, multe persoane preferă să citească noutățile pe monitor, și nu din ziarele tradiționale. De asemenea, a apărut tendința de a „descărca” în computerul personal volume mai mari din bibliotecile virtuale.

Societatea contemporană s-a obișnuit cu situația creată, în care comunicarea textuală este înlocuită printr-o gamă largă de contacte cu texte media, internet etc. Cu toate acestea, modificarea tipului de contacte media nu se elimină de pe ordinea de zi, iar problema dezvoltării gândirii critice și a competenței elevilor în raport cu textele media de diferite tipuri și genuri se diminuează.

În legătura cu aceasta, au apărut un șir de termeni noi, așa cum sunt: *cultura media*, *cultura informației*, *cultura audiovizualului*, *alfabetizarea media*, *informații media*, *educația media*, *educația digitală*, *alfabetizare computerizată*, *alfabetizare digitală*, *multimedia*, *competență informațională*, *competență media*.

Cu referire la termenii *alfabetizare media* și *educația media*, au fost realizate un șir de studii în domeniu și s-a ajuns la

concluzia că *alfabetizarea media* este rezultatul *educației media*. Pe lângă acești termeni, se utilizează pe larg și termenul *cultura media*. Cercetătorul S.I. Ojegov definește *cultura media* ca un set de materiale și valori intelectuale în domeniul mass-media, acumulate pe parcurs, care servesc în calitate de sistem de reproducere și care funcționează în societate în relația cu publicul; poate acționa ca un sistem de niveluri de dezvoltare a personalității umane, capabile să perceapă, să analizeze, să evalueze texte media, să dezvolte creativitatea media, să asimileze cunoștințe în domeniul mass-media [10, p. 314].

*Cultura media* a personalității umane semnifică un mod interactiv de interacțiune cu societatea informațională, incluzând valori tehnologice, componente personale creative.

În dezvoltarea personalității umane, un rol deosebit îl are și *cultura informației*, care este considerată „o parte integrantă a culturii umane, ce conține un șir de abilități durabile pentru utilizarea continuă și eficientă a tehnologiei informației în activitățile profesionale și în practica zilnică” [6, p. 8]. În opinia cercetătorilor, sensul termenului *cultură a informației* este mult mai larg decât sensul termenului *cultura media*, pentru că primul se referă la o relație complexă a personalității umane cu informații mass-media, iar al doilea – la sfera contactelor umane cu mijloacele mass-media.

Comparând definițiile termenilor *alfabetizare* și *competență*, semnalăm

asemănarea și deosebirea dintre ei. În același timp, trebuie să recunoaștem că conceptul de „alfabetizare” conține o nuanță de primitivitate, elementarism, reflectarea celui mai simplu, mai inițial nivel de educație. Termenul *competență* reflectă ceva mai specific în raport cu cunoștințele și abilitățile unei persoane.

Cercetătorii din domeniul educației media operează cu doi termeni: *competență informațională* și *competență media*. S.V. Trișina definește *competența informațională* ca fiind „trăsătura integrantă de personalitate – rezultatul reflecției proceselor de selecție, asimilare, procesare, transformare și generare a informației, ce permite dezvoltarea, diagnosticarea, acceptarea, precizarea și punerea în aplicare a soluțiilor optime în diverse domenii de activitate [16].

Autoarea menționează că termenul *competență informațională* se caracterizează prin:

- **dualism** – prezența a două componente: obiective (evaluarea externă a competențelor informaționale) și subiective (evaluarea internă a competențelor informaționale);
- **relativitate** – cunoștințele în domeniul media devin rapid inactuale și pot fi considerate ca noi, într-o perioadă determinată de timp;
- **structurare** – fiecare persoană are propriul său mod de organizare, învățare și aplicare a cunoștințelor;

- **selectivitate** – nu toate informațiile recepționate sau selectate pot fi transformate în cunoștințe, deoarece nu toate sunt legate de domeniul necesar și nu prezintă o noutate;

- **acumulare** – cunoștințele acumulate de-a lungul timpului au tendința de „înmagazinare”, iar acumularea devine mai largă, mai profundă și mai voluminoasă;

- **autoorganizare** – sistem propriu de apariție spontană a noilor cunoștințe, încadrate într-un sistem anumit;

- **polifuncționalitate** – prezența unei varietăți de subiecte axate pe cunoașterea specifică (componenta semantică a cunoștințelor de bază este multifuncțională) [Idem].

Competența informațională îndeplinește un șir de funcții:

- **de cunoaștere**, care vizează sistematizarea cunoștințelor și a cunoașterii de sine;
- **de comunicare** – purtătorul important de informații sun mass-media și tehnologiile informaționale;
- **de adaptare**, care permite adaptarea la condițiile de viață și activitate, luând în considerare societatea informațională;
- **de normare**, în primul rând, prin sistemul moral, norme juridice și cerințe legale referitoare la societatea informațională;
- **de evaluare**, presupunând capacitatea de a naviga în diferite fluxuri informaționale, identificând, selectând și evaluând informații noi, evidențiindu-le pe cele principale din noianul celor secundare;



- *de interactivitate*, care vizează munca independentă și creativă a subiectului, ducând la autodezvoltare și autorealizare.

Cercetările în domeniul respectiv ne prezintă o altă abordare a *competenței media*, care are o direcție mult mai concretă și este orientată spre componentele *mass-mediei* și comunicarea *mass-media*. Pentru prima dată pedagogii străini au valorificat termenul *competență media*. Astfel, în Germania, pedagogul german Tulodziecki a definit *competența media* ca „abilitatea de a fi calificat, independent, creativ și social, acționând responsabil față de mass-media” [17]. Ca una dintre primele definiții ale competenței media, în viziunea noastră, aceasta nu este destul de concretă. Și dacă înțelegem *competența media* ca sinonim al *alfabetizării media*, atunci definiția dată de R. Kubey este mai concretă: *competența media/alfabetizarea media este capacitatea de a analiza, utiliza, evalua critic și transmite informații (mesaje) media sub diferite forme* [9].

Profesorul rus A. Fiodorov consideră *competența media* „esența abilităților individuale de a utiliza, analiza critic, evalua și transmite texte media de diferite genuri și sub diferite forme, pentru a analiza critic procesele complexe de funcționare a mass-mediei în societate [20].

Dezvoltarea competenței media se bazează pe un șir de etape. Cercetătorul Potter analizează etapele respective după cum urmează:

- *Experiența*. Cu cât am avansat în domeniul mass-media, cu atât potențialul nostru pentru dezvoltarea unui nivel mai înalt în domeniul respectiv este mai mare.

- *Aplicarea* activă a competențelor în domeniul mass-media.
- *Maturizare/pregătire* pentru autoevaluare [12, p. 6].

Este necesar să menționăm clasificarea abilităților necesare competenței media a individului, propusă de renumitul specialist american în mass-media S.J. Baran:

- abilitatea și disponibilitatea de a depune efort pentru perceperea, înțelegerea conținutului textului media și filtrarea rezonanței acestei informații;
- înțelegerea și respectarea puterii de influență a textelor media;
- capacitatea de a deosebi reacțiile argumentate și cele emoționale, atunci când apare necesitatea de a reacționa corespunzător;
- dezvoltarea idelor de valoare despre conținutul textului media;
- capacitatea de a gândi critic asupra textelor media, indiferent de cât ar fi de influente sursele lor;
- cunoașterea specificului limbajului diferitor media și capacitatea de a le înțelege influența, indiferent de complexitatea textelor media [1, pp. 57-58].

O structură analogică, dar mult mai compactă și mai sistematizată a competenței

media, formată din cinci blocuri de abilități necesare, este propusă de pedagogul german V. Veber. Menționăm că ambele forme ale competenței media sunt orientate spre analiza informațiilor media. Este vorba despre selectarea și utilizarea a ceea ce poate oferi media și dezvoltarea propriului produs media. În al doilea rând, în ceea ce privește conținutul, ambele forme includ cunoștințe și abilități legate de:

- posibilitățile creative pe care se bazează diferite tipuri de media;
- condițiile pentru utilizarea eficientă a informațiilor media;
- condițiile economice, sociale, tehnice, politice, legate de producerea și distribuirea produselor media.

Ținând cont de abordările cercetătorului britanic R. Ciubi și coautorilor săi, putem clasifica indicatorii competenței media (alfabetizarea media a personalității în domeniul culturii media) după cum este prezentat în tabelul 1 [5].

Tabelul 1. Indicatori ai competențelor mass-media

<b>Agenții media</b>	<b>Studiul lucrărilor, funcțiilor și obiectivelor creatorilor de texte media</b>
Tehnologii media	Studiul metodelor/tehnologiilor pentru crearea de texte media.
Limbi/Limbajul media	Învățarea limbajelor media, limbajelor verbale, audiovizualului, editarea

	gamei de texte media.
Reprezentare media	Studiul modurilor de prezentare a informațiilor media, regândirea realității în texte media, concepte proprii ale autorului.
Public media	Studiul tipologiei audienței, tipologia percepției media.

Cu toate că această clasificare este destul de arbitrară, avem o abordare diferențiată a dezvoltării competenței media, au fost determinate trei niveluri de dezvoltare: inițial, mediu și înalt. Această clasificare oferă ideea abordării diferențiate a dezvoltării competenței media, când prezența unor niveluri înalte de contact sau indicatori creativi este posibilă și sub alt nivel, mediu sau chiar scăzut, de informații și indicatori de evaluare. Dacă vorbim despre nivelurile indicatorului perceptiv, atunci la mai multe persoane se observă prezența unui indicator pronunțat, alte persoane pot avea un nivel mai jos. Fără percepția și capacitatea de a dezvolta competențe media, a analiza și evalua texte media, nu putem vorbi despre un nivel înalt de competențe media. În același timp, este necesară cunoașterea faptelor din istoria culturii media, a frecvenței comunicării cu instrumentele media, a capacității practice de a crea texte media pentru a putea forma, dezvolta competența mediatică individuală (Tabelul 2).

Tabelul 2. Clasificarea indicatorilor  
 competenței media a personalității

Indicatorii competenței Media	Conținutul indicatorilor de competență
Motivațional	Motivele de contact cu mass-media și texte media: gen, tematici: emoționale, epistemologice, hedoniste, psihologice, morale, intelectuale, estetice, terapeutice etc.
Contacte	Frecvența comunicării/contactului cu mass-media și lucrări de cultură media (texte media).
Informațional	Cunoașterea terminologiei, teoriei și istoriei culturii media, a procesului de comunicare în masă.
Perceptiv	Capacitatea de a percepe texte media.
Interpretativ/ evaluativ	Capacitatea de a analiza critic procesele de funcționare media și texte media în societate; diferite tipuri și genuri de activitate bazate pe anumite niveluri; dezvoltarea percepției media și a gândirii critice.
Activități practice (de operare)	Capacitatea de a alege anumite texte media și canale media, de a crea/distribui texte media proprii, abilități de autoeducare în sfera media.
Creativitate	Prezența creativității în varii aspecte; activitate (perceptivă, ludică, cercetare etc.) legată de mass-media.

Anterior, am evidențiat ideea abordării diferențiate a dezvoltării competenței media, când prezența unor niveluri înalte de contact

sau a indicatorilor creativi este posibilă și la alte niveluri, medii sau chiar scăzute, de informații și indicatori de evaluare. În legătură cu aceasta, a fost realizată o clasificare în care s-a luat în considerare competența media/alfabetizarea media a individului, nivelurile scăzut și înalt de dezvoltate, realizată de J. Potter [12, p. 6]:

*Caracteristicile unui nivel înalt de dezvoltare a competenței media:*

- evidențierea sensului principal al textului media;
- analiză: identificarea elementelor principale ale textului media;
- comparație: identificarea unor fragmente similare și unice din textul media;
- evaluarea valorii unui text media sau a fragmentului acestuia; judecata bazată pe comparații după un criteriu specific;
- rezumare: capacitate de a crea o descriere concisă, clară și precisă a textului media;
- generalizare;
- deducție: folosind principii generale, pentru a explica individului unele informații;
- inducție: derivarea principiilor generale din observarea informațiilor individuale;
- sinteza: capacitatea de a reasambla elementele într-o nouă structură [Idem].

*Caracteristicile unui nivel scăzut de dezvoltare a competențelor media:*

- „intelect slab” (raportat la rezolvarea problemelor și abilităților creative), o preferință pentru „totul să meargă ca de

obicei”; memorie slabă, capabilă să asimileze doar lucruri importante (de exemplu, noaptea, înainte de examen);

- dependență tematică, lipsa de discernământ, adică neînțelegere;
- nevoia unui consilier, a unui asistent, a unei cărți de referință, a unui ghid de studiu;
- toleranță scăzută pentru ambiguitatea textelor media, incertitudine;
- diferențiere conceptuală slabă, cu puține categorii pentru mesaje; atitudine negativă față de noile mesaje, care nu corespund categoriilor cunoscute de mesaje media sau unui text media simplu;
- impulsivitate ridicată a deciziilor luate rapid, sacrificând precizia și adevărul [Idem, p. 28].

Pentru formarea și dezvoltarea competențelor media, este necesar să se ia în considerare „autonomia critică” a individului. Drept bază putem lua definiția oferită de A. Silverblat și E.M. Enright Eliceiri: „ca obiectiv major în formarea competențelor media, autonomia critică este o abilitate care permite indivizilor să fie independenți, să-și facă o părere proprie despre informația analizată și să nu cadă pradă preferințelor autorilor de texte media” [15].

Profesorul rus A.V. Fiodorov ne oferă explicații detaliate cu referire la clasificarea nivelurilor de formare și dezvoltare a competențelor media ale personalității umane (Tabelul 3) [20].

Tabelul 3. Clasificarea indicatorilor motivaționali ai competenței media pe niveluri

Nr.	Nivelul	Descrierea indicatorului motivațional al competenței media
1	<b>Superior</b>	<p>O gamă largă de genuri tematice, emoționale, intelectuale, psihologice, creative, motivaționale, etice, estetice pentru contactele cu mass-media, inclusiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selecția unei varietăți de genuri și tematici, a unui spectru de texte media;</li> <li>• dorința de a obține noi informații;</li> <li>• dorința de evadare, compensația pentru divertisment (în doze moderate);</li> <li>• eforturi pentru identificare, empatie;</li> <li>• dorința de a-și confirma propria competență în diferite domenii ale vieții și mass-mediei;</li> <li>• tendința de căutare a materialelor pentru studii, pentru diferite cercetări științifice;</li> <li>• tendința spre filozofie, dezvoltare personală, etică, dezvoltare intelectuală, spre autocritică, dialoguri cu creatorii de text media;</li> <li>• dorința de a învăța cum să creeze singur texte media, studierea unor exemple specifice de</li> </ul>

		creativitate a profesionaliștilor în domeniul mass-media.
2	<b>Mediu</b>	<p>O gamă de genuri tematice, emoționale, intelectuale, psihologice, creative, motivaționale, etice, estetice pentru contactele cu mass-media, inclusiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selecția unei varietăți de genuri și tematici specifice de texte media cu accent dominant pe genuri de divertisment;</li> <li>• tendințe spre divertisment;</li> <li>• eforturi de autoidentificare, empatie;</li> <li>• dorința de a obține noi informații media;</li> <li>• aspirația de a extrage învățăminte din informația media;</li> <li>• dorința de însușire a informațiilor media;</li> <li>• tendința spre „recuperare” psihologică;</li> <li>• eforturi pentru impresii artistice.</li> </ul>
3	<b>Scăzut</b>	<p>O gamă restrânsă de genuri tematice, emoționale, motivaționale, etice, psihologice pentru contacte cu informații media și media, inclusiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selectarea și promovarea doar a genului distractiv și a tematicii informațiilor media de acest gen;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• dorința de divertisment;</li> <li>• dorința de însușire a informațiilor media;</li> <li>• tendința spre „recuperare” psihologică;</li> <li>• lipsa motivației în dezvoltarea creativității, esteticii.</li> </ul>
--	--	--

În același timp, trebuie să acordăm o atenție sporită descrierii acestor niveluri prin indicatori concreți. Prezența „dorinței și tendinței” încă nu înseamnă că un cadru didactic posedă nivelul superior al competenței media. De aceea, este bine să menționăm ce trebuie să știe să facă individul pentru fiecare nivel (Tabelul 4).

Tabelul 4. Clasificarea nivelurilor de cunoștințe ale competenței media

<b>Nivelul superior</b>	Cunoașterea termenilor de bază, a teoriilor, a principalelor fapte – elemente din evoluția și istoria dezvoltării mass-media, cercetările savanților și ale cercetătorilor din domeniul mass-media; înțelegere clară a impactului (pozitiv și negativ) al procesului de comunicare și al informațiilor media în masă și mass-media în lumea reală.
<b>Nivelul mediu</b>	Cunoașterea anumitor termeni de bază, teorii, fapte din istoria dezvoltării culturii media și mass-media, comunicare și influențe media asupra personalității, înțelegerea impactului informațiilor media asupra personalității.

<b>Nivelul inițial</b>	Lipsa cunoștințelor (cunoștințe cu un nivel foarte scăzut în domeniul mass-media și media) de bază, necunoașterea (cunoașterea la un nivel foarte scăzut) a termenilor, teoriilor, faptelor din istoria dezvoltării mass-media și media, comunicare mass-media, influență crescută asupra personalității a informațiilor media și mass-mediei.
------------------------	--

Se pare că această clasificare a nivelurilor de indicatori cu referire la dezvoltarea competenței media este destul de consecventă, în raport cu cele mai importante informații ale lui Dj. Potter [12, p. 6] despre informații media, producția media și originea ei; mass-media și impactul mass-mediei asupra bazei și structurii economice, recunoașterea influenței media asupra individului. În acest caz, pentru a putea înțelege influența mass-mediei în viața noastră, din punct de vedere emoțional, fiziologic, intelectual, educațional, social, moral, etc., sunt necesare cunoștințe despre contactele cu mass-media, care se clasifică în două tipuri. În primul rând, este vorba despre cunoștințe din domeniul culturii media, care provin din experiența noastră socială comună. În al doilea rând, este vorba despre cunoștințele intertextuale, obținute din experiența noastră de contact mass-media cu ceilalți [2, p. 5].

În viziunea cercetătoarei Kostina, cultura mas-media a devenit valoroasă în

lumea virtuală și are la bază un șir de caracteristici:

- importanța prezentului, adică existența prezentului fără trecut și viitor, înlăturarea diferenței dintre viață și moarte, dintre realitate și imaginație;
- implicarea persoanelor în evenimentele media, mass-media;
- concentrarea perspectivei culturii mass-media asupra unor persoane renumite, cu scopul reorientării spre persoană;
- compararea textului interactiv media cu starea de letargie, cu posibilitatea înțelegerii acestuia prin metafora unui vis;
- crearea produselor virtuale de activitate umană interactivă și computerizată sau interumană [19].

Jocurile video-computerizate axate pe aceste principii au fost încorporate în folclor și mitologie și se bucură de succes pentru un anumit public, datorită aceluiași principii, prezente și în cazul textului media tradițional. Cu toate acestea, mare „succes”, în accepția elevilor, au jocurile de acțiune, care cultivă cruzimea, brutalitatea, duritatea, violența, agresiunea. Astfel, apare întrebarea: Cum pot utiliza copiii mass-media, internetul (care este parte din viața lor), folosind toate oportunitățile oferite, fără riscuri? Pentru a răspunde la această întrebare, am realizat o chestionare în ciclul gimnazial al unui liceu din municipiul Chișinău. În cadrul chestionării, au participat 112 elevi din clasele a VI-a – a IX-a. Chestionarea a fost anonimă.

Prin această chestionare, am dorit să aflăm răspunsul la două întrebări:

1. Care este domeniul de utilizare a TIC?
2. Care este scopul utilizării internetului?

Este necesar să menționăm că, din numărul de 112 elevi, 29 de elevi, sau 26%, nu dispun de tehnică (computere, telefoane), însă, cu ajutorul colegilor, rudelor, folosesc computerul în măsura posibilităților.

Prima întrebare s-a referit la domeniul de utilizare a tehnologiilor informaționale computerizate. Obiectivul principal al acestei chestionări a fost determinarea domeniilor de utilizare a TIC de către elevi. Răspunsul a cuprins următoarele domenii de utilizare:

- în comunicarea online (în diferite chat-uri);
- la vizionarea filmelor online;
- în jocuri;
- pentru divertisment;
- pe rețele de socializare;
- internet;
- în realizarea temei pentru acasă;
- în cercetare;
- la învățarea unei limbi (Tabelul 5).

Au fost prezentate două domenii de utilizare: divertisment (1-5) și dezvoltare personală (6-9). Elevii au avut posibilitatea să aleagă câte un răspuns din ambele domenii.

Tabelul 5. Domeniul de utilizare a TIC de către elevi

Nr. d/o	Domeniul de utilizare	Număr	%
1.	comunicare online	18	16%
2.	vizionarea filmelor online	22	20%
3.	jocuri	27	24%

4.	divertisment	19	17%
5.	rețele de socializare	26	23%
6.	realizarea temei pentru acasă	23	21%
7.	cercetare	21	19%
8.	studierea unei limbi	16	14%
9.	nu utilizează TIC pentru dezvoltare personală	52	46%

Rezultatele chestionării ne permit să concluzionăm următoarele: comunicarea online este realizată de 18 elevi, sau 16% din numărul celor chestionați; vizionarea filmelor online – 22 de elevi, sau 20%; jocuri – 27 de elevi, sau 24%; divertisment – 19 elevi, sau 17%; rețelele de socializare sunt utilizate de 26 de elevi, sau 23% din numărul celor chestionați (Figura 2).

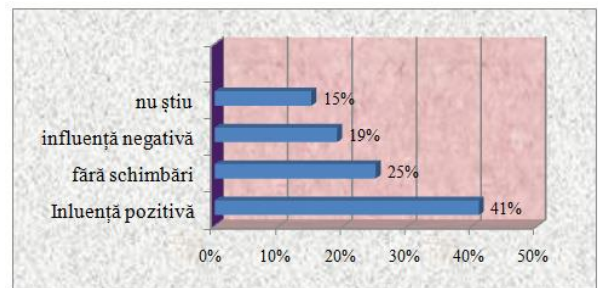


Figura 2. Domeniul *Divertisment* de utilizare a TIC de către elevi

Alt domeniu cercetat, privind utilizarea tehnologiilor informaționale computerizate, a fost dezvoltarea personală a elevilor. Astfel, pentru realizarea temei de acasă (pregătirea pentru lecții), utilizează tehnologiile informaționale computerizate 23 de elevi, sau 21%; pentru cercetare (teme propuse de cadrele didactice sau de interes personal) – 21 de elevi, sau 19%; studiarea

unei limbi străine (cea pe care o studiază în gimnaziu sau altă limbă) – 16 elevi, sau 14%. Este trist faptul că aproape jumătate din numărul celor chestionați – 52 de elevi, sau 46% – utilizează tehnologiile informaționale și de comunicare nu pentru dezvoltarea personală, ci doar pentru divertisment (Figura 3).

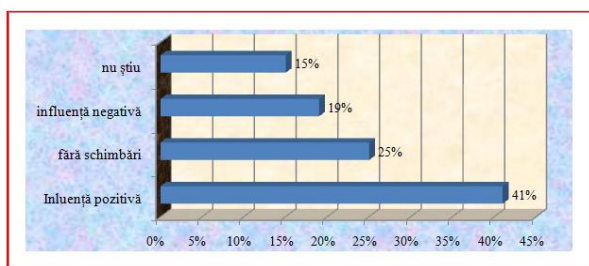


Figura 3. Domeniul de utilizare *Dezvoltare profesională*

Cercetările realizate în domeniu ne permit să constatăm că, în diferite localități, au crescut mult posibilitățile de accesare a internetului. În același timp, tot mai mulți copii afișează public datele personale, necunoscând cum și unde pot fi utilizate, în ce scop și de către cine. Elevilor li s-a mai propus un chestionar, obiectivul căruia a fost *determinarea scopului privind utilizarea internetului*. Întrebarea a cuprins un șir de argumente, din care fiecare elev trebuia să aleagă câte trei opțiuni:

- am pregătit materiale auxiliare pentru lecții;
- am descărcat jocuri;
- m-am jucat online;
- am citit vloguri/resurse electronice;
- am discutat în chat;

- am căutat și am citit informații despre sex, dragoste etc.;
- am primit și trimis mesaje; am postat foto sau video;
- am descărcat cărți online;
- am învățat o limbă străină (Tabelul 6).

Tabelul 6. Domenii de utilizare a internetului de către elevi

Nr. d/o	Domeniul de utilizare	Număr	%
1.	Am pregătit materiale auxiliare pentru lecții.	21	19%
2.	Am descărcat jocuri.	28	25%
3.	M-am jucat online.	31	28%
4.	Am citit vloguri/resurse electronice.	15	13%
5.	Am discutat în chat.	22	20%
6.	Am căutat și citit informații despre sex, dragoste etc.	25	22%
7.	Am recepționat și trimis mesaje.	21	19%
8.	Am postat foto sau video.	29	26%
9.	Am descărcat cărți online.	18	16%
10.	Am învățat o limbă străină.	15	13%

Din rezultatele chestionarului, se observă că elevii utilizează frecvent internetul. 21 de elevi, sau 19% din numărul celor chestionați, pregătesc materiale auxiliare pentru lecții; 28 de elevi, sau 25%, descarcă jocuri; 31 de elevi, sau 28%, se joacă online; 15 elevi, sau 13%, citesc pe vloguri; 22 de



elevi, sau 20%, discută în chat; 25 de elevi, sau 22%, caută și citesc informații despre sex, dragoste etc.; 21 de elevi, sau 19%, recepționează și transmit mesaje permanente; 29 de elevi, sau 26%, postează diferite poze sau video; 18 elevi, sau 16%, descarcă online cărți și le citesc; 15 elevi, sau 13%, învață limbi străine (Figura 4).

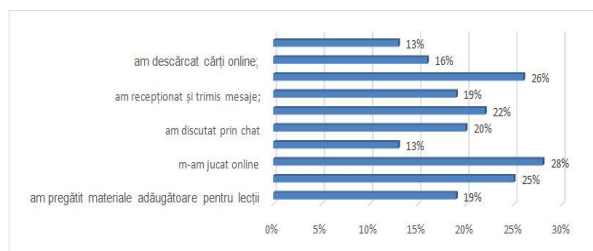


Figura 4. Cauzele utilizării internetului de către elevi

Unul dintre obiectivele principale ale cercetării noastre constă în cunoașterea comportamentelor copiilor în mediul online, dar și a cunoștințelor, percepțiilor și atitudinilor acestora și ale cadrelor didactice în legătură cu riscurile existente pe internet, în legătură cu corectitudinea și etica vehiculării informațiilor mass-media.

Elevii au fost întrebați dacă știu ceva despre siguranța online. Din 112 elevi, 87, sau 78%, au menționat că știu câte ceva despre comportamentele riscante online, dar nu întotdeauna aplică regulile de siguranță în mediul online. 25 de elevi, sau 22%, nu cunosc nimic despre siguranța online. În același timp, din discuțiile cu cadrele didactice (14), înțelegem că nu toate cadrele didactice, din cele 14 chestionate, cunosc riscurile online.

Elevii au fost întrebați dacă au discutat cu cineva despre securitatea lor în mediul virtual și posibilitatea utilizării oportunităților internetului fără riscuri. 51 de elevi, sau 68%, discută cu colegii mai mari; din clasele a XI-a – a XII-a, 23 de elevi, sau 21%, discută cu cadrele didactice, iar 38 de elevi, sau 34%, nu discută cu nimeni. Ei au prezentat următorul răspuns: *mă descurc singur*; iar alții se bazează pe relațiile de încredere.

În acest context, apare întrebarea: *sunt oare pregătite cadrele didactice pentru formarea competențelor media și mass-media la elevi?* Din analiza prezentată mai sus, rezultă că nu toți copiii sunt gata să apeleze la ajutorul cadrelor didactice, părinților, colegilor mai mari etc. Cadrele didactice trebuie să învețe, să le formeze percepția siguranței și a comunicării pe internet. Pentru aceasta, anume cadrele didactice trebuie să fie informate, să știe ce trebuie să le spună copiilor.

Pentru a înțelege cum pot fi desfășurate activitățile de învățare a educației media, de ce informații dispun cadrele didactice în acest domeniu, la ce nivel de cunoaștere a acestui domeniu sunt, am realizat un chestionar în acest gimnaziu. Chestionarul a fost alcătuit în baza tabelului 4, în care sunt clasificate nivelurile de cunoaștere ale competenței media a cadrelor didactice. Am dorit să demonstrăm nivelul de cunoaștere a acestora privind terminologia de bază, teoriile, principalele fapte din istoria

dezvoltării mass-media, a cercetările savanților și cercetătorilor din domeniul mass-media; înțelegerea clară a impactului procesului de comunicare și a informațiilor media în masă și mass-media în lumea reală.

Este important să menționăm că chestionarul conține elemente de competență, structurate în două grupuri: *cunoștințe în educația media și pedagogia/metodologia mass-media* (Tabelul 7).

Tabelul 7. Determinarea nivelului competențelor media ale cadrelor didactice.

	Foarte bine		Bine		Suficient		Insuficient	
	Număr	%	Număr	%	Număr	%	Număr	%
Cunoașterea conceptelor de bază, a teoriilor mass-media	3	21%	3	21	4	29	4	29
Cunoașterea principalelor fapte din istoria dezvoltării mass-media	1	7	2	14	3	21	8	57
Recunoașterea cercetărilor din domeniul mass-media	1	7	0	0	3	21	10	71
Înțelegerea clară a impactului de comunicare online asupra formării personalității, dar și a riscurilor online	2	14	3	21	4	29	5	36
Conștientizarea protecției datelor cu caracter personal	1	7	2	14	3	21	8	57
Impactul informațiilor media și mass-media asupra dezvoltării elevului	1	7	2	14	2	14	9	64
Utilizarea canalelor mass-media pentru formarea spiritului critic cu privire la mass-media	2	14	3	21	4	29	5	36
Capacitatea de analiză psihopedagogică a informațiilor mass-media	2	14	2	14	2	14	8	57
Evaluarea și valorificarea pedagogică a rezultatelor investigațiilor, în contextul instruirii bazate pe cel ce învață, în educația media	1	7	2	14	3	21	7	50
Identificarea metodelor didactice optime pentru educația media	0	0	1	7	3	21	8	57
Evaluarea produselor media din punct de vedere al realizării principiilor instruirii centrate pe cel ce învață	0	0	1	7	2	14	9	64

Rezultatele prezentate în chestionar ne demonstrează cunoștințele foarte vagi ale cadrelor didactice în domeniul mass-media. Analiza rezultatelor acestui chestionar ne va ajuta să elaborăm și să propunem o strategie de dezvoltare a competențelor mass-media ale cadrelor didactice, ceea ce va duce la sporirea

nivelului de performanță în mass-media al cadrelor didactice. Mențiunea *foarte bine* corespunde nivelului *înalt*, *bine* – nivelului *mediu*, *suficient* – nivelului *inițial*.

Astfel, referitor la *cunoașterea termenilor de bază, a teoriilor mass-media*, observăm că doar 3 cadre didactice, sau 21%, au nivel înalt; 3 cadre didactice, sau 21%, au nivel mediu; 4 cadre didactice, sau 29%, probează nivelul inițial, iar 4 cadre didactice, sau 29%, nu dețin cunoștințe în mass-media.

*Cunoașterea principalelor fapte din istoria dezvoltării mass-media* – un cadru didactic, sau 7%, s-a plasat la nivelul înalt, 2 cadre didactice, sau 14 %, s-au plasat la nivelul mediu, 3 cadre didactice, sau 21%, s-au plasat la nivelul inițial, 8 cadre didactice, sau 57%, nu dețin cunoștințe în mass-media.

*Cunoașterea cercetărilor din domeniul mass-media* – un cadru didactic, sau 7%, s-a plasat la nivelul înalt; 3 cadre didactice, sau 21%, s-au plasat la nivelul inițial și 10 cadre didactice, sau 71%, nu dețin cunoștințe în mass-media.

*Înțelegerea clară a impactului de comunicare online și a riscurilor online asupra elevului* – 2 cadre didactice, sau 14%, s-au plasat la nivelul înalt, 3 cadre didactice, sau 21%, s-au plasat la nivelul mediu, 4 cadre didactice, sau 29%, s-au plasat la nivelul inițial, iar 5 cadre didactice, sau 36%, nu dețin cunoștințe în mass-media.

*Cum înțeleg protecția datelor cu caracter personal, cum pot învăța să se protejeze elevii* – doar un cadru didactic, sau

7%, s-a plasat la nivelul înalt, 2 cadre didactice, sau 14%, s-au plasat la nivelul mediu, 3 cadre didactice, sau 21%, s-au plasat la nivelul inițial, 8 cadre didactice, sau 57%, nu dețin cunoștințe în mass-media.

Cadrele didactice au fost întrebat despre *impactul informațiilor media și mass-media asupra dezvoltării elevului*. Un cadru didactic, sau 7%, s-a plasat la nivelul înalt, 2 cadre didactice, sau 14%, la nivelul mediu, 2 cadre didactice, sau 14%, la nivelul inițial, iar 9 cadre didactice, sau 64%, nu dețin cunoștințe cu privire la impactul informațiilor media și mass-media asupra dezvoltării elevului.

La întrebarea *dacă utilizează canalele mass-media pentru formarea spiritului critic cu privire la mass-media* au fost înregistrate următoarele rezultate: 2 cadre didactice, sau 14%, s-au plasat la nivelul înalt; 3 cadre didactice, sau 21%, s-au plasat la nivelul mediu, 4 cadre didactice, sau 29%, s-au plasat la nivelul inițial, 5 cadre didactice, sau 36%, nu dețin cunoștințe cu referire la *canalele mass-media* (Figura 5).

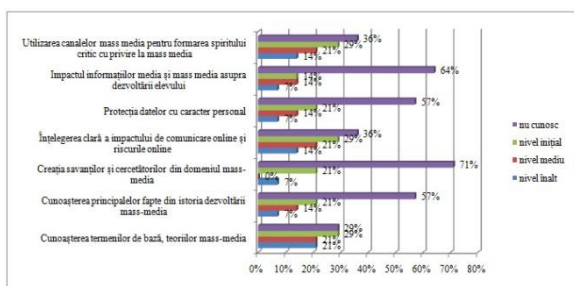


Figura 5. Cunoștințe ale cadrelor didactice în mass-media

În următoarea parte a chestionarului, am intenționat să aflăm nivelul de cunoștințe

al cadrelor didactice privind *proiectarea activităților de învățare a mass-media*. Am constatat următoarele: doar 2 cadre didactice, sau 14%, posedă capacitatea de analiză psihopedagogică a informațiilor mass-media, iar 8 cadre didactice, sau 57%, nu dețin cunoștințe de acest fel.

Cu referire la *evaluarea și valorificarea pedagogică a rezultatelor investigațiilor în contextul instruirii axate pe cel ce învață în contextul educației media*, am constatat următoarele: un cadru didactic, sau 7%, s-a plasat la nivelul înalt, 2 cadre didactice, sau 14%, la nivelul mediu, 3 cadre didactice, sau 21%, la nivelul inițial, 7 cadre didactice, sau 50%, nu dețin cunoștințe despre *instruirea axată pe cel ce învață în contextul educației media*.

*Identificarea metodelor didactice optime pentru educația media* prezintă următoarea stare de lucruri: un cadru didactic, sau 7%, s-a plasat la nivelul mediu, 3 cadre didactice, sau 21%, sunt la nivelul inițial, 8 cadre didactice, sau 57%, nu dețin cunoștințe în domeniul metodologiei didactice pentru educația media.

În figura 6 este reprezentată *evaluarea produselor media din punct de vedere al realizării principiilor instruirii centrate pe cel ce învață*. Astfel, un cadru didactic, sau 7%, s-a plasat la nivelul mediu, 2 cadre didactice, sau 14%, sunt la nivelul inițial, 9 cadre didactice, sau 64%, nu dețin cunoștințe despre principiile instruirii centrate pe cel ce învață (Figura 6).

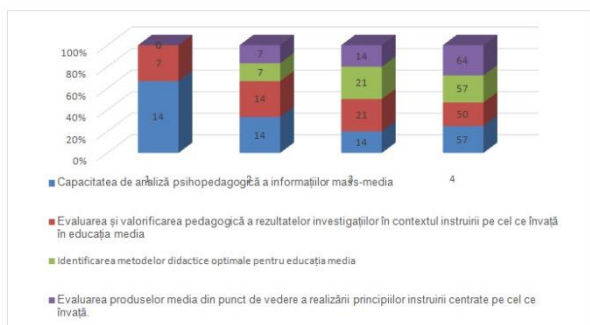


Figura 6. Cunoștințe în aplicarea didacticii în mass-media

Rezultatele chestionarului realizat ne permit să constatăm că atât elevii, cât și cadrele didactice au nevoie de pregătire diferențiată, iar studierea eficientă a mass-mediei necesită o colaborare și comunicare activă a formatorilor și a cadrelor didactice; a cadrelor didactice cu elevii și părinții; a profesorilor cu elevii și un feedback permanent. Formabilii, adică elevii, trebuie să dispună de toate informațiile necesare din domeniul mass-media.

Este necesară centrarea procesului de formare a cadrelor didactice în mass-media pe reorientarea de la conținutul cursului spre finalitățile acestuia și centrarea pe formabil. Luând în considerare diversitatea formabililor, capacitățile lor de învățare, vârsta cadrelor didactice, formabilii trebuie să se „deplaseze” pe trasee diferite, personalizate.

Care este rolul familiei în educația copiilor în domeniul mass-media? Dezvoltarea armonioasă a copilului este preocuparea instituției educative, a societății și a familiei. Majoritatea familiilor sunt interesate de mass-media și atunci când vizionarea emisiunilor pentru copii este aleasă

de întreaga familie, există viață în această familie. Prin activitățile desfășurate, mass-media devine un element constitutiv important al educației, care poate pune temelia cunoștințelor profunde în domeniul dat și poate să formeze competențe în domeniul mass-media. În formarea și dezvoltarea competențelor mass-media, un rol deosebit le revine părinților. „Ei au dreptul și datoria de a garanta folosirea prudentă a mijloacelor de comunicare, prin formarea conștiinței la copii de a exprima judecăți sănătoase și obiective, care îi vor călăuzi mai apoi în alegerea sau respingerea opțiunilor disponibile” [11].

În acest sens, părinții doresc să aibă parte de încurajare și asistență din partea instituțiilor educaționale, pentru a putea realiza și asigura educația mass-media în rândul copiilor. Controlul din partea părinților și a cadrelor didactice va reduce riscurile existente în mediul online.

Pentru a înțelege care este atitudinea părinților în formarea și dezvoltarea competențelor mass-media la copiii din ciclul primar, părinților li s-a propus un chestionar, care a inclus un șir de întrebări cu referire la: cunoașterea domeniului de utilizare a TIC; cunoașterea conceptelor de bază din domeniul mass-media; protecția datelor cu caracter personal; impactul informațiilor media și mass-media asupra dezvoltării elevului; utilizarea canalelor mass-media pentru formarea spiritului critic cu privire la mass-media etc. În chestionare, au participat 27 de

părinți din ciclul primar al unui liceu teoretic din municipiului Chișinău.

Prima întrebare adresată părinților s-a referit la faptul dacă ei cunosc ce domeniu al TIC utilizează copiii lor (Tabelul 8).

Tabelul 8. Cunosc părinții ce domeniu al TIC utilizează copiii lor?

1.	În comunicarea online (diferite chat-uri)	5	19%
2.	Jocuri	15	56%
3.	Divertisment	13	48%
4.	Rețele de socializare	4	15%
5.	Realizarea temei pentru acasă	7	26%
6.	Învățarea unei limbi	5	19%
7.	Nu știu	4	15%

Menționăm că părinții au ales câte două opțiuni din cele propuse. Astfel, 5 părinți, sau 19% din numărul celor care au fost chestionați, au comunicat: copiii utilizează TIC în comunicarea online; 15 părinți, sau 56%, au comunicat că copiii utilizează TIC în jocuri; 13 părinți, sau 48%, utilizează TIC pentru divertisment; 4 părinți, sau 15%, utilizează TIC pentru a naviga pe rețelele de socializare; 7 părinți, sau 26%, utilizează TIC în realizarea temei pentru acasă; 5 părinți, sau 19%, utilizează TIC în învățarea unei limbi; 4 părinți, sau 15%, nu știu ce domeniu al TIC și cu ce scop îl utilizează copiii lor. (Figura 7).

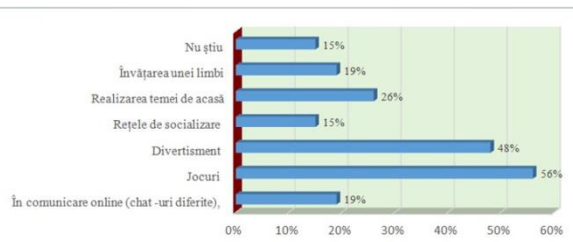


Figura 7. Utilizarea TIC de către copii

Următoarea întrebare a fost dacă părinții cunosc ceva despre protecția datelor cu caracter personal (Tabelul 9).

Tabelul 9. Cunoașteți ce semnifică *datele cu caracter personal*?

1.	Da	18	67%
2.	Nu	9	33%

Rezultatele chestionării ne demonstrează că 18 părinți, sau 67%, cunosc Legea nr. 133 din 08.07.2011 privind datele cu caracter personal. Cu părere de rău, mai mulți părinți (9 părinți, sau 33%) nu cunosc nimic despre datele cu caracter personal.

La întrebarea ce impact au informațiile media și mass-media asupra dezvoltării elevului, 11 părinți, sau 41% din numărul părinților chestionați, au răspuns că știu ce înseamnă *date cu caracter personal*; 8 părinți, sau 25%, n-au observat nici o schimbare; 5 părinți, sau 19%, au răspuns că mass-media are o influență negativă asupra elevilor mici, iar 4 părinți, sau 15%, au răspuns că nu știu nimic despre semnificația datelor cu caracter personal (Figura 8).

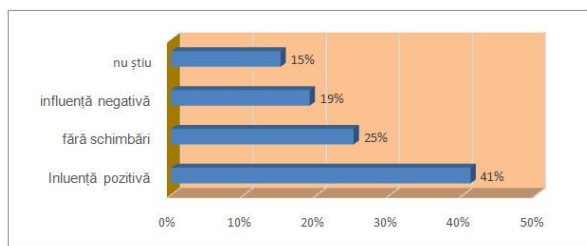


Figura 8. Influența mass-mediei asupra elevului în viziunea părinților

Pentru a crește siguranța mass-media,

sunt necesare următoarele activități:

- studierea disciplinei Educație mass-media;
- organizarea discuțiilor interactive, a forumurilor cu formatorii, cu specialiștii în domeniul mass-media, cu voluntarii etc. la cursul de Educație mass-media;
- stabilirea unor „puncte” de contact, de referință, la care elevii ar putea apela, în caz de necesitate;
- organizarea activităților extracurriculare, a activităților de informare și sensibilizare în școli;
- realizarea lecțiilor și activităților cu subiecte legate de mass-media;
- instruirea, formarea/dezvoltarea cadrelor didactice în domeniul mass-media;
- elaborarea și distribuirea resurselor informaționale utile pentru desfășurarea lecțiilor sau activităților cu referire la subiecte legate de mass-media;
- realizarea activităților de informare a cadrelor didactice și a psihologilor școlari din instituțiile de învățământ cu privire la specificul și protecția cazurilor de abuz în mass-media.

Rezultatele cercetării semnalează necesitatea unificării eforturilor actorilor sociali pentru creșterea gradului de informare, de securitate în ceea ce privește riscurile la care sunt expuși copiii în mediul mass-media, dar și în ceea ce privește asigurarea protecției lor.

### Bibliografie

1. BARAN, S.J. Introduction to Mass Communication. Boston; New York: McGraw Hill, 2002.
2. BUCKINGHAM, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). Watching Media Learning. Making Sense of Media Education. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp. 3-15.
3. BUCKINGHAM, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press. 219.
4. CHUDINOVA, N. 2004, pp. 73-74, În: <https://www.ucl.ac.uk/isd/maintenance#188.131.82.248> (accesat la 12.07.2020).
5. CIUBI, J. et al. Buckingham and Sefton-Green, [Digital diversions: Youth culture in the age of multimedia](#), 2008.
6. GORSCHI, I. 2000. În: <https://amazfeet.info/kak-zarobotat-na-investicziyah-v-akczii-na-primere-bumag-apple.html> (accesat la 02.03.2020).
7. HANDRABURA, L. Dezvoltarea unei culturi media printr-o educație media adecvată. Centrul pentru Jurnalism Independent. Chișinău, 2016.

8. KUBETY, R. Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives Information and behavior (Том 6).
9. KUBEY, R. Media Literacy in the Information Age, 1997.
10. OZHEGOV, S. The Dictionary of the Russian Language. Moscow, 2008.
11. PALOȘAN, F., Impactul mass-media în educație. În: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Impactul%20mass%20mediei%20in%20educatie.pdf) (accesat la 09.06.2020).
12. POTTER, W.J. Media Literacy 5th edition, California: SAGE Publications. 2011.
13. Siguranța copiilor pe internet. Studiu. Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”, în parteneriat cu MECC, 2017.
14. SILVERBLATT, A. and ELICEIRI, E.M. London: Greenwood Press, 1997. [Електронний ресурс].
15. SILVERBLATT, A. and ELICEIRI, E.M. Dictionary of Media Literacy. Westport, Connecticut/A. Silverblatt, E.M. Enright Eliceiri. – London: Greenwood Press, 1997.
16. TRIȘINA, S.V. Социальная занятость, 2005. În: <https://mdl.donau-uni.ac.at/edtech-research/> (accesat la 12.06.2020).
17. TULODZIECKI, G. et al. (2000): Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich. În: Google Scholar.
18. ЗМАНОВСКАЯ, Н.В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей. Автореф. дис. канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
19. КОСТИНА, А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества, издательство Либроком, 2020.
20. ФЕДОРОВ А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников. În: Инновации в образовании. 2006. N 4, с. 175-228.

## Mediul de învățare în aer liber

## Abstract

### Outdoor learning environment

Iftimia Brîndușa, doctorandă, UPS

„Ion Creangă”

ORCID: 0000-0002-0017-863X

Stela Gînju, doctor în biologie,

conferențiar universitar, Facultatea de  
Științe ale Educației și Informatică,

Catedra de Pedagogie Preșcolară, Educație  
Fizică și Dans,  
UPS „Ion Creangă”

ORCID: 0000-0002-0673-2099

### Rezumat

Mediul de învățare în aer liber reprezintă nu o alternativă a învățării din grădiniță, ci o aprofundare, o personalizare a procesului instructiv-educativ; acest mediu, organizat corespunzător, devine o sursă de cunoaștere, un spațiu stimulat, confortabil, creativ, original, favorabil pentru dezvoltarea cognitivă și socioemoțională a copilului. În contextul educațional actual, dominat de provocări și schimbări frecvente, este nevoie să ne întoarcem la natură și să conectăm copiii cu ea prin diverse activități. În felul acesta, le vom asigura copiilor o sănătate mai bună, gestionarea corectă a emoțiilor, autonomie, stimă de sine, formarea unor abilități de viață care să îi ajute să se adapteze în societate.

**Cuvinte-cheie:** mediu de învățare în aer liber, dezvoltare cognitivă, educație experiențială.

The outdoor learning environment is not an alternative to learning in kindergarten, but a deepening, a personalization of the instructive-educational process; this environment, properly organized, becomes a source of knowledge, a stimulating, comfortable, creative, original space, conducive to the cognitive and socio-emotional development of the child. In the current educational context, dominated by frequent challenges and changes, we need to return to nature and connect children with it through various activities. We will ensure the children a better health, the correct management of emotions, autonomy, self-esteem, the formation of life skills that will help them to adapt to society.

**Keywords:** outdoor learning environment, cognitive development, experiential education.

Învățarea nu înseamnă doar dobândirea de cunoștințe și abilități, ci formarea unor capacități și disponibilități de a fi eficient și productiv în diverse situații de viață. Experiența actuală ne demonstrează că există un decalaj între educație și viață, între ceea ce societatea solicită și educația oferă.

Organizarea procesului instructiv-educativ într-un cadru bine structurat, săli de grupă, laboratoare și folosirea spațiilor din jurul grădinițelor, ca spații exclusive de joc și relaxare, nu este suficientă pentru formarea unei personalități armonioase, capabile să se



descurce în societatea tot mai dinamică în care trăim. Astfel spus, este nevoie de mai mult decât de o sală de grupă și de un educator. În sala de grupă, copiii învață, manipulează obiecte și substitute ale acestora (de exemplu, ilustrații), utilizează resurse digitale: audio, video, dar resursele sunt limitate.

În afara sălii de grupă, este o lume dinamică, vie, plină de culoare și miros, de mister și bogăție. Întrebarea firească este cum conectăm viața cu învățarea?

Învățarea în mediul natural are origini ancestrale. Din cele mai vechi timpuri, oamenii au învățat în aer liber, în mijlocul naturii, iar evoluția noastră ca specie s-a produs în acest mod. Modelul de învățare în aer liber este unul vechi.

În Grecia Antică, idealul educațional (Kalokagatia) se realiza prin obținerea armoniei omului cu natura și mediul exterior. Aristotel, studentul lui Platon și profesorul lui Alexandru cel Mare, predă cunoștințele în aer liber, școala lui fiind organizată în trei peșteri, cu vegetație luxuriantă, cu cărări întortocheate, pâraie reci, care izvorau din munți.

„Creștinismul s-a adresat oamenilor simpli, explicarea vieții și a naturii fiind fundamentală ca metodă de la care se pornea în schimbarea mentalităților păgâne și idolatre. De aceea pildele lui Iisus s-au referit la natură și la mediul înconjurător, pentru ca oamenii cărora se adresa să aibă un punct de reper solid în înțelegerea relațiilor dintre ei,

iar mai târziu, în scopul înalt al apropierii de Dumnezeu [8].

J.A. Comenius (1592-1670) scria că învățământul trebuie să se desfășoare după modelul naturii, într-un mediu care să sprijine învățarea conștientă și activă, plăcut, stimulat. „[...] natura începe întotdeauna cu ce este curat;/natura pregătește materia pentru a primi forma;/natura trece treptat de la cele mai ușoare la cele mai grele” [4].

Acesta considera omul ca fiind parte din natură, iar procesul instructiv-educativ se desfășoară după legile naturii; prin prisma principiului conformității cu natura, J.A. Comenius menționa: „să urmărim natura, s-o învățăm. Așa cum natura, spre a-și realiza opera ei, așteaptă un timp potrivit, tot așa și noi educăm omul la timpul potrivit, în primăvara vieții” [Idem, p. 4].

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) a exprimat foarte concis ideea că natura reprezintă un model de învățare pentru copii; acesta consideră că între 2 și 12 ani se produce o educație a simțurilor prin contactul nemijlocit cu natura, vorbește despre „marea carte a naturii” ca sursă nepuizabilă de cunoaștere. Din punctul său de vedere, educația trebuie să se facă în mediul natural, copilul fiind liber, doar supravegheat de un preceptor [7].

Ideile lui Rousseau au fost transpuse și în opera lui Dimitrie Cantemir (1673-1723) „Divanul sau gâlceava înțeleptului cu lumea”, în care autorul menționează că scopul educației este acela de a pregăti oameni

înțelepți, care să aspire la liniștea sufletească, pe calea cunoașterii naturii [1].

Termenul *grădiniță* a fost elaborat de savantul F.W. Frobel (1782-1852), care consideră că, pentru copiii mici, mediul de învățare cel mai potrivit este „grădina de copii” (Kindergarten). „Copilul trebuie inițiat de timpuriu în cunoașterea naturii, nu numai în ceea ce privește formele sale de manifestare, ci în maniera în care spiritul divin trăiește în natură și planează deasupra ei. Trebuie ca părinții și institutorii să nu lase să treacă o săptămână fără să ducă în natură pe școlari, determinându-i să observe și să admire bogățiile variate pe care le etalează în fața ochilor noștri natura în fiecare anotimp [5].

Maria Montessori (1870-1952) descoperă și explorează o nouă pedagogie, „pedagogia științifică”, și propune ca mediul de învățare să fie dotat cu materiale didactice corespunzătoare fiecărui simț în parte, care să încurajeze experimentele și descoperirile pozitive. În viziunea sa, mediul de învățare trebuie să fie stimulativ, copilul să fie liber și să învețe în mod spontan, fără să depună un efort mare pentru a învăța.

Dezvoltarea unui mediu de învățare stimulativ, prin joc, aparține savantului E. Claparede (1873-1940), care ține cont, în organizarea învățării, de nevoile de dezvoltare ale copiilor, susținând ideea necesității școlii „laborator”, și nu a școlii „auditor”, ceea ce sugerează o participare pleneră a copilului, prin joc și experimentare

[3].

Analizând concepțiile pedagogilor referitoare la modul în care se realizează educația, remarcăm că, în secolul pe care îl parcurgem, educația s-a retras în săli cu lumină artificială, iar standardele se referă la cât de multe informații acumulează copilul, mai puțin la cum își poate aplica competențele în contexte variate. Așadar, completarea educației în sala de grupă cu cea în aer liber nu este un act de curaj, ci un exemplu de bună practică.

Învățarea în aer liber reprezintă un tip de educație care câștigă tot mai multă popularitate și se implementează în sistemele de învățământ din întreaga lume, respectând caracteristicile fiecărei țări (culturale, sociale, economice). De-a lungul timpului, acest concept a cuprins noțiuni ca: „educație pentru natură”, „forest school”, „educație în afara clasei”, „educație outdoor”, „educație experiențială” sau „educație ecologică”. În unele țări, educația în aer liber este sinonimă cu învățarea în aer liber și presupune conceptul de „educație pentru natură”. În contextul actual, al schimbărilor sociale, învățarea în aer liber devine o necesitate și practica pedagogică va demonstra, pe măsură ce se va folosi mai mult spațiul din afara sălilor de grupă, eficiența în dezvoltarea cognitivă, socială și afectivă a preșcolarilor.

Completarea activităților din sala de grupă cu activități de învățare în aer liber reprezintă o soluție agreată de toți factorii implicați în procesul educațional: profesori,

părinți, copii; este o formulă de învățare eficientă din punctul de vedere al conexiunii directe cu natura, al menținerii sănătății copiilor, al conexiunii sociale, al relațiilor umane. Pentru preșcolari și școlari, acest tip de învățare constituie o completare a învățării tradiționale, o formă valoroasă de explorare a realității.

La nivel mondial, există un interes deosebit pentru înființarea unor centre de învățare în aer liber; astfel, în unele țări latino-americane au fost recunoscute și acreditate grădinițe care folosesc această modalitate de realizare a activităților instructiv-educative, în urma rezultatelor foarte bune obținute de copii. Natura, ca parte integrantă a firii umane, nu poate să lipsească din dezvoltarea copiilor; în mijlocul ei și cu resursele pe care le pune la dispoziție, copilul evoluează, respectându-i-se ritmul propriu de dezvoltare și încurajându-l să devină autonom, responsabil și implicat în propria sa devenire [9].

Danemarca este cea mai veche țară care a implementat conceptul de „învățare în aer liber”, spațiul interior se prelungește în exteriorul școlii, natura oferind oportunități deosebite de stimulare senzorială, experimentare, dobândire de noi cunoștințe nemijlocit, de dezvoltare a relațiilor interpersonale.

Unul dintre modelele valoroase de învățare în aer liber, experimentat în Marea Britanie, este „Forest school” – „Școala din pădure”: copiii, periodic, vizitează pădurea,

cu scopul de a-și dezvolta abilități practice și sociale, abilități personale – gândire critică și rezolvare de probleme. În mediul ofertant al pădurii, învățarea acoperă teme integrative actuale: poluare, mediu, specii de plante, faună, defrișare etc. Valoarea acestui tip de învățare se referă mai ales la aspectul practic-aplicativ, de facilitare a dezvoltării cognitive și a cooperării ca urmare a muncii desfășurate în echipă. Astfel, se încurajează curiozitatea, explorarea prin toate simțurile, motricitatea generală; copiii sunt mai relaxați, au atenția concentrată, iar cei care au probleme de învățare, probleme de comportament sau deficit de atenție sunt mult mai ușor integrați.

Cum ar trebui să arate mediul de învățare în aer liber în instituțiile de educație timpurie? Cum ar trebui organizat, pentru a satisface nevoia de cunoaștere și de socializare a copiilor? Iată câteva exemple: o parcelă de pământ în care să se poată planta/grădini; o parcelă cu nisip în care să se poată construi utilizând materiale diverse; panouri cu diverse jocuri care dezvoltă abilitățile practice ale preșcolarilor: închidere/deschidere; încuietori/decorat/curățat/etc.;

trasee senzoriale; spații amenajate pentru îngrijirea păsărilor; instrumente de măsurare a timpului și de observare a schimbărilor din natură; o zonă de relaxare, cu măsuțe și scaune, unde să se poată desena, colora etc.; bănci, pe care copiii să se poată odihni.

Copiii trebuie să învețe să aibă grijă de mediul exterior: să semene, să planteze, să recolteze, să adune frunze, pietricele, să aibă grijă de plante, să folosească un furtun, să plivească, să observe natura (germinarea, mormolocii, păsările etc.) [6].

Cercetările interdisciplinare realizate la nivel mondial au evidențiat numeroase beneficii ale învățării în aer liber: îmbogățirea vocabularului cu cuvinte și structuri noi, ca urmare a diversității termenilor pe care copiii îi întâlnesc; dezvoltarea abilităților cognitive; gândire divergentă, ce conduce la rezolvare de probleme în mai multe domenii; imaginație creativă și memorie fidelă; capacitatea de aplicare în practică a conceptelor însușite afară; o participare activă, angajare a întregului corp, implicare a tuturor simțurilor, angajament, atitudine față de învățare; concentrare mai bună a atenției, autocontrol, stare de bine; o bună coordonare motrică, reducerea obezității și a consecințelor bolilor transmisibile; reducerea anxietății.

În cadrul unui studiu comandat de The Wildlife Trusts și realizat la Institutul de Educație al UCL (University College London) despre beneficiile activităților desfășurate în aer liber și apărut în The Telegraph (UK), se precizează beneficiile profunde și diverse ale contactului regulat cu natura. Contactul cu mediul sălbatic îmbunătățește starea de bine a copiilor, le crește motivația și încrederea [10].

Un aspect important al învățării în aer liber este concentrarea pe experiențele relevante la care copilul participă, și nu pe

dotarea spațiilor cu echipamente sofisticate; natura oferă o multitudine de oportunități și valorificarea eficientă a acestor oportunități depinde de creativitatea cadrului didactic.

Rolul mediului de învățare în aer liber este acela de a personaliza procesul educațional și de a-i oferi o notă de libertate și de originalitate. Desigur, prin libertate nu se înțelege lipsa de reguli și de norme, ci se înțelege mai mult libertatea de a alege dintr-un set de metode metodele adecvate unui copil sau unui grup.

Pentru realizarea obiectivelor propuse, este importantă diversificarea formelor de organizare a întregii activități și creșterea ponderii altor tipuri de forme de organizare a procesului de tip instructiv-educativ, precum sunt: activitățile practice, observări, drumeții, experimente etc.

În organizarea întregului mediu de învățare în afara clasei, se are întotdeauna în vedere îmbinarea cât mai optimă, potrivit tuturor obiectivelor urmărite, a trei tipuri principale de forme de activitate [2]:

- activitatea cu întreg colectivul de copii;
- activitatea în mai multe grupe de copii;
- instruirea în pereche/cuplu;
- activitatea individuală.

Fiecare copil are dreptul să îi fie respectat, dreptul la propriul mod de dezvoltare. De aceea, grădinița trebuie să creeze condițiile cele mai bune de educare și de formare a preșcolarilor, oferind ocazia manifestării individualității și creativității acestora.

### Bibliografie

1. CANTEMIR, D. Divanul sau gîlceava înțeleptului cu lumea. București: Editura Minerva, 1969.
2. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002.
3. CLAPAREDE, E. Educația funcțională. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, 173 p. ISBN 1763559167.
4. COMENIUS, J.A. Didactica Magna. București: Editura Didactică și pedagogică, 1970.
5. FROBEL, F. L`education de l` homme. Paris: Editions Ract&C, 1961.
6. POUSSIN, CH. Pedagogia Montessori explicată părinților. Iași: Editura Gama, 2017.
7. ROUSSEAU, J.J. Emil sau despre educație. Dimitrie Todoran. [trad.] Dimitrie Todoran. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. ISBN 821.133.1.31.
8. UNGUREANU, G., Conceptul antic și tradițional în evoluția educației. În: Revista ART-EMIS ACADEMY, 2012.
9. <https://creeracord.com/tag/invatarea-individualizata/accesat>  
(vizitat la 31.08.2020).
10. <https://www.telegraph.co.uk/news/2019/11/06/learning-outside-just-one-lesson-week-boosts-learning-behaviour/accesat>  
(vizitat la 31.08.2020).

### Восприятие и оценка голода в

**Бессарабии 1946-1947 годов глазами  
современных гагаузов**

**(проживающих в Буджаке)**

**The perception and assesment of the 1946-  
1947 Famine in Bessarabia through the  
eyes of contemporary Gagauzes**

**(living in Budjak)**

**Jerzy Hatlas, doctor în istorie, magistru în  
arheologie,  
membru al Comisiei Balcanistice a  
Academiei de Științe din Polonia,  
Universitatea „Adam  
Mickiewicz”, Biblioteca Universitară,  
Poznan, Polonia  
ORCID: 0000-0002-1768-6243**

### Резюме

С 1946 по 1947 год в Бессарабии разразился голод, унёсший множество жертв. Причины голода, как в научной литературе, так и со стороны жителей региона, трактуются по-разному. За последние 15 лет в сознании гагаузов произошли значительные изменения. Люди, которые столкнулись с голодом 1946-1947, перестают бояться и открыто высказывают свои взгляды. В последние годы в некоторых населенных пунктах, населенных гагаузами (на местных

кладбищах), возведены как скромные, так и несколько более богатые символические памятники, посвященные трагическим событиям, а в прессе и научной литературе эта тема перестала быть запретной темой.

**Ключевые слова:** гагаузы, голод, Бессарабия, менталитет.

### Abstract

From 1946 to 1947, a famine ensued in Bessarabia, resulting in many victims. There are variety of interpretations of the causes of hunger, both in the scientific literature and in oral tradition of the region. In the last 15 years, a significant difference in the consciousness of the Gagauzes occurred, as people stop being afraid and express their views openly. In some settlements inhabited by the Gagauzes (at local cemeteries), symbolic monuments commemorating the tragic events have been erected in recent years, and in the press and in scientific literature, this topic has ceased to be a forbidden topic.

**Keywords:** Gagauzes, famine, Bessarabia, mentality.

Одним из самых трагических периодов в истории гагаузского народа были годы 1946-1947. В Бессарабии в то время произошла великая засуха. Для жителей территории это имело катастрофические последствия. Южная часть Бессарабии называется Буджак. Здесь, сегодня, как и в прошлом, население

мультиэтническое. В Буджаке живут молдаване, русские, украинцы, албанцы (арнауты), поляки, немцы, цыгане и представители других национальностей. Но, до сих пор, самой большой группой являются здесь болгары и гагаузы, предки которых пришли сюда с Балканского полуострова. В советские времена, Буджак был бездумно разделен на две части. Большинство болгар осталось на Украине, а гагаузов в Молдове. Граница не изменилась после распада СССР и появления независимых государств, Республики Молдова и Украины.

В обществе Буджака, до настоящего времени существуют сильные пророссийские тенденции. У многих людей (особенно у старшего поколения) часто наблюдается ностальгия по советскому периоду. Они тоскуют по советскому прошлому, часто, вспоминая этот период, как время успеха, и мирной и благополучной жизни. Однако, они часто забывают, или не хотят вспомнить, об трагических событиях тех лет, а именно о репрессиях и страшном голоде 1946-1947 годов.

Детальных социологических исследований, связанных с голодом 1946-1947 годов в Бессарабии, автор этого текста не проводил. Однако, не раз я спрашивал гагаузов, проживающих как на юге Молдовы, так и в пределах Одесской области, на Украине, о этих событиях. Я задавал вопросы как хорошо

образованным представителям интеллигенции, так и малообразованным людям (в разном возрасте). Ситуация со временем изменилась. И так, еще около 15 лет тому назад, практически никто из опрошенных не хотел говорить честно и открыто об этих трагических событиях. Старожилы из разных местностей отвечали что они ничего не помнят, что они уже старые. Одна бабушка, живущая недалеко от кладбища в селе Виноградовка (Kurçu), также говорила, что ни о чём не слышала и как можно быстрее убежала, чтобы не разговаривать и не отвечать на эти вопросы (это состоялось 26 октября 2008 г.). Она просто боялась говорить об этих ужасных событиях. Такие ситуации также произошли на территории Гагаузии. В свою очередь люди помладше часто отвечали что о голоде в годы 1946-1947 ничего не слышали и ничего не помнят, либо поскольку на тот момент они были ещё слишком маленькие. Вопросы были также обращены в банальность. События, о которых рассказывают, по общему признанию были услышаны из рассказов своих родителей, но так как родители уже пожилые люди, так говорить о каких-то странных вещей трудно, потому что они могут быть только плодом их воображения.

Вышеописанная ситуация – «амнезия» – общества Буджака была пережитком советской эпохи, когда эта тема была запрещена – это была своего

рода «омёрта». Возможно, сразу после падения коммунизма люди заговорили об ужасном голоде 1946-1947 годов, но, имея дело с иностранцами (особенно из-за пределов бывшего Советского Союза), они боялись говорить открыто.

Процесс восстановления исторической правды в науке и в журналистике начался гораздо раньше, чем перемена менталитета жители Буджака. Уже в 1993 году, был опубликован в Кишиневе сборник документов, касающихся голода в Молдове в 1946-1947 гг. [12]. Кроме того, и на Украине стали появляться публикации связанные с голодом на юге Бессарабии, после Второй мировой войны [8]. Фёдор Иванович (*Тодур*) Занет (*Todur Zanet*), гагаузский поэт, писатель, драматург, исследователь, фольклорист, журналист, публицист, переводчик, автор проекта первого Гагаузского Национального Гимна (22.07.1990 г.), в 2007 году написал в газете «Ana Sözü» об этих трагических событиях [14]. Для территории Гагаузии фундаментальным трудом является книга Константина Курдогло, который собрал обширный материал из АТО Гагаузия [5]. Но также и в монографиях населенных пунктов Буджака, тему голода в годы 1946-1947 было также уделено немножко места [1, с. 217-218; 2, с. 340-350; 3, с. 227-240; 4, с. 159-160; 6, с. 194-198; 7, с. 109-158]. Итак, мы читаем, например, что в селе Гайдар от

голода в 1946-1947 г. численность населения сократилось примерно на 30,8% (с 3.465 до 2.303 жителей) [13, с. 20]. Смертность в Конгазком районе составила 30% [11, с. 157.]. Вообще на территории между Прутом а Днестром в годы 1946-1947 умерли более 200 тыс. человек. Засухи в Бессарабии не представляют собой ничего нового. На протяжении веков они появлялись многократно. Но никогда в истории не было так, чтобы были массовые жертвы от голода. Местные хорошо знали свою родную природу и без проблем справлялись с засухой. Согласно историческим данным, засуха повторялась циклично, а местные жители не умирали по этой причине от голода. При русской (царской) власти, а также при румынах, тоже были засухи. Однако тогда румынская власть не допустила голода. В селах имелись агробанки, которые в случае голода выдавали крестьянам деньги и продссуду. Так было всегда, пока в Бессарабию не пришла советская власть и не начались репрессии. Новые власти, по чисто идеологическим причинам, хотели уничтожить крестьян, а в их место восстановить совхозы и колхозы.

На сегодняшний день существуют различные мнения по вопросу о причинах голода в Бессарабии в 1946-1947 гг. Одно из мнений заключается в том, что во всём виновата природа. Противоположную точку зрения представляют исследователи, которые обременены ответственности

властей. В этом случае, некоторые пытаются обвинить исключительно республиканскую власть, в то время как центральное правительство СССР было плохо информировано (по состоянию на трудности в снабжении, а не голода). В 2008 году в селе Виноградовка (Кирăу) был проведен опрос по оценке голода в Бессарабии в 1946-1947 годах. Из двух опубликованных документов видно совершенно иное восприятие причин голода. К вопросу 5. «Какие, на Ваш взгляд, были причины голода: неурожай, засуха, налоги, или забирала урожай власть?» – один респондент ответил что «Зерно было, урожай собирали для Красного обоза» [2, с. 351], а второй, что «Был неурожайный год» [2, с. 354].

Согласно мнению автора этого текста, в трагическом положении были в основном виноваты коммунистические власти. В этом случае не имеет значения, является ли главным виновником власти Молдавской ССР и Украинской ССР, или центральное правительство СССР, во главе со Сталином. Трудно поверить, что в тоталитарном государстве, где система информации работала идеально, высшие государственные органы ничего не знали. Коммунистические власти хотели быстро провести в Бессарабии коллективизацию сельского хозяйства. Методы, которые они использовали, не имеют ничего общего с принципами демократического государства. Природа в этом случае была



только официальным удобным объяснением трагического положения. Метод, который был использован в Бессарабии в 1946-1947 гг., был таким же, как в советской Украине в 1932-1933 гг. Жестокие методы направлены были против крестьян, которые отказывались присоединиться к колхозам и совхозам. Нельзя сказать, что во время репрессий, власти руководствовались этическими критериями. Голод в равной степени обхватил села где жили так гагаузы, как болгары и представители других этносов [9; 10]. Тогда врагами стали не конкретные нации живущие в Буджаке, а просто крестьяне. Но дело в том что на этой территории крестьянами были прежде всего потомки колонистов из Балканского полуострова: гагаузы и болгары. И они просто становятся главными жертвами насильственной коллективизации сельского хозяйства. Так как болгары имеют свою родину на Балканах, в случае гагаузов история сделала что абсолютно подавляющее большинство обитает в Бессарабии. Согласно процентному соотношению голодающих в Бессарабии численность жертв была приблизительно одинаковая у болгар и гагаузов. Но дело в том, что как для болгар (бессарабские болгары – это самая большая диаспора), так и для гагаузов, это самое большинство этого этноса. И по этой же причине, гагаузы, как этнос, стали самими большими жертвами этих трагических

событий. Тогда, независимо от разницы оценки голода в Бессарабии в 1946-1947 годы, автор статьи принимает тезис, что в истории гагаузского народа эти трагические события означают просто геноцид гагаузов. Авторами этой трагедии были прежде всего коммунистические власти, а не каприз природы. Послевоенный голод 1946-1947 гг. был не единственной трагедией, поразившей гагаузов в Бессарабии. Надо ещё вспомнить сталинские политические репрессии, унесшие много жертв (борьба с крестьянами (так называемыми кулаками), гонения из-за религию, тюрьмы, депортации в другие части СССР, трудовая армия).

Стоит отметить, что с каждым годом ситуация изменяется в отношении гагаузов к этим трагическим историческим фактам. Народ перестал бояться разговаривать о этих страшных годах. Однако менталитет людей меняется медленно. В последние несколько лет в некоторых селах, где живут гагаузы, были построены памятники жертвам голода, так в Гагаузии, как и в одесской области Украины. Первый памятник появился в селе Кириет-Лунга ещё в 1989 году (он находится на местном кладбище). Здесь умерло во время голодовки около 1.000 человек [5, с. 423]. Символическая могила жертв голода 1946-1947 годов в селе Бешалма была также создана на местном кладбище (на месте братской могилы), где голодомор унёс из

жизни более половины жителей этого поселения (около 2.800 человек [5, с. 128]). В 2014 году в Томае открыли памятник (мемориал) жертвам голода, где более 2 тысяч односельчан умерло от голода [5, с. 374]. Также, в селе Гайдар был введен мемориальный комплекс в память о жертвах голода 1946-1947, в 2016 году (во время голодовки умерло около 1.500 чел. [5, с. 391]). Часовни в память о погибших в голод 1946-1947 гг. были возведены в селах Бешгиоз в 2014 г. (умерло более 1.500 жителей [5, с. 358]) и Казаклия, в 2012 г. (умерло более 1.000 односельчан [5, с. 432]), а в Авдарме (погибло около 1.500 жителей [5, с. 99]) был открыт мемориал памяти павшим в войнах, в которых участвовали местные жители, а также и жертвам голода 1946-1947 г.г., 19 октября 2020 года в селе Чишмикиой Вулканештского района Гагаузии (умерло более 1.300 чел. [5, 489]) был открыт мемориал памяти жертв голода 1946-1947 годов. Его воздвигли на месте массового захоронения умерших жителей села. На этом месте, по оценке местных жителей, захоронены более 1 тысячи человек. Есть также в селе Баурчи (на местном кладбище) небольшой частный памятник жертвам голода. На одной из досок написано: «Трагически погибли: Карапира Петр Андреевич 1903-1946, Евдокия Петровна 1934-1946, Михаил Петрович 1936-1946, Елена Петровна 1938-1946 и другие. Помним, скорбим». В современной Котловине (Bolboka), на

Украине, у входа на кладбище находится памятник, посвященный жертвам голода 1946-1947 гг., а в селе Виноградовка (Kuşcu) находится очень символический мемориал<sup>1</sup>.

Была также запущена инициатива по празднованию памяти жертв голода 1946-1947 годов. 15 октября 2019 года 15 голосами «за» депутаты НСГ Гагаузии учредили праздник «День памяти жертв голода гагаузского народа», но без указания исторического периода. Это значит что с тех пор 19 октября в Гагаузии будут вспоминать жертв голода во все времена, а не только в 1946-1947 годов. Пророссийская опция боялась что за инициативой стоит «антироссийская пропаганда».

Подводя итоги, можно сказать, что знания о голоде в Бессарабии 1946-1947 годов возвращаются в общество. Больше нет страха публично поднимать эту тему, что было запрещено при коммунизме. Однако менталитет людей старшего и среднего возраста изменить сложно. Некоторые хотят вспомнить эти ужасные события, строя различные памятники и предпринимая законодательные инициативы. Другие по-прежнему

<sup>1</sup> Во время моего полевого исследования для этой статьи я получил доброту многих людей (некоторые из них это мои старые Друзья). Поэтому я хотел бы поблагодарить, прежде всего, таких, как: Валентина Кайкы (примар села Кирет-Лунга), о. Андрей (Капсамун) (настоятель Свято-Успенской церкви села Котловина), Илья Киося (примар села Гайдар), Константин Курдогло (историк), Николай Петров (архитектор), Дмитрий Попозогло (журналист), Фёдор Топчу (примар села Томай), а также одна женщина (чиновник) из сельского управления села Виноградовка (Kuşcu), данные которой (к сожалению) у меня нет.

предпочитают забыть об этих событиях, или хотя бы упустить историческую правду.

**Мемориалы жертв голода 1946-1947 на юге Бессарабии<sup>2</sup>.**



1. Бешалма – памятник жертвам голода.



2. Авдарма – мемориал.



3. Гайдар – памятник.



4. Томай – памятник.

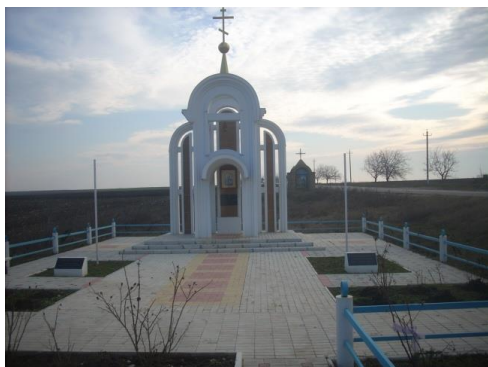


5. Казаклия – памятник (фото 2008 г.).



6. Казаклия – памятник (фото 2014 г.).

<sup>2</sup> Фотографии в этой статье сделаны автором текста. Единственное исключение – фото № 10, из Интернета (*public domain*/общественное достояние).



7. Казаклия – часовня.



8. Кириет-Лунга – памятник.



9. Баурчи – частный памятник.



10. Бешгиоз – часовня.



11. Виноградовка (Курчи) – памятник.



12. Котловина (Volboka) – памятник

### Библиография

1. БУЛГАР, С. История города Комрата. Кишинэу: „Reclama” SA, 2008.
2. БУЛГАР, С. Виноградовка (Курчи). История села (1811-2011 гг.). Одесса: Типография издательства «ВМВ», 2011.
3. БУЛГАР, С., КЫЛЧИК, Ф. История села Казаклия Kazayak 1812-2012. Кишинев: Valacron, 2013.
4. КАЗМАЛЫ, И.М., МАРИНОГЛУ, Ф.И. Авдарма. История села. 1811-2011. Люди. События. Документы. Кишинэу: Примария села Авдарма, 2011.
5. КУРДОГЛО, К. Голод в Гагаузии (1946-1947 гг.). Комрат-Кишинев: Tipografia Centrală, 2010.
6. КУРДОГЛО, К. Баурчи. Очерки (люди, события, документы). Книга

- посвящается 200-летию основания с. Баурчи 1812-2012 гг. Кишинев: Tipografia Centrală, 2012, 541 с.
7. КУРУ, Ф.С. Село Гайдар – веков связующая нить (очерки истории 1787-2015 гг.). Кишинев: Elan Poligraf, 2015, 744 с.
  8. НИТОЧКО, І.І. Голодомори в Україні: Одеська область 1921-1923, 1932-1933, 1946-1947. Дослідження, спогади, документи (Ред. кол. тому: Ніточко І. І. и другие). Одеса: Державний архів Одеської області, 2007, 460 с.
  9. ПОПОВА, И. Гладът сред българите от Болградски район през 1946-1947 година// Одеська Болгаристика, нр. 5-6, 2007-2008, с. 74-81.
  10. ПОПОВА, И. Гладът на бесарабските българи от Южна Украйна през 1946-1947 г.// Българска Етнология, г. 35, 2009, кн. 1-2, с. 66-75.
  11. ФРАНГУ, Ф., ФЪРТУНЭ, Р., ФЪРТУНЭ, А., Конгаз. Кишинев: Tipografia Centrală, 2012, 500 с.
  12. ЦАРАН, А.М. Голод в Молдове (1946-1947). Сборник документов (Сост. Царан А.М). Кишинев: Штинца, 1993, 766 с.
  13. ЧЕБОТАРЬ, П. Село Гайдар (Составитель П. Чеботарь). Кишинев: Pontos, 2012, 95 с.
  14. ZANET, T. Aaqlık kurbannarı mezarlardan baarêrlar! «Ana Sözü», 22.02.2007. <http://anasozu.com/aaqlık->

kurbannarı-mezarlardan-baarerlar/ (дата обращения – 23.10.2020 г.).

**Evaluarea progresului studenților  
în demersul bazat pe competențe  
Assessing students' progress in skills-based  
learning.**

**Ana Bulat-Guzun, doctorandă, lector  
universitar,  
Catedra de Filologie Romanică,  
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,  
UPS „Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0002-4882-5744**

**Rezumat**

Evaluarea este o acțiune de cunoaștere a unor fenomene, a rezultatelor unei activități, a stării și funcționalității unui sistem. Ea este realizată cu un scop distinct, în baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea acestei entități. Paradigma competențelor este marcată de o ruptură epistemologică: trecerea de la o epistemologie pozitivistă a cunoștințelor la o epistemologie a complexității. Astfel, evaluarea în demersul bazat pe competențe devine una complexă, deoarece competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a. În acest context pedagogic nou, conceperea evaluării va fi ghidată de reguli specifice: concentrarea pe dezvoltarea

competențelor, și nu pe redarea strictă a cunoștințelor; integrarea diferitor noțiuni și competențe deja dezvoltate; fixarea pe situații complexe și integrate în familii de situații. Utilizarea criteriilor în evaluarea competențelor în situații complexe prezintă multiple avantaje, precum: note corecte, valorificarea caracteristicilor pozitive ale studenților, identificarea studenților în situații de eșec academic.

**Cuvinte-cheie:** evaluare, competențe, situații complexe, criterii de evaluare.

### Abstract

The assessment is an action of knowledge about some phenomena, results of an activity, status and functionality of a system. It is realized with a distinct purpose, based on some criteria suitable to fixed objectives, in order to adopt a decision which will improve this entity. Skills paradigm is marked by an epistemological dissolution: the passing from a positivist epistemology of knowledge to a epistemology of complexity. So, assessment in Skills paradigm becomes complex, because the skill involves a series of operations: mobilization of adequate resources, verifying the relevance of these resources, their efficient transmission, contextual approach, checking the correctness of the result and so on. In this new pedagogical context specific rules will lead the design of the evaluation: focus on skills development and not strict rendering of knowledge; integration of different notions

and skills already developed; fixation on complex situations integrated into families of situations. The use of criteria in skills evaluation through complex situations has multiple advantages: correct marks, capitalizing on the positive points of students, identifying students in situations of academic failure.

**Keywords:** assessment, skills, complex situations, evaluation criteria.

Evaluarea este omniprezentă și permanentă în existența umană. Existența evaluării în educație este generată de către interdependența sistemului de învățământ și dezvoltarea socioeconomico-culturală a unui stat. Sistemul educațional este creat în baza unui sistem de valori. Finalitățile și conținuturile educației creează legătura strânsă dintre evaluare și sistemul de valori al educației. În acest context, rolul evaluării este de a sprijini actul educativ, implicându-se constructiv în formarea personalității individului în spiritul valorilor autentice.

Evaluarea este o acțiune de cunoaștere a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unei activități; obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană, o activitate sau rezultatul acesteia, o instituție, sistemul școlar în ansamblu etc. [17, p. 12]. Evaluarea nu-și propune să producă noi cunoștințe, să valideze ipoteze, să edifice sau să sistematizeze construcții teoretice [Ibidem]. Ea este realizată cu un scop distinct, cel mai

adesea, imediat, căci a evalua înseamnă a emite judecăți de valoare privind învățarea de către elev, în baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate [16, p. 4], cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități [6, p. 345].

Având în vedere statutul de necesitate socială absolută al evaluării, autorul francez Jean Vogler atribuie evaluării trei funcții [23, p. 109]:

1. *gestiunea unui sistem*: a evalua pentru a orienta (evaluarea funcționării sistemului de învățământ îi permite societății să-și optimizeze alegerile);
2. *reglarea externă a sistemului*: a evalua pentru a informa (școala are obligația de le a furniza beneficiarilor și partenerilor săi informații despre utilizarea resurselor financiare care îi sunt alocate);
3. *ameliorarea sistemului*: a evalua pentru a mobiliza și a dezvolta (evaluarea reprezintă un mijloc de profesionalizare).

Evaluarea îndeplinește atât funcții de natură socială, cât și pedagogice. În acest context, funcționalitatea evaluării este dinamică. Funcțiile de macrosistem ale evaluării (funcția socială, funcția de selecție, funcția de certificare etc.) pot fi corelate cu cele de microsistem (funcția pedagogică, funcția motivațională, funcția educativă etc.) [1, p. 145].

Ion T. Radu clasifică funcțiile evaluării în conformitate cu caracterul lor

general și cu cel specific. Astfel, funcțiile generale ale evaluării [17, p. 58] sunt:

- funcția *constatativă* (măsoară fenomenul evaluat și precizează măsurătorile efectuate);
- funcția *de diagnostică* (evidențiază condițiile, factorii care au determinat situația înregistrată; fără a pune în evidență acești factori, nu se poate realiza ameliorarea autentică a fenomenului evaluat);
- funcția *de ameliorare și de prognoză* (sugerează decizii de ameliorare, prezice evoluția activității și a rezultatelor evaluate; încurajează perfecționarea activității pe care o urmărește).

Vorbind despre funcțiile specifice ale evaluării, trebuie să menționăm că aceasta îndeplinește rolul de reglare a procesului educativ, astfel încât ea [Ibidem] informează sistemul social asupra eficienței activității de învățare; mediază relația dintre produsele sistemului școlar și nevoile societății, racordând sistemul de învățământ la nevoile societății; asigură feedbackul activității de învățare.

Procesul de evaluare facilitează obținerea informațiilor utile, permițând luarea unor decizii ulterioare, dacă sunt respectate trei momente distincte, numite și operații ale evaluării [9, p. 67; 16, p. 73]:

1. *Măsurarea* – estimarea obiectivă a competențelor demonstrate de studenți în baza unor obiective educaționale. Natura acestor competențe va determina gradele de cuantificare: științele exacte au avantajul unei măsurări mai sigure, disciplinele socioumane

cunosc o măsurare mai flexibilă, la baza interferenței măsurării cu probabilitatea stând aprecierea. Instrumentele de evaluare trebuie să fie selectate în conformitate cu natura competențelor evaluate.

2. *Aprecierea* – formularea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării și atribuirea unor semnificații acestor judecăți, în conformitate cu un sistem de referință de valori și criterii. Aprecierea este ulterioară aplicării instrumentului măsurării [15, p. 16]. Ea stimulează personalitatea profesorului, interiorizată în urma unei experiențe didactice.

3. *Decizia* – luarea unor măsuri privind modificările procesului instructiv-educativ în vederea obținerii eficienței. Decizia mai poate favoriza recunoașterea sau certificarea drumului parcurs de cel care învață până la etapa respectivă [9, p. 67; 16, p. 73].

Putem spune că operațiile evaluării corespund funcțiilor generale ale acesteia: operația de măsurare corespunde funcției pedagogice de informare asupra datelor activității instructive, operația de apreciere fuzionează cu funcția de diagnoză/prognoză în perspectiva deciziei finale, operația de decizie se identifică cu funcția pedagogică de ameliorare a activității didactice în vederea ameliorării procesului educativ.

Metodele de evaluare sunt „căi, instrumente, modalități de acțiune prin intermediul cărora evaluatorul obține informații în legătură cu randamentul școlar al

elevilor, cu performanțele acestora [...] prin raportare la obiectivele și conținuturile științifice” [1, p. 176]. Pedagogia modernă încurajează dezvoltarea metodelor, tehnicilor, instrumentelor pedagogice care urmăresc scopul primordial de a-l ajuta pe student în procesul de învățare. Metodele și tehnicile alternative/moderne/complementare de evaluare se înscriu în limita acestor parametri. Spre deosebire de metodele tradiționale/clasice, care „realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mică de conținut” [Idem, p. 188], metodele și tehnicile alternative realizează evaluarea concomitent cu predarea și învățarea, fiind centrate îndeosebi pe procesul învățării, și nu pe produsele ei, creând noi perspective în relația profesor-student, prin încurajarea autonomiei studentului și cooperarea între partenerii binomului educațional.

Evaluarea, în didactica competențelor, este una complexă, deoarece „competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a.” [4, p. 4]. Paradigma competențelor este marcată de o ruptură epistemologică: trecerea de la o epistemologie pozitivistă a cunoștințelor la o epistemologie a complexității [3, p. 63]. Complexitatea reprezintă baza acestei noi perspective. „A fi competent înseamnă a administra complexul” [13].



Această schimbare de paradigmă a educației – demersul bazat pe competențe - se produce în Europa la începutul secolului XXI, când întrunirea Consiliului European de la Lisabona (2000) a propus „Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții”. Competențele-cheie reprezintă „un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și inserția profesională” [18]. Cele opt domenii ale competențelor-cheie sunt: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, competența digitală, competența socială și competențe civice, a învăța să înveți, inițiativă și antreprenariat, sensibilizare și exprimare culturală.

Noțiunea de „competență” ajunge în Republica Moldova abia peste un deceniu, când este implementat *curriculumul centrat pe competențe*. Argumentul în favoarea optimizării/dezvoltării curriculumului centrat pe competențe ține de o abordare mai largă a noțiunii de „competență” și a statutului documentelor curriculare privind formarea/dezvoltarea competențelor [14, p. 9]. Astfel, cercetătorul Vladimir Guțu propune definirea noțiunii de „competență” în conformitate cu mai multe abordări ale acesteia [Ibidem]. Astfel, cercetătorul definește competența drept:

1. o caracterizare integrală a personalității (*abordare psihosocială*);

2. un ansamblu de achiziții personale formate în baza interiorizării cunoștințelor și dezvoltării abilităților, capacităților, atitudinilor (*abordare psihologică*);

3. un ansamblu de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini ca parte componentă a conținuturilor educaționale (*abordare pedagogică/conținutală*);

4. un sistem de obiective-intrări în calitate de indicatori de competențe și finalități-ieșiri (*abordare teleologică*).

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, „competențele includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”, iar formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă finalitatea principală a educației în țara noastră [8, p. 14]. Competența este definită de CECRL drept „totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să îndeplinească anumite acțiuni” [5, p. 15].

Dacă în concepția clasică evaluarea era ultima etapă a procesului de învățare, al cărei obiectiv era măsurarea cunoștințelor, atunci în cadrul învățării bazate pe competențe „evaluarea devine elementul fundamental (totodată, primul și esențial) al procesului de predare-învățare” [7, p. 20]. În această perspectivă, conform profesorului belgian F.M. Gerard, evaluarea achizițiilor celor ce învață capătă o nouă dimensiune: elaborarea instrumentelor de evaluare nu poate fi limitată la prelevarea unui eșantion de

conținuturi și/sau obiective specifice și operaționale reprezentative universului de referință al conținuturilor sau obiectivelor, ci propune una sau mai multe situații complexe aparținând unei familii de situații, definită prin competență, care vor necesita din partea studentului o producere complexă pentru rezolvarea problemei [12].

În acest nou context pedagogic, trei reguli urmează să ghideze conceperea evaluării [11, p. 29]:

- evaluarea trebuie să fie concentrată pe dezvoltarea competențelor (mereu în formare), și nu pe redarea strictă a cunoștințelor;
- evaluarea va integra diferite noțiuni și competențe deja dezvoltate;
- evaluarea trebuie să se fixeze pe situații complexe și integrate în familii de situații.

O „familie de situații”, numită și „familie de sarcini” [19, p. 134], reprezintă un ansamblu de situații care au un nivel de complexitate asemănător și care se referă la aceeași competență [13, p. 3]. Ele au în comun același „proces mental” [19, p. 134], sunt „izomorfe între ele, ceea ce permite ca o competență utilizată în cadrul unei situații A să poată fi reinvestită cu succes într-o situație B din aceeași familie” [20, p. 5]. Există, între aceste două situații, un grad de familiaritate suficient care să permită individului să le recunoască și să mobilizeze cunoștințele anterioare, deja utilizate, pentru a trata situația „nouă”.

Analizând sintagma *situație complexă*, Xavier Roegiers afirmă că cine spune „situație complexă” spune „producere din partea studentului: soluția pentru o problemă, o creație proprie originală, propoziții pe care le emite etc.” [21, p. 110]. Tot el face distincție între *situații complexe* și *situații complicate*. O sarcină este complicată, dacă mobilizează cunoștințe și abilități noi, puțin cunoscute de persoana care o realizează; pe când o „sarcină complexă” combină elemente pe care subiectul le cunoaște, le posedă, pe care le-a utilizat de mai multe ori, dar separat, în altă ordine sau în alt context [22, p. 121].

Evaluarea competenței într-o situație complexă este efectuată în baza criteriilor de evaluare. Criteriile sunt parametrii esențiali ai situației, căci în baza lor va fi analizată competența evaluată. Pentru Roegiers, un criteriu este o calitate pe care trebuie s-o respecte producerea elevului: precizie, coerență, originalitate etc. El realizează chiar o comparație a criteriilor cu o pereche de ochelari: dacă vrei să evaluezi un produs prin prisma diferitor criterii, trebuie să-ți pui diferite perechi de ochelari, pentru ca părerea să fie cât mai completă posibil. Astfel, el propune distingerea criteriilor minimale și a criteriilor de performanță [21, p. 111]:

- un criteriu minimal este un criteriu ce constituie o parte integrantă din competență, un criteriu cerut pentru ca cel ce învață să fie declarat competent;

- un criteriu de performanță este un criteriu care nu influențează dobândirea competenței.

De exemplu, pentru a spune despre o persoană că este competentă să înoate într-o piscină, există două criterii minimale: un criteriu de mobilitate (trebuie să se deplaseze) și un criteriu de echilibru (nu trebuie să se dezechilibreze). Alte criterii care pot fi luate în considerație, dar care nu sunt cele mai importante, sunt următoarele: criteriul rapidității, al eleganței, al varietății (de a înota) etc. Acestea sunt criterii de performanță.

Există o tendință frecventă din partea profesorilor de a crește numărul de criterii, considerând că totul este important. Mai multe criterii minimale implică o perspectivă în care profesorul este prea sever în evaluare, ceea ce ar cauza eșecul studenților. Pentru a determina dacă un criteriu este minimal, profesorul trebuie să-și pună următoarea întrebare: „un elev care va eșua în acest criteriu poate fi totuși considerat competent?”. Pe de altă parte, preponderența criteriilor de performanță ar putea marca cote de reușită abuzivă. Pentru a putea păstra un echilibru între alegerea criteriilor, Jean Marie de Ketele propune două reguli [10, p. 34]:

- regula 2/3 prevede acordarea a trei ocazii pentru verificarea fiecărui criteriu și atribuirea reușitei, dacă cel ce învață rezolvă doi itemi din cei trei propuși;
- regula 3/4 este orientată spre echilibrarea criteriilor minimale și de performanță;

trebuie prevăzut ca 1/4 din criterii să fie de performanță, pentru a asigura reușita criteriilor minimale.

Fiind independente unele de altele, utilizarea criteriilor în evaluarea competențelor în situații complexe prezintă trei avantaje [21, p. 114]:

1. note corecte (în comparație cu demersul tradițional al evaluării, în măsura în care recursul la criterii limitează eșecurile și reușitele abuzive);
2. valorificarea punctelor pozitive (ale producerilor elevilor);
3. identificarea elevilor în situații de risc (care oscilează puțin pe pragul reușitei, permițând diagnosticarea dificultăților întâlnite de ei și identificarea criteriilor eficiente în vederea remedierii acestora).

Deci în abordarea bazată pe competențe, evaluarea se face esențialmente în situațiile complexe din cadrul unei familii de situații, pe baza unor criterii stabilite. Pentru a profita de avantajele utilizării acestor criterii, profesorul trebuie să respecte trei condiții [13, p. 5]:

- Ansamblul de resurse mobilizat pentru rezolvarea situațiilor-problemă care aparțin unei familii de astfel de situații trebuie să fie însușit de elevi și să fie disponibil pentru a fi valorificat.
- Nu devenim competenți în momentul evaluării. Înaintea situației de evaluare, în procesul de predare-învățare, studenții trebuie să fie confrunțați cu cel

puțin două situații de același grad de complexitate și care aparțin aceleiași familii de situații.

- Dacă situația/situațiile de evaluare trebuie să aparțină familiei de situații referitoare la competența evaluată și să corespundă aceluiași nivel de complexitate, trebuie să urmărim ca ea/ele să nu fie mai dificilă/dificile decât situațiile care au fost abordate anterior. Din contra, ele ar putea fi mai puțin dificile, nu neapărat mai puțin complexe, căci este logic să înregistrăm progresele în situațiile de învățare, nu în cele de evaluare.

Profesorul belgian Jean Marie de Ketele [10, p. 11] menționează că a fi competent în situații problematice ce prevăd rezolvarea de sarcini complexe înseamnă a mobiliza un ansamblu de resurse pertinente adecvate, a identifica cunoștințe, abilități și chiar atitudini, pentru a putea face față acestei sarcini complexe sau acestei situații-problemă.

Din cele menționate supra, deducem că tendința de realizare a unei evaluări complexe, veridice, multilaterale poate avea succes doar cu utilizarea unei metodologii diversificate. Evaluarea trebuie proiectată ca o cale de perfecționare care vizează o strategie globală a formării. În acest sens, evaluarea reprezintă un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ și care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, vizând

valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare [2]. De aici motto-ul „Evaluăm ca să evoluăm”.

### Bibliografie

1. BOCOȘ, M., JUCAN, D. Teoria și metodologia instruirii și teoria și metodologia evaluării. Pitești: Paralela 45, 2019.
2. BONTAȘ, I. Tratat de pedagogie. București: All, 2008.
3. BOURGUIGNON, C. De l’approche communicative à l’approche „communicactionnelle”: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In: Synergies Europe, Franța, 2006. Disponibil: [https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Clai\\_re.pdf](https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Clai_re.pdf) (vizitat la 20.09.2020).
4. BUCUN, N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. În: Univers Pedagogic. Chișinău. 2014, nr. 1, pp. 3-16.
5. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l’Europe/Paris: Éditions Didier, 2001.
6. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Iași: Polirom, 2008.
7. CHAUVIGNÉ, Ch., COULET, J.C. L’approche par compétence: un nouveau paradigme pour la pédagogie

- universitaire? În: Revue française de pédagogie. Franța, Lyon, 2010, nr. 172. Disponibil: <http://rfp.revues.org/2169> (vizitat la 20.09.2020).
8. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, art. nr. 634.
9. CUCOȘ, C. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008.
10. DE KETELE, J.M. Les bases théoriques de l'approche par compétences en lien avec les formations professionnalisantes. In: L'approche par compétences et l'intégration des programmes verticaux dans la formation en santé. Bruxelles, 2006. Disponibil: [http://www.becausehealth.be/media/4947/20060925\\_actes\\_journees\\_partenariales\\_septembre06.pdf](http://www.becausehealth.be/media/4947/20060925_actes_journees_partenariales_septembre06.pdf) (vizitat la 15.08.2020).
11. DELORY, C. L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on? În: L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements. Belgia: Presses universitaires de Louvain, 2002.
12. GERARD, F.M. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In: Actes du 18e Colloque international de l'Admee-Europe. Franța, 2005. Disponibil: <http://www.fmgerard.be/textes/sitcomp.html> (vizitat la 10.09.2020).
13. GERARD, F.M. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain. In: Actes du colloque international Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Montréal: ORÉ, 2007. Disponibil: <http://www.fmgerard.be/textes/ComplexEval.pdf> (vizitat la 6.08.2020).
14. GUȚU, V. Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă. În: Didactica Pro. 2014, nr. 3 (85), pp. 6-10.
15. LISIEVICI, P. Evaluarea în învățământ. București: Aramis, 2002.
16. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. Teoria și practica evaluării educaționale. București: Editura Meteor Press, 2005.
17. RADU, T.I. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
18. Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Comisia Europeană, 2006. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32006H0962> (vizitat la 16.08.2020).
19. REY, B. Synthèse de l'atelier «Savoirs et compétences: comment les évaluer». In: Actes du 3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, 2004, 318 p. Disponibil:

[www.enseignement.be/download.php?do\\_id=2294&do\\_check](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2294&do_check) (vizitat la 11.08.2020).

20. REY, O. Le défi de l'évaluation des compétences. In: Dossier d'actualité veille et analyse. Lyon, 2012, nr. 76. Disponibil: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf> (vizitat la 12.08.2020).
21. ROEGIERS, X. L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? In: La refonte de la pédagogie en Algérie. Alger: UNESCO-ONPS, 2005.
22. ROEGIERS, X. Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Bruxelles: De Boeck Université, 2011.
23. VOGLER, J. Evaluarea în învățământul preuniversitar. Trad. I. Băluță, C. Gîrbea. Iași: Polirom, 2000.

**Prefigurații conceptuale privind  
metodologia de valorificare a  
terminologiei tehnice în limba română de  
către studenții alolingvi  
Conceptual projection regarding the  
methodology of valuing technical  
terminology in the Romanian language by  
allophone students**

**Mariana Golovaci,  
lector, Universitatea Tehnică din  
Moldova,  
doctorandă, Universitatea  
Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0002-0929-9200**

**Rezumat**

În studiul asupra metodologiei de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi sunt analizate caracteristicile procesului de învățământ, având ca bază principiile instruirii (ca predare-învățare) și ale educației, ca integrare socială în profesie prin competența formată. În acest articol este subliniată necesitatea elaborării unui sistem coerent, care imprimă un anumit sens și eficiență pragmatică procesului de formare a competenței terminologice tehnice în limba română la studenți la nivelul metodologiei didactice. Procesul de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi prin metodologia elaborată specific în scopul cercetării va

întruni condiții de permisivitate și flexibilitate la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului de dezvoltare a competențelor absolventului universitar.

**Cuvinte-cheie:** terminologie tehnică, principiile procesului de învățământ, funcțiile metodei de învățământ, metodologie, proces de valorificare.

### Abstract

In the study on the methodology of valuing the technical terminology in the Romanian language by allophone students are analyzed the characteristics of the educational process, based on the principles of training (as teaching-learning) and education, as social integration in the profession through the formed competence. This article highlights the idea of developing a coherent system, which gives a certain meaning and pragmatic efficiency to the process of training technical terminology skills in the Romanian language by students at the level of didactic methodology. The process of valuing the technical terminology in Romanian by allophone students through the methodology specifically developed for research will meet conditions of permissiveness and flexibility to the dynamics of the changes that take place in the components of the process of developing the competences of the university graduate.

**Keywords:** technical terminology, principles of the educational process,

functions of the educational method, methodology, valuing process.

Necesitatea valorificării terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi este argumentată teoretic de paradigma integrării terminologiei în câmpurile profesional și social al specialistului din domeniul tehnic. În acest context, indiferent de destinatarul mesajului, un specialist trebuie să utilizeze o terminologie clară, precisă, recunoscută ca atare, cu evidente nuanțări și adaptări la situația de comunicare [6, p. 187]. În lipsa terminologiei, funcțiile principale ale comunicării specializate nu se pot realiza, după cum o națiune (și limba ei națională) nu poate lua parte la dialogul intercultural, dacă nu dispune de o terminologie adecvată.

Studiată pe larg în cadrul științelor limbajului, în care lingvistica are rolul de instrument de investigație pentru terminologia tehnică, traducerea este abordată tangențial, determinând principiile de lucru asupra termenilor de specialitate de către studenții alolingvi. Normele cu privire la vocabularul activității terminologice, metodele de lucru, transferul de date și prezentarea produselor terminologice care permit echivalența exactă de la o limbă la alta schițează, în linii mari, metodologia prelucrării datelor terminologice.

În studiul asupra metodologiei de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi, se

investighează condițiile de integrare în mediul pedagogic de formare a datelor furnizate de semiologie și traductologie, identificând avantajul și pericolele sublinierii diferențelor și sugerând strategii acționale. Platformă pe care se va putea dezvolta competența terminologică a studenților alolingvi este „pavată” de programele de studii în învățământul superior, generând acțiuni și activități pentru realizarea scopului cercetării.

Metodologia didactică trebuie să asigure activizarea studenților și implicarea directă a acestora în învățare și evaluare [4, p. 41]. Astfel, C. Cucuș subliniază, că „profesorul însuși trebuie – mai întâi – sensibilizat și pregătit pentru a primi elevilor (nota noastră – studenților) nevoia de a se educa permanent. El se va comporta la orele sale ca un model de (auto)educație pentru elevii săi” [Ibidem]. Chiar dacă textele bazate pe tehnologii sunt mai concrete, colocviale, textele științifice sunt mai dificile din punct de vedere conceptual, cu un grad mai înalt de abstractizare, decât alte tipuri de text. În acest sens, în total acord cu afirmațiile exprimate de C. Cucuș, într-un anumit sens, profesorul devine un coleg de învățare, alături de elevii pe care (și cu care) îi educă [Ibidem]. Trebuie demitizate prejudecăți mai vechi privind atotcunoașterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor.

Un lucru care ține de atitudinea cadrelor didactice din învățământul superior, atribuit acestei cercetări, este obligația de a se asocia funcțiilor de predare-învățare-evaluare,

pentru ca, detașat de funcția de „profesor universitar care asigură și misiunea de cercetare în mediul academic”, să „coboare” de pe soclurile pe care s-a așezat, cu sau fără voie, cu precauție și sinceritate, căutând – împreună cu studenții – soluții, rezolvări, adevăruri ca pentru prima dată sau chiar pentru prima dată. Trebuie să avem inițiativa de a ne arăta adevărata față (căci sinceritatea și inocența pot cuceri) și curajul de a ne coborî singuri de pe soclul pe care ni se pare că am fost fixați. Se știe, de exemplu, că Sfântul Augustin, în calitate de pedagog, recomanda învățătorilor să facă din fiecare curs o creație, o reîncepere a cunoașterii alături de elevi, căci, susține C. Narly, „cu cât suntem mai uniți sufletește cu elevii noștri, cu atât și nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi” [Apud 4, p. 48].

Notele caracteristici proprii procesului de învățământ acționează asupra metodologiei didactice, luând ca bază principiile relevante instruirii – ca predare-învățare – și ale educației – ca integrare socială în profesie prin competența formată. Orice clasificare a principiilor este edificatoare cu privire la componenta *formare a competențelor absolventului de învățământ superior*, clasificarea tradițională fiind adecvată suficient de relevant contextului didactic, bazat pe:

1. principiul integrării teoriei cu practica;
2. principiul respectării particularităților de vârstă și individuale;



3. principiul accesibilității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor;
4. principiul sistematizării și continuității în învățare;
5. principiul corelației dintre senzorial și rațional/concret și abstract în învățare;
6. principiul participării active și conștiente a elevului/studentului în activitatea de predare-învățare-evaluare;
7. principiul însușirii temeinice a cunoștințelor/priceperilor/deprinderilor;
8. principiul conexiunii inverse (presupune necesitatea îmbunătățirii continue a activității pe baza retroacțiunii, adică a informației inverse primite despre rezultatele și calitatea învățării).

Valorificarea terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi impune crearea (elaborarea) unui „sistem coerent de căi și mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală și tehnică a pașilor ce urmează a fi făcuți pentru realizarea scopului propus”, iar formele și mijloacele strategice, de înfăptuire a obiectivelor didactice, sunt desemnate, sugerate de termenii *tehnologie didactică*, *metodologie didactică*, *metodă*, *procedeu* și *mod de organizare a învățării*.

Elaborarea sistemului coerent, care imprimă un anumit sens și o anumită eficiență pragmatică formării competenței terminologice tehnice în limba româna de către studenții alolingvi, are ca formă, mijloc și context *metodologia*. Proiectarea și

realizarea optimă a metodologiei activității de formare este subordonată direct modului ce dimensionează și articulează componentele materiale, procedurale și organizatorice ale activității didactice universitare. Pentru cercetarea în cauză, sunt importante delimitările conceptuale operate privind „tehnologia” și „metodologia”, deoarece și tehnologia didactică, și metodologia au la bază perspectiva adecvării metodelor, mijloacelor de învățământ, a strategiilor de organizare a predării-învățării la circumstanțe diferite ale instruirii și sunt scoase în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora, în funcție de creativitatea și inspirația profesorului. Similitudinile vizează și interacțiunea dintre formator și formativ, aflându-se într-o strânsă corelare a metodelor, mijloacelor, formelor de învățământ cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

*Tehnologia didactică* se structurează prin „intercorelarea necesară a componentelor procesului de învățământ și prin racordarea acestor componente la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii și științelor, mutațiile manageriale, rezultate și soluții inedite ale cercetării științelor educației etc.). Tehnologia didactică vizează nu numai resursele activate, unele aspecte ale mass-mediei, aparatul tehnică avută în vedere, ci toate acestea împreună, raportate la conținuturi, strategii didactice, aspecte relaționare, procedee evaluative sau

autoevaluative. Este obligația profesorului de a realiza această racordare a mijloacelor materiale și a procedurilor acționale la situația de învățare, știut fiind faptul că nu inovațiile și perfecționările în sine aduc o creștere a randamentului învățării, ci modul de corelare și de valorificare a acestor componente pot conduce la eficientizarea proceselor didactice” [4, p. 81].

*Metodologia didactică* are ca prioritate natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitor metode de învățământ, caracteristicile operaționale ale metodei, derivate din caracterul polifuncțional, ce asigură participarea simultană sau succesivă la realizarea mai multor obiective de formare a competențelor pentru un anumit domeniu.

Cercetarea privind metodologia valorificării terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi își construiește traseul de soluționare a problemei din „calea care este urmată”, „drumul ce conduce la realizarea obiectivelor”, afirmată și de etimologia cuvintelor grecești (*odos* – „cale”; *metha* – „spre, către”), și are înțelesul de „drum (către) ...”, „cale (spre)...” în procesul de formare a competenței terminologice la studenții alolingvi.

Calea, sau modalitatea de lucru, a metodei de învățământ este prezentată de George Văideanu pentru activitatea didactică școlară [7, pp. 3-4]. Astfel, toate aspectele enumerate de autor definesc și activitatea universitară, având în vedere următoarea adaptare de context:

- este selectată de cadrul didactic universitar;
- este pusă în aplicare în timpul prelegerilor, seminarelor, activităților independente și al altor activități cu specific universitar în beneficiul studenților;
- presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor și student și participarea acestora la căutarea soluțiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.;
- se folosește sub forma unor variante și/sau procedee selectate, combinate și utilizate în funcție de nivelul și trebuințele sau interesele studenților, în vederea asimilării temeinice a cunoștințelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.;
- utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoștințelor;
- permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățământului și ca organizator al proceselor de predare-învățare;
- în procesul de realizare, aplicare a metodei, profesorul poate avea rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învățării.

În același context de argumentare a aspectului metodologic de valorificare a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi, mențiunea autorului George Văideanu privind noua ipostază a metodologiei didactice, ca fiind „un grupaj de metode sau procedee care operează într-o anumită situație de învățare (ore duble sau succesive, patru-cinci clase grupate într-o sală mare etc.) și/sau în asociere cu o nouă

modalitate de realizare a învățării: învățarea asistată de computer (IAO), învățarea bazată pe manuale și caiete programate etc.” [8, p. 203], își asigură teren de implementare în soluționarea problemei cercetării.

Această idee este acreditată și de funcțiile specifice ale metodei, care evidențiază valoarea acestora în calitate de „modele pedagogice”, situate la diferite „poluri” de referință [3, pp. 12-17].

*Funcția normativă* a metodelor didactice corespunde „polului axiologic” al activității de predare-învățare-evaluare. Această funcție evidențiază resursele generale ale metodelor didactice, interne (calitățile definitorii) și externe (calitățile rezultate din relațiile micro- și macrostructurale), care asigură premisa optimizării permanente a activității didactice, prin respectarea principiilor de proiectare și de realizare a procesului de învățământ; adoptarea valorilor curriculare, dependente de poziția centrală a obiectivelor și de flexibilitatea articulațiilor pedagogice proiectate la nivelul corelațiilor dintre elementele componente ale activității didactice; corelarea strategică a metodelor, în concordanță cu evoluțiile înregistrate sau pe cale de realizare la nivelul metodologiei procesului de învățământ.

*Funcția cognitivă* a metodelor didactice corespunde „polului științific al activității de predare-învățare-evaluare”. Această funcție evidențiază rolul specific al metodelor didactice angajate în activitatea de predare-învățare-evaluare, prin raportare la obiectivele

specifice și concrete proiectate în termeni de conținut (informații logice – deprinderi intelectuale și psihomotorii – strategii cognitive – atitudini cognitive); transformarea acțiunii externe (metoda – cale de predare a profesorului) într-o acțiune internă (metoda – cale de învățare a elevului); dirijarea proceselor cognitive de la stadiul dobândirii de „cunoștințe-priceperi-deprinderi” la etapa elaborării de noi „unități de conținut”, prin valorificarea acumulărilor anterioare: atitudini cognitive – strategii cognitive – informații logice/savoir etre-savoir faire-savoir.

*Funcția formativă* a metodelor didactice corespunde „polului psihologic” al activității de predare-învățare-evaluare. Această funcție evidențiază contribuția metodelor didactice la dezvoltarea capacităților de învățare ale elevului. Calitatea sa rezultă din faptul că, în mod obiectiv, „calea pe care se face transmiterea cunoștințelor este, totodată, și un proces educativ”. Realizarea efectivă a funcției formative a metodelor didactice implică următoarele: raportarea la obiectivele specifice și concrete de ordin psihologic (a se vedea obiectivele cognitive-afective-psihomotorii/acționale); mobilizarea energiilor motivaționale superioare, necesare pentru eficientizarea învățării, în sens calitativ și pe termen mediu și lung; modelarea obiectivelor cognitive din perspectiva efectelor sociomorale imediate și de termen lung; convingeri morale-atitudini morale-conduită morală: valorificarea metodelor în direcția individualizării activității de predare-

învățare-evaluare.

*Funcția operațională* a metodelor didactice corespunde „polului praxiologic” al activității de predare-învățare-evaluare. Această funcție evidențiază valoarea instrumentală a metodelor didactice care sunt proiectate ca „intermediar” între subiectul și obiectul procesului de învățământ, între obiectivele inițiale și rezultatele finale. Realizarea sa implică valorificarea integrală a oricărei metode ca „tehnică de execuție”, care „mijlocește realizarea obiectivelor, obținerea transformărilor dorite” [2, p. 15].

Procesul de valorificare, în cercetare, va fi prezentat în consonanță cu toate modificările și transformările survenite în ceea ce privește finalitățile de formare profesională, conținuturile curriculumului disciplinar, noile cerințe ale studenților și ale societății. *Procesul de valorificare* a terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi prin metodologia elaborată specific în scopul cercetării va întruni condiții de permisivitate și flexibilitate la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului de dezvoltare a competențelor absolventului universitar. Calitatea acesteia va fi demonstrată și de deschiderea ei față de situațiile și exigențele noi, complexe ale învățământului contemporan.

O metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situația didactică respectivă, criteriul oportunității sau adecvării la o anumită realitate fiind cel care o poate

face mai mult sau mai puțin eficientă. În același timp, nu numai adecvarea externă constituie un indicator al pertinentei metodei, ci și congruența secvențelor care o compun (respectiv, a procedeelelor didactice), precum și alternanța, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării și articulării între metode, între un procedeu și o metodă etc. convinge [4, p. 83]. Considerând că presuposițiile oportunității, adecvării și congruenței metodologice sunt asigurate pentru valorificarea terminologiei tehnice în limba română de către studenții alolingvi, C. Cucoș înaintează o serie de exigențe și cerințe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire:

- punerea în practică a unor noi metode și procedee de instruire, care să soluționeze adecvat noile situații de învățare;
- dezvoltarea în „cantitate” a metodologiei, prin adaptarea și integrarea unor metode nespecifice, din alte spații problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerințe (de pildă, folosirea în învățământ a brainstormingului, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativității);
- folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor și prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie;
- extinderea utilizării unor combinații și ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretizare,

algoritmicitate-euristicitate etc.), și nu prin dominanță metodologică;

- renunțarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăți și flexibilități metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor și care să fie adecvate permanent la noile situații de învățare;
- instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învățământ adecvate, care au un aport autentic în eficientizarea predării-învățării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învățământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică (așa cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învățarea asistată de computer);
- extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaționale ale activității didactice, respectiv, aspectul comunicațional și atenuarea tendinței magistrocentriste a metodologiei didactice;
- accentuarea tendinței formativ-educative a metodei didactice;
- extinderea metodelor de căutare și identificare a cunoștințelor, și nu de transmitere a lor pe cont propriu;
- cultivarea metodelor de autoinstruire și autoeducație permanentă;
- adecvarea metodelor la realitatea existentă, „pragmatizarea” metodologiei [Idem, pp. 84-85].

Contextul de utilizare a limbii variază considerabil, în funcție de cerințele impuse; în acest sens, autorii *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare* sunt de părere că orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situații date, în cadrul sferei de activitate sau al centrelor de interes ale vieții sociale [1, p. 87]. Domeniul în care studentul se pregătește să activeze determină atât cadrul didactic pentru selectarea adecvată, corespunzătoare a situațiilor, scopurilor, sarcinilor, temelor și textelor de predare, cât și materialul de evaluare și activitățile necesare de realizat.

Din punct de vedere al utilității activității de utilizare a competenței de comunicare într-o limbă străină, autorii *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare* disting patru domenii, în care subiectul este angajat să exercite meseria sau profesia sa, unul din acestea fiind *domeniul profesional*. Celelalte trei țin de domeniul vieții private a subiectului, axată pe cămin, familie și prieteni (*personal*), domeniul în care subiectul este angajat, ca oricare cetățean sau ca membru al unui organism (*public*), și domeniul *educațional*, în care subiectul este implicat într-un sistem educativ, în special (dar nu obligatoriu) într-o instituție de învățământ [Idem, p. 47].

În tabelul 1 este prezentată terminologia contextului profesional de utilizare, constituită din termeni pentru prezentarea condițiilor materiale în care este

realizată activitatea, obiectele, actele cu care se operează și tipurile de texte.

Tabelul 1. Terminologia contextului profesional de utilizare (termeni pentru prezentarea condițiilor materiale în care este realizată activitatea, obiectele, actele cu care se operează și tipurile de texte)

Contextul profesional de utilizare a terminologiei (după Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare)						
Locuri	Instituții	Persoane	Obiecte	Evenimente	Acte	Texte
birouri, uzine, ateliere, porturi, gări, ferme, aeroport uri, uzine, buticuri etc., societăți de prestări de servicii, hoteluri etc.	intreprinderi : - ale administrației publice; - multinaționale - naționalizate; sindicat	angajați, angajați, directori, colegi, subalțerni, consumatori, recepționeri, secretare, personal de întreținere etc.	mașini de birou (birotică), mașini industriale, scule industriale și artizanale	întâlniri, interviuri, recepții, congrese, târguri comerciale, consultații, vânzări sezoniere, accidente de muncă, conflicte sociale	administrarea afacerilor, gestiunea industrială, operațiuni de producere, proceduri administrative, transport rutier, operațiuni de vânzare, comercializare, aplicații informatice, întreținerea birourilor	scrisori de afaceri, notă de raport, instrucțiuni de siguranță, moduri de folosire, regulamente, material publicitar, etichetare și ambalaj, descrierea funcției, semnalizare, cărți de vizită

З.Хакиева, în cercetarea realizată asupra terminologiei tehnologiilor de construcție în limba engleză, menționează că lexicul terminologic este cel mai dinamic și mai dezvoltat subsistem al limbii, care formează o secțiune relativ autonomă a vocabularului. Părerile și abordările referitoare la studiul vocabularului terminologic, analizat în cadrul cercetării de către З. Хакиева, prezintă vocabularul terminologic ca parte a sistemului lexicosemantic general al limbii [9].

Urmărind realizarea obiectivelor propuse, profesorul optează pentru o anumită manieră de abordare a activității, pentru un model de acțiune cu valoare normativă, ce presupune două componente distincte, dar interdependente: o componentă epistemologică și una metodologică.

Componenta epistemologică înglobează mecanismele operaționale angajate în activitatea de predare-învățare, în timp ce componenta metodologică vizează metodele, procedeele, mijloacele și formele de organizare, capabile să asigure funcționalitatea mecanismelor operaționale.

Principiul participării active și conștiente a studenților la propria formare stă la baza interesului crescut pentru strategiile ce determină tipul respectiv de învățare, care este în același timp *cunoaștere și acțiune*. Poziția intermediară în etapele acestei rezolvări implică faptul că strategiile sunt întotdeauna determinate de context și finalitățile educaționale. În același timp, strategiile stabilesc o modalitate clară de rezolvare, epuizând, din punct de vedere practic, partea euristică, creativă a rezolvării.

Despre realitatea procesului de învățământ, modul în care este realizat, preponderent în manieră clasică, E. Joița afirmă, în baza cercetărilor și interpretărilor asupra predării-învățării acumulate în ultimele decenii, că acestea pătrund cu dificultate în literatura și practica pedagogică românească din multiple motive ” [5, p. 21]. Activitățile de învățare derulate după modelele constructiviste cercetate de autoare solicită coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitivă, afectivă, motivațională, volitivă, atitudinală, aptitudinală). În activitățile de învățare constructivistă, cei implicați pot să întâmpine dificultăți la suprasolicitare sau la evaluări greșite datorate unor interpretări

calitative subiective. Totodată, E. Joița consideră că „realizarea activității de învățare poate fi obstrucționată și de factori externi acesteia, conjuncturali, circumstanțiali, de o anumită structură mentală a societății, de tipul de experiență a elevilor, dar și a profesorilor care îndrumă activitatea de învățare” [Idem, p. 25].

În concluzie, menționăm că constructul modelator al valorificării terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi la nivel de competență relevă caracterul transdisciplinar al competenței terminologice, asigurând semnificații de echivalență privind competența de comunicare și competența terminologică la nivelul limbajului specializat, evidențiat de pluridimensionalismul comunicării și al competenței de comunicare, în acord cu reprezentarea, interpretarea și înțelegerea realității din utilizarea limbajului ca instrument de comunicare orală și scrisă. Cunoașterea terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi devine imperativ pentru comunicarea profesională specializată, constituind o deschidere privilegiată pentru formarea competenței de comunicare într-o altă limbă decât cea maternă. Propedeutica determinării asupra elementelor-constructe ale **Modelului valorificării terminologiei tehnice în limba româna de către studenții alolingvi** demonstrează necesitatea cercetării aspectelor metodologice de predare-învățare a limbilor străine, luând ca bază modelele reflectate de

*Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare: dezvoltare a competențelor generale individuale ale elevului; extindere și diversificare a competenței de comunicare lingvistică; realizări ale unei (unor) activități comunicative determinate; inserare funcțională optimală într-un anumit domeniu; îmbogățire sau diversificare a strategiilor sau în termeni de îndeplinire a sarcinilor.*

### Bibliografie

1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2003.
2. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 1976.
3. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
4. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996.
5. JOIȚA, E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material-suport pedagogic pentru studenții-viitori profesori. [https://docgo.net/view-doc.html?utm\\_source=23186428-profesorul-și-alternativa-constructivista-a-instruirii-pdf](https://docgo.net/view-doc.html?utm_source=23186428-profesorul-și-alternativa-constructivista-a-instruirii-pdf) (vizitat la 15.06.2020).
6. MOLDOVANU, G. Între terminologie și terminografie: principii teoretice și aspecte practice ale elaborării fișei ITEC (recenzie). În: Intertext, 2010, nr. 3-4.

7. VĂIDEANU, G., Tehnologia procesului educațional. În: Pedagogie – ghid pentru profesori, 1986. Vol. II. Editura Universității „Al.I. Cuza” din Iași, pp. 3-4.
8. VĂIDEANU, G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.
9. ХАКИЕВА, З. Англоязычная терминология строительства и строительных технологий: структура, семантика и динамика развития. 2013, Пятигорск.  
<https://www.dissercat.com/content/anglo-yazychnaya-terminologiya-stroitelstva-i-stroitelnykh-tekhnologii> (vizitat la 12.03.2020).

**„Noduri și semne” – o abordare conceptuală a poeziei stănesciene în creația compozitorului Petru Stoianov**  
**„Knots and signs” – a conceptual approach to Stanescu's poetry in the creation of the composer Petru Stoianov**

**Pavel Gamurari, doctorand,  
Facultatea de Artă Muzicală,  
Academia de Muzică, Teatru și Arte  
Plastice, Chișinău  
ORCID: 0000-0002-7698-6393**

**Rezumat**

În acest articol este analizată influență notabilă a lui Nichita Stănescu asupra muzicii românești contemporane, căci poezia sa a inspirat o întreagă generație de compozitori din a doua jumătate a secolului XX, care au fost atrași în mod constant de universul său poetic, semnând lucrări ce se încadrează în diverse orientări stilistice, pentru diverse componente interpretative, de diferite genuri, ce pot fi delimitate într-un „grup” distinct în cadrul componisticii românești. Petru Stoianov este unul dintre compozitorii care s-a adresat de nenumărate ori poeziei lui Stănescu.

**Cuvinte-cheie:** poezie, Stănescu, muzică, compozitori, contemporaneitate, Stoianov, concept, lirică.

**Abstract**

This article analyzes the notable influence of Nichita Stănescu on contemporary Romanian music, and his poetry inspired a whole generation of



composers from the second half of the twentieth century, who were constantly attracted by his poetic universe, signing works that fit in various stylistic orientations, for different interpretive components, of different genres, which can be delimited in a distinct “group” within the Romanian composition. Petru Stoianov is one of the composers who addressed Stănescu's poetry countless times.

**Keywords:** poetry, Stănescu, music, composers, contemporaneity, Stoianov, concept, lyric.

### Repere inițiale

Având drept puncte de plecare trăsături specifice versului nichitian – originalitatea; spiritul înnoitor al limbajului poetic; conceptul metalingvistic al „necuvintelor”; „predispunerea”, sau „tensiunea” semantică; profunda ancorare a poeziei sale în filosofie, „terțul secret inclus”; ancorarea în stilistica postmodernistă; „redimensionarea” ființei umane etc. –, compozitorii români au găsit modalități tot atât de originale și polivalente de a transpune, a oferi continuitate poeziei marelui scriitor în arta sonoră.

Într-un interviu, poetul mărturisește: „E foarte greu să translezi în noțiune ceea ce nu are caracter noțional. Poezia nu are caracter noțional, deși folosește noțiunea, ca și cărămida în construcție. Sensul ei final este un sens emoțional, un sens metaforic și vizionar. A confunda materialul cu sensul materialului este un lucru foarte la îndemână și foarte păgubitor” [1]. Cu siguranță, aceste

cuvinte sunt perfect valabile și pentru muzică, „materialul” căreia, reprezentat de sunet, poartă în el uimitoarea forță de a ne transpune în sfere situate „dincolo de sunet”, în care sufletul rămâne singur în fața sinelui, dincolo de idei sau sentimente pe care, de cele mai multe ori, este dificil a le exprima. Astfel, „necuvintele” stănesciene sunt susceptibile a lua forma „nesunetelor”, constituind, într-o creație muzicală, un tot congruent pe planul sensibilității și percepției artistice, situat însă la un nivel net superior celui inițial. „Ce exprimă direct muzica?” – se întreba Anatol Vieru, un important compozitor român al contemporaneității. – „Tot atât de puține sentimente ca și idei: sentimente tot atât de puțin clare ca și ideile pe care le exprimă. E vorba deci nu de sentimente și idei, ci de Sentimente-idei. Acestea pot fi și punctul de plecare al unor dezvoltări filosofice, chiar și al unor sisteme. Nu exprimă, ci încap.” [2, p. 30].

Iată de ce, în ceea ce privește transpunerea poeziei stănesciene în muzică, în prim-plan apar nu atât teme sau motive specifice universului său poetic și nici chiar cuvinte sau imagini-cheie, ci starea ce rămâne în urma citirii acestora, starea de dincolo de cuvinte, resimțită cu „ochii sufletului” de compozitorii care s-au inspirat din seva acesteia.

**Teme predominante ale universului poetic stănescian reflectate în componistica românească**

Trecând în revistă principalele teme dezvoltate în poezia sa, trebuie să remarcăm că acestea se schimbă pe parcursul evoluției creației sale. Astfel, la prima etapă, poetul dezvoltă un discurs de profundă esență lirică, în care un loc aparte îl ocupă iubirea, ca sentiment primordial ce exprimă starea de fericire perfectă. Poezia sa de dragoste explorează cele mai diverse fațete ale iubirii, de la identificarea genezei sentimentului (*Vârsta de aur a dragostei*), la ispitirea prin patimă (*Leoaică tânără, iubirea*), aceasta fiind tratată ca o cale spre conștiința de sine, ca modalitate de transfigurare, prin iubire, a sinelui, a iubitei, până la contopirea ontologică cu aceasta (*Evocare*).

Pentru maturitatea creatoare a poetului, este specifică „lirica *necuvintelor*” – sunt abordate teme precum cunoașterea de sine, evoluția spirituală, eliberarea sinelui (*Elegia a noua*), identificarea spirituală cu sinele universal (*Elegia a zecea*) –, teme de o profundă gândire și trăire filosofică, exprimate sub forme poetice perfect echilibrate, dirijate de o retorică originală, trasată pe albia postmodernismului. Este semnificativ că discursului stănescian nu-i este străină intertextualitatea (*Odă în metru antic* ș.a.), mai mult, poezia sa denotă „conștiința intertextualității”, pe care și-o asumă în mod deliberat [3].

Una din temele predominante ale ultimei etape a creației, numită „lirica frigului” (după denumirea volumului *Măreția frigului*), este moartea. Pentru poet, moartea

este o experiență ce semnifică reîntoarcerea în mit, în „necuvânt”, o încheiere metaforică a aventurii spirituale a eului poetic în spațiul cunoașterii.

Pe plan stilistic, lirica stănesciană, situată între lumină și întuneric, între iluzie și real, între starea de veghe și starea de vis, cultivă un limbaj de factură metalingvistică, încărcat de simboluri, realizând „transferuri” de sens prin construcții sintactice în care modifică valoarea gramaticală a cuvintelor (vezi supra). La nivelul expresiei poetice, poezia lui Nichita Stănescu poate fi comparată cu o „broderie” de „noduri și semne” (titlul unuia dintre cele mai importate volume de poezie stănesciană), în care semnul reprezintă sensul convențional al cuvântului, iar nodul – nucleul semantic al cuvântului poetic. Acest concept, care stă la baza originalității poeticii sale, a generat reflecții conceptuale și în materie de componistică muzicală, în special în creația lui Petru Stoianov.

#### ***Noduri și semne* – o abordare conceptuală a poeziei stănesciene în creația compozitorului Petru Stoianov**

Descoperind încă din anii studenției, sub auspiciile maestrului Anatol Vieru, mentorul său, sincretismul binomului muzică-poezie, compozitorul Petru Stoianov, după propriile mărturii, a descoperit universul nichitian, acesta rezonând cel mai bine cu personalitatea sa artistică și, totodată, constituind un veritabil și statornic punct de reper pentru întreaga sa creație. Astfel, parcurgând „lecția lui Nichita Stănescu”, muzica compozitorului Petru

Stoianov stă aproape în întregime „sub semnul liricii nichitiene” – un șir întreg de lucrări simfonice, camerale, corale sau vocale semnate de el sunt inspirate direct din opera poetului sau sugerate de aceasta. Printre cele mai importante, consemnăm:

- *Pe un cadran solar I* – sonată pentru vioară solo (1984) (pretext poetic: Nichita Stănescu din volumul *Antimetafizica* de Aurelian Titu Dumitrescu);
- *Pe un cadran solar II* (1985), baladă pentru un instrument solist (clarinet), cu recitator pe versurile lui N. Stănescu;
- *Pe un cadran solar III* (1985), baladă pentru un instrument solist – violoncel (pretext poetic: Nichita Stănescu);
- *Această țară de vis*, poem pentru cor mixt a cappella și soliști, versuri Nichita Stănescu (1986);
- *Cuvinte și strigături*, suită pentru cor mixt a cappella și soliști (1987) 1. Ce? 2. Respirarea aerului de sub aripă. 3. N-ai să vii. 4. Scrisori. 5. Dezîmblînzirea. 6. Pomule, copacule. 7. Cântec de scos apa din urechi. 8. Strigături. (1987);
- *Colindă de țară* (1988), diptic pentru cor mixt a cappella, versuri Nichita Stănescu (1988) 1. Frunză verde de albastru. 2. Colindă de țară;
- *A te sprijini pe propriul tău pământ*, cor mixt a cappella, versuri Nichita Stănescu (1990);

- *Hiperboreana, Cântul I (Elegia VIII)*, poem pentru orchestră de coarde (1993);
- *Noduri și semne*, muzică de concert, 2001.

Totodată, numeroase alte lucrări simfonice, camerale, corale etc. ale compozitorului sunt tributare gândului nichitian, toate urmând un plan ascendent, în care compozitorul încearcă să surprindă de fiecare dată acel „ceva”, definit în proza poetului ca având „doar 26 de grame”, identificându-l cu însăși esența „suflului creator”. Astfel, Petru Stoianov este unul din compozitorii care realizează o abordare polivalentă, integrantă a operei stănesciene, scriind nu doar pentru componente vocal-corale, axate pe binomul muzică-text, ci și în varii genuri instrumentale (solistice și pentru orchestră de cameră), propunând și un termen adecvat unui discurs instrumental inspirat de sursa poetică: *pretext*; spre exemplu, tripticul *Pe un cadran solar* are drept *pretext* poetic lirica stănesciană. În acest ciclu de creații pentru instrumente solistice – *Pe un cadran solar I, II și III*, respectiv, pentru vioară (I), clarinet și recitator (II) și pentru violoncel (III) –, autorul preconizează o recitare pur instrumentală a stărilor poetice nichitiene, din care transpar incertitudini, ezitări, spirit baladesc, intonații de bocet, exprimate printr-un limbaj componistic bine nuanțat pe plan timbral. În creația *Hiperboreana, poem pentru orchestră de coarde, Cântul I* de P. Stoianov, inspirat din *Elegia a opta* de

Nichita Stănescu, compozitorul apelează la mijloacele de expresie ale texturilor heterofonice, ce se pliază pe viziunea imaginară a legendarului tărâm hiperboreean, optând, totodată, pentru păstrarea simetriei arhitectonice a structurii tripartite specifice fondului ideatic al poemului, în forma tripartită a creației sale. Sunt sugestive și „Traseele sonore, de intensități variabile (ce) apar și dispar, în funcție de „creșterea Oceanului”, de „brownienele privesiți” de care se va „izbi” poetul însuși, sau de „aura verzuie” a „idealului de zbor”. Unisonuri line și împletiri contrapunctice conturează suprafețe sonore de o frumusețe sferică” [4, p. 19], arată cercetătoarea D. Petecel-Teodoroiu, fixând momentele esențiale ale specificului abordării componistice a versului stănescian în această creație a lui P. Stoianov. O lucrare-reper, la care se raportează compozitorul Petru Stoianov – dincolo de tot ce a scris pe versurile sau la sugestia poetică oferită de Nichita Stănescu –, este *Noduri și semne*, muzică de concert pentru ansamblu instrumental (2001).

De fapt, întreaga gândire componistică a lui P. Stoianov a fost influențată de conceptul „noduri și semne”, preluat în teoretizarea propriului său sistem de compoziție (exprimat și în cadrul tezei de doctorat cu titlul *Noduri și Semne. Posibile structuri pe scara unui model modal*) [5]. Fiind discipol al maestrului Anatol Vieru, asimilând abordările componistice ale lui Wilhelm Berger, compozitorul Petru Stoianov

și-a construit sistemul de compoziție pornind de la conceptul nichitian, integrând viziunea proprie asupra reuniunii Spațiu-Timp (dezvoltată în mod separat de A. Vieru și W. Berger – primul explorând axa temporalității sonore, cel de-al doilea axându-se pe coordonata spațialității sonore constituită sub semnul modalului). Astfel, îmbinând planurile spațial și temporal ale limbajului sonor, Petru Stoianov obține „sunetul de frecvență și durată determinată – element de structură în cadrul unei scări de înălțimi și durate –, în care cei doi parametri au același sistem generator și se regăsesc într-un model modal particularizant printr-un mod de proporții construit în temeiul „tăieturii de aur” [5, p. 11]. Totodată, compozitorul arată că „prin uniunea celor doi termeni – de înălțime și durată –, ce se însoțesc continuu, dar care se pot „desface” diferit, a încercat să definească îngemănarea perfect dialectabilă în planul proporției a celor două dimensiuni – spațiul și timpul muzical – ca posibil NOD, punct de confluență al frecvenței duratei contopite” [5, p. 12]. În articolul despre lucrarea teoretică a maestrului, Carmen Stoianov, în continuarea acestui demers, menționează că este vorba de sunete, dar, mai ale, de „moduri construite pe această bază, scale de sunete perfect determinate ca frecvență și durată – deci intervalic (spațial) și ritmic (temporal), sunete ce devin veritabili vectori pe axa Spațiu-Timp; [...] [6], pe care compozitorul le-a numit „noduri”. Semnificativă este și structurarea acestora, de fiecare dată alta, în

cadrul modului”, determinată de *sectio aurea*. Astfel, compozitorul utilizează acest tip de proporționalitate și în compartimentele „de dezvoltare” a nodurilor, „revendicându-se aici de la tipurile de ornamentare specific folclorice și de la necesitatea de a crea halouri sonore de poetică dăltuire, prin care să „mascheze” rigoarea matematică a sistemului său” [6]. În acest context, un rol esențial în cadrul modelelor modale create de către compozitor îl capătă scările oligocordice, constituindu-se în amprente specifice pentru limbajul muzical al acestuia, cu inflexiuni în muzica bizantină sau în modalismul folcloric românesc.

Astfel, formându-și propriul sistem compozițional în contextul ancorării profunde în poezia stănesciană, compozitorul a transpus în limbaj muzical-teoretic conceptul poetico-filosofic al „nodurilor și semnelor” nichitiene. Cercetătoarea indică și asupra faptului că „se poate observa o certă raportare de tip nod-ventru, utilizată și de alți compozitori [...] În viziunea lui Petru Stoianov, Semnul nu este un simplu ventru, un simplu spațiu între noduri; în el sălășluiesc potențele altor „noduri”. Se nasc astfel raportări interioare, iar semnul, abia născut din fiecare mod, este pretabil a suporta, la rândul său, alte și alte raportări interioare prin mereu alte noduri, diferite unele față de celelalte pentru că le distanțează alte semne; practic, nodurile și semnele care se succed într-un macroplan expozitiv nasc, la rândul lor, alte și alte trasee definite prin raportări de tip fibonacian Nod-

Semn, totalitatea acestor planuri subsumându-se planului inițial, în care semnul creează „ferestre”, ca tot atâtea oaze definite prin tipuri diverse de ornamentație” [6]. Astfel, în acest sistem de constante – noduri – și variabile – semne, creat de compozitor: semnele-„ferestre” cu rol de deschidere/desfacere a nodurilor, se creează raportări interioare în care identificăm alte noduri, definite mereu prin alte și ale semne: „este un joc de oglinzi paralele în care, față de nod – unitate creată ca întâlnire de energii –, semnul adaugă definirii armonico-contrapunctive, eterofonice, realizate prin procedee specifice de construcție de orizontala și verticala devenirii sonore: imitații, canon, ornamentică luxuriantă, variații ritmice” [6]. Astfel, „tehnica ferestrei” ține de ideea divizibilității spațiilor, iar întregul discurs sonor apare ca o înlănțuire de ornamente spiralate ale liniei principale – dacă nodul reprezintă staticul, atunci semnul îi oferă conținut, culoare și dinamism, dacă „fereastra”-semn oferă perspectivă, fiind modelatoare și creatoare de peisaj sonor, vectorii-nod ai matricei modale statice oferă rigoare și concretețe planului sonor, în acest fel compozitorul reușind să creeze o modalitate de exprimare în care se îmbină obiectivitatea cu subiectivitatea, lumea reală și lumea imaginară, cuvintele și „necuvintele”.

În această ordine de idei, problema transmiterii mesajului muzical, în cadrul sistemului compozițional bine determinat al

maestrului P. Stoianov, este abordată de compozitor în același spirit metalingvistic stănescian, întrucât ideile muzicale se vor diferenția în funcție de dimensiunea modurilor sau de modulațiile dintre acestea.

Spre exemplu, în suita corală a cappella *Cuvinte și strigături*, pe versurile lui Nichita Stănescu, compozitorul trasează un modalism aparte, dedus din ordonarea frecvențelor pe tipar fibonaccian, în care se întrepătrund în mod organic modalismul folcloric și raporturile în baza „secțiunii de aur”.

Această lucrare ne dezvăluie și măiestria scriiturii corale a maestrului Petru Stoianov, care excelează, totodată, și în evidențierea expresiei poetice, explorând straturile de profunzime ale folclorului – astfel, el utilizează diatonica, în calitate de „matrice” a sonorităților modalismului românesc, valorificând și o serie întreagă de scări și moduri oligocordice și pentatonice ce au un rol esențial în travaliul componistic al creației date.

În contextul dat, este sugestivă mărturia compozitorului: „poezia este – prin însăși esența ei – intraductibilă (nu doar în alte limbi sau limbaje, nu doar în sonor, ci chiar și în proză, orice încercare în acest sens scăzând ceva din altitudinea zborului ei planat)”; ea oferă o tratare a sa de natură conceptuală, „de stări și înțelesuri”. De exemplu, chiar în prima miniatură, intitulată *Ce?*, expresia poetică și cea muzicală devin un tot, în care un univers poetic ermetic,

aproape de nepătruns, halucinant (*Să văd dacă se vede, eu gheară de pisică mi-am pus, prelungi drept gene la pleoapa mea antică. Și-un muget gros de taur continuă sprânceană culcat peste privirea mea, dreaptă, caldeeană. Eii, ce vezi, spune-ne, Văd cuvinte*), este raportat la elemente de limbaj sonor (ritmica pregnantă, intervalica, culoarea modală, jocul agogicii ș.a.) extrem de elaborate, încărcate cu semnificații și sugestii. Mai mult, și modalitățile de interpretare vocală, sugerate de compozitor (glissando, precipitando, stingerea sunetului în coroană, urmat de attacca ș.a.), fac parte din conceptul componistic original al lucrării.

În concluzie, evidențiem încă o dată ideea raporturilor vers-muzică, în cadrul concepției componistice a lui P. Stoianov, care, pretându-se jocului poetic nichitian și chemărilor în depărtările stelare, din chiar „aproapele” din noi, exprimate în versurile „Tu nu înțelegi că stelele în sine/Sunt un lăuntru din lăuntrul depărtat?” (*Noduri și semne, Semn 3*), explorează teritoriul unor opțiuni practic infinite, condiționate de rigoarea *nodului* și de eliberarea energiei creatoare din *semn*, transformând în așa fel inefabilul „nodurilor” și „semnelor” nichitiene într-un omagiu adus permanenței marelui poet în cultura noastră.

## Bibliografie

1. Disponibil online:  
<https://www.youtube.com/watch?v=1RNWKr1-Zq0>
2. STOIANOV, P. Anatol Vieru – omagiul discipolului. În: Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice, nr. 1-2 (8-9), 2009, ISSN 1857-2251.
3. KOZAK, M. Intertextul eminescian. Perspective (post)moderne. În: Limba română, nr. 1-3, anul XVII, 2007.
4. PETECEL-TEODOROIU, D. Proporție, măsură, armonie în Concertul Orchestrei de Cameră Radio. În: Actualitatea muzicală, iunie 2017/6 (CLXLI).
5. STOIANOV, P. Noduri și Semne. Posibile structuri pe scara unui model modal. București: Editura Muzicală, 2003.
6. STOIANOV, C. Petru Stoianov: noduri și semne posibile structuri pe scara unui model model. În: Studii de știință și cultură. Anul IV, nr. 3 (14), septembrie 2008.

**Evaluarea formativă la ora de istorie,  
valorificând literatura artistică**  
**The formative evaluation at history lessons  
turning to account the artistic literature**  
**Alexandru Molcosean, profesor de istorie,  
gradul didactic II, L.T. „B.P. Hasdeu”,  
mun. Bălți**  
**ORCID: 0000-0001-7480-2602**

### Rezumat

În acest articol este abordat subiectul evaluării formative la ora de istorie prin intermediul literaturii artistice. Ne propunem să analizăm actele normative care reglementează procesul evaluării în învățământul general și să oferim, ulterior, o serie de opere artistice în care se abordează o anumită perioadă istorică. Motivul pentru care am recurs la acest demers este încurajarea lecturii în rândul elevilor, ajutându-i, totodată, să înțeleagă mai bine evenimentele și procesele istorice. Spre final, oferim un exemplu de alcătuire a sarcinilor de evaluare în baza unei opere artistice.

**Cuvinte-cheie:** didactica modernă, acte normative, literatură artistică, evaluare formativă, lectură.

### Abstract

In this article is approach the subject of the formative assessment in the history lessons through the artistic literature. We aim to

analyze the normative acts that governing the evaluation process in the general education and to subsequently offer a series of works of art that address a certain historical period. The reason why we resorted to this approach is to encourage the reading process among the students while helping them to better understand historical events and processes. Towards the end, we offer an example of composing an evaluation tasks based on a work of art.

**Keywords:** modern didactics, normative acts, artistic literature, formative evaluation, reading.

### Introducere

Evaluarea, ca parte componentă indispensabilă a procesului instructiv, a suferit diverse modificări, în funcție de tendințele educaționale ale timpului. Dacă la începutul anilor '90 ai secolului trecut testul se axa pe verificarea cunoștințelor, la momentul de față sunt vizate, la evaluare, competențele elevilor. Pentru ca evaluarea să fie cât mai eficientă, dar și atractivă (de foarte multe ori elevii sunt stresați, atunci când trebuie să fie evaluați, fiind conștienți de faptul că notele pe care le primesc la evaluare pot fi mai mici decât cele obținute în cadrul orelor de predare-învățare), cadrul didactic trebuie să dea dovadă de creativitate și inventivitate, în vederea elaborării acesteia.

O problemă cu care se confruntă elevii la ora de istorie constă în dificultatea de a înțelege factologia evenimentelor istorice, dar și în incapacitatea de a percepe cronologia

acestora. În acest articol, propunem soluționarea problemei date, utilizând, ca variantă, lectura operelor literare, în care vor descoperi aceleași evenimente pe care le studiază la ora de istorie. Este cunoscut faptul că citirea unui roman, de exemplu „Mizerabilii” de Victor Hugo, poate oferi o înțelegere mai simplă a evenimentelor din perioada lui Napoleon Bonaparte și din Franța postrevoluționară decât activitatea de predare-învățare realizată în cadrul lecțiilor obișnuite de istorie.

De un real folos în acest demers s-a dovedit a fi articolul *Istoria pentru literatură și literatura pentru istorie: o abordare interdisciplinară a textului artistic* [7], care oferă o modalitate interesantă de abordare a unuia și acelui text în cadrul a două discipline diferite de cele din ariile curriculare în care se încadrează. Scopul acestui studiu constă în prezentarea unei modalități de evaluare formativă la ora de istorie, care să relaționeze cu disciplinele *limba și literatura română și/sau literatura universală*. Pornind de la ipoteza că lectura este primordială în dezvoltarea capacității de prelucrare a informației obținută din diverse surse, conchidem că această acțiune nu trebuie lăsată doar în seama disciplinelor care fac parte din aria curriculară *Limba și comunicare*. Lectura în rândul elevilor are menirea de a lichida alfabetismul funcțional – care constituie o problemă stringentă a sistemului de învățământ actual, prezența acestuia fiind dovedit de studiile PISA, realizate în ultima



perioadă (rezultatele PISA 2018 au arătat că 43% din elevii din Republica Moldova nu au nivelul minim de competență la domeniul citire/lectură) [8]. Drept obiective, ne propunem să consultăm actele normative care reglementează procesul evaluării ca parte componentă a parcursului didactic; să identificăm operele literare care pot fi recomandate elevilor pentru lectură, în vederea cunoașterii mai bune a contextului istoric, și, nu în ultimul rând, să oferim un exemplu de sarcini de evaluare formativă la ora de istorie în baza unei opere artistice.

### **Evaluarea interdisciplinară**

O definiție clasică a evaluării este oferită de Curriculumul Național la Istoria Românilor și Universală, ediția 2010, ce o prezintă ca pe „o acțiune de cunoaștere, care presupune colectarea datelor, prelucrarea și interpretarea lor” [2, p. 17]. O definiție mai simplistă ar prezenta evaluarea elevilor ca fiind, de facto, un sondaj efectuat de către profesor în vederea determinării nivelului de învățare la care au ajuns într-o perioadă determinată de timp. Ca și în cazul precedent, Curriculumul actualizat din 2019 oferă o interpretare apropiată de cea amintită: „evaluarea la disciplină este o activitate de măsurare și apreciere a competențelor” [5, p. 38]. O altă definiție (mai complexă, desigur) este prezentată de regulamentul cu privire la evaluarea și notarea rezultatelor școlare ale elevilor: „Evaluarea rezultatelor școlare reprezintă o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre

calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unor decizii semnificative conform finalităților educaționale și scopului acțiunilor de evaluare” [3, p. 1]. În cazul de față, ne vom referi doar la evaluarea formativă (care este realizată periodic de către profesor), în vederea testării elevilor pe un segment îngust de studiu. Suntem conștienți de faptul că o evaluare sumativă nu poate fi aplicată doar asupra unei singure opere studiate. Or, pregătirea elevilor pentru o astfel de testare doar în baza literaturii artistice depășește cu mult atribuțiile disciplinei *istoria românilor și universală*.

Un element de noutate pe care îl scoate în evidență actualul curriculum constă în acordarea libertății cadrului didactic „privind selectarea activităților la clasă și a gradului de complexitate în funcție de resursele didactice disponibile și caracteristicile colectivului de elevi” [5, p. 10]. Profesorul are posibilitate să organizeze procesul educațional apelând la diverse forme eficiente de predare-învățare-evaluare. Astfel, poate fi propusă elevilor drept temă de casă selectarea unor fragmente (specificându-se volumul paginilor care trebuie citite și sarcina concretă). În vederea oferirii temei pentru acasă, „timpul alocat va fi folosit, în mare măsură, pentru consolidarea materiei teoretice de studiu, pentru lectură individuală, activități de grup, cercetarea domeniilor de interes, formarea deprinderilor și abilităților și diverse

activități interactive și dezvoltarea atitudinilor și valorilor interpersonale” [4, p. 8]. Într-un cuvânt, cadrul didactic trebuie să diversifice sarcinile destinate lucrului individual.

Aspectul inovator ce vizează popularizarea lecturii în rândul societății îl reprezintă Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 291 din 10.03.2020 „cu privire la promovarea lecturii, centrării contribuției bibliotecilor, instituțiilor educaționale, comunităților și factorilor de resort la amplificarea interesului față de carte, dezvoltarea competențelor de cultura lecturii și de cultura informației” [6]. Dacă lectura a ajuns să fie încurajată prin acte normative, atunci acest lucru poate fi considerat, pe bună dreptate, un semnal de alarmă.

În acest context, aplicând evaluarea formativă în baza operelor literare studiate în cadrul lecțiilor de limba și literatura română și/sau literatură universală, constatăm că organizăm, de fapt, un proces educativ interdisciplinar, care este în strânsă concordanță cu politicile educaționale în care s-a angajat Republica Moldova.

### **Opere literare abordate în cadrul evaluării la ora de istorie**

În continuare, propunem câteva titluri de cărți care abordează diverse perioade istorice ce le pot fi sugerate elevilor de către cadrul didactic în vederea lecturii acestora, precum și întocmirea fișelor de lectură (după necesitate). În cazul claselor mai mari, se poate recurge la o fișă de bibliotecă, ce are menirea de a-i ajuta pe elevi în clasificarea

cărților din biblioteca personală. Mai jos, vom enumera cărțile, precizând, totodată, perioada de studiu la care pot fi aplicate, dar și subiectele lecțiilor.

### **Epoca medievală**

- \* Costache Negruzzi, *Alexandru Lăpușneanu* (Țările Române la mijlocul secolului al XVI-lea);
- \* Hans Christian Andersen, *Lebedele* (Ereziile și inchiziția în evul mediu occidental. Biserica în secolul XI);
- \* Mihai Eminescu, *Scrisoarea a III-a* (Țara Românească de la Basarab I la Vlad Țepeș);
- \* Mihail Sadoveanu, *Frații Jderi* (Țara Moldovei în timpul domniei lui Ștefan cel Mare);
- \* Mihail Sadoveanu, *Zodia Cancerului sau vremea Ducăi Vodă* (Țările Române de la independență la suzeranitate otomană).

### **Epoca Modernă**

- \* George Călinescu, *Enigma Otiliei* (Societatea burgheză românească la începutul secolului al XX-lea);
- \* Harriet Beecher Stowe, *Coliba unchiului Tom* (Sistemul sclavagist în SUA. Războiul de secesiune);
- \* Ioan Slavici, *Mara* (Spațiul românesc după revoluțiile pașoptiste. Breslele în Țările Române în a II-a perioadă a epocii moderne);
- \* Ion Budai-Deleanu, *Țigăniada* (Minoritățile etnice de pe teritoriul Principatelor Române);
- \* Liviu Rebreanu, *Ion* (Transilvania sub dominație austro-ungară. Spațiul rural românesc în secolul XX);

\* Liviu Rebreanu, *Pădurea spânzuraților*  
(România în anii Primului Război Mondial);

\* Mihail Sadoveanu, *Baltagul* (Viața  
cotidiană în spațiul românesc la începutul  
secolului XX);

\* Vasile Alecsandri, *Chirița în provincie*  
(Tendințe occidentale manifestate pe teritoriul  
românesc în epoca modernă);

\* Vasile Alecsandri, *Istoria unui galbân*  
(Categorii sociale în România secolului al  
XX-lea).

### Epoca contemporană

\* Anne Frank, *Jurnalul Annei Frank* (Situația  
evreilor în anii celui de-al Doilea Război  
Mondial);

\* Aureliu Busuioc, *Hronicul găinarilor*  
(Rapturile teritoriale din vara anului 1940.  
Basarabia în componența URSS);

\* Ion Druță, *Frunze de dor* (Teritoriul  
românesc în anii celui de-al Doilea Război  
Mondial);

\* Marin Preda, *Moromeții* (România rurală  
după reforma agrară din 1921);

\* Mircea Eliade, *Maitrey* (Organizarea socială  
a Indiei în perioada interbelică);

\* Ray Bradbury, *Casa* (Realizări în știință și  
tehnică în epoca contemporană).

Profesorul va prezenta fragmente din  
operele studiate de elevi la ora de limba și  
literatura română și la cea de literatura  
universală (după caz), punând accent pe  
emotivitate. Un fenomen istoric îi poate lăsa  
reci și inferenți pe elevi, însă același  
eveniment relatat cu lux de amănunte într-o  
operă artistică poate reuși să genereze emoții

care vor contribui eficient la prelucrarea  
mesajului transmis.

Rezumându-ne la cele prezentate mai  
sus, menționăm că vom ține cont de faptul că  
sugestiile de lectură vor fi oferite elevilor în  
funcție de vârsta acestora. În felul acesta,  
elevii vor fi mobilizați și se vor responsabiliza  
în ceea ce privește lectura, fiind conștienți de  
faptul că urmează să susțină proba de evaluare  
formativă planificată de către profesor după  
citirea cărții (sau a unui pasaj) și discuții  
suplimentare despre aceasta.

**„Cea mai mică schiță îmi vorbește  
mai mult decât un lung raport.”**

Această expresie a lui Napoleon  
Bonaparte accentuează ideea de necesitate a  
simplității și clarității în tot ce facem. În  
scopul eficientizării timpului de lucru, am  
elaborat un tabel sinoptic, prin intermediul  
căruia propunem o serie de sarcini de evaluare  
atât a nivelului de lectură a textului, cât și a  
determinării relației de cauzalitate și  
schimbare în istorie (Tabelul 1). În calitate de  
material didactic util poate servi romanul  
*Peripețiile unui băiețel din Epoca Preistorică*  
de Ernest D'Aurevilly [1]. Pe lângă pasajele  
desprinse din carte, vom indica și treptele  
taxonomice ale evaluării (taxonomia lui  
Bloom). O astfel de probă de evaluare  
formativă poate fi organizată la clasa a V-a, la  
tema *Modul de viață al oamenilor primitivi*.

Tabelul 1. Sarcini de evaluare la ora de istorie, formulate în baza cărții „Peripețiile unui băiețel din Epoca Preistorică”

Pasajul desprins din carte	Itemii	Nivelul taxonomic
„Focul este cel mai bun prieten al omului: al învinge frigul, el alungă fiarele sălbatice” [p. 18].	Enumeră două beneficii pe care focul le oferea oamenilor din epoca de piatră. Cum crezi, putea fi considerat pe bună dreptate focul un prieten al omului? De ce?	Cunoaștere
„Malurile joase erau acoperite cu stufăriș des și înalt, iar ceva mai departe se înălțau, ca niște ziduri albe, abrupturile de calcar ale dealurilor roșii de apăle râului [...]. Nu departe de băiețel, în panta dealului, ceva mai sus de linia unde-l spăla apa râului, se căsca asemenea unui bot uriaș o deschizătură largă și întunecoasă ce ducea într-o peșteră adâncă” [p. 3].	Prezintă două argumente în susținerea ideii că oamenii primitivi se stabileau în apropierea unui curs de apă.	Înțelegere
„Deoarece râul curgea spre răsăritul soarelui, Căpetenia îi amunță pe copii că o parte din drum îl vor face pe plută. E mai ușor și mai sigur să navighezi pe râu decât să mergi pe jos” [p. 68].	Demonstrează prin două argumente că pluta a facilitat deplasarea oamenilor pe apă, în epoca de piatră.	Aplicare
„De cele mai multe ori ei vorbeau despre peripețiile din timpul vânătorii sau își aminteau de vreun animal foarte rar întâlnit în desișul pădurii. Fiecare avea ce povesti și cu ce se lăuda. Uneori, careva din vânători lua un os sau o piatră plată și zgâria pe ele cu un vârf de cremene ascuțit scene de vânătoare, animale – într-un cuvânt, tot ce îi rămase în memorie sau îl urmărea” [p. 37].	Dedu, din text, un motiv pentru care oamenii primitivi desenau pe pereții peșterilor scene de vânătoare. Ce îi determina să facă acest lucru?	Analiză
„Pentru aceasta este nevoie de un băț de os, de nisip și apă. Pun pe topor nisip mărunț, îl udă cu apă, apoi apasă pe el bastonul de os, pe care încep să-l răsucoască. În tot timpul acesta, se adaugă mereu nisip și apă. Întâi se formează o scobitură mică, ca, treptat, se adâncește tot mai mult și mai mult, până, în sfârșit, se face gaură” [p. 76].	În ce a constat avantajul oamenilor primitivi de a realiza găurirea pietrei? Formulează un argument în alcătuirea răspunsului.	Sinteză
„- Animalele, adăugă șeful, au înțeles că nu vor fi ucise, că pe lângă oameni se pot alege cu câte vreun os și au rămas să trăiască aici. Când vânătorii umăresc un cerb sau altă sălbătăciune, ele alegeau înaintea vânatului, gonindu-l spre vânători. De aceea le-am lăsat să trăiască pe lângă noi” [p. 78].	Argumentează, în două rânduri, cât de importanți sunt câinii în timpul vânătorii.	Evaluare
„Vara, iarba și copacii se aprindeau de la vreun fulger, după cum afirmau vânătorii cu experiență” [p. 38]. „Atunci a luat un băț scurt de lemn tare, cu o gaură în mijloc; apoi a băgat în gaură capătul unui bețișor mai subțire și a început a-l învârti repede între palme. Peste puțină vreme, din găurice a prins să iasă fum, apoi țâșni o flăcăruițe, care a aprins mămunchiul de mușchi uscat...” [p. 47].	Compară cele două metode de obținere a focului. Pe care dintre ele o consideri cea mai eficientă? De ce?	

Menționăm că sarcinile de evaluare prezentate mai sus pot fi utilizate în vederea alcătuirii unui test de evaluare formativă, în funcție de nivelul clasei la care este aplicat. În timpul analizei răspunsurilor elevilor, se va ține cont de explicația logică pe care au oferit-o aceștia. O astfel de evaluare poate fi organizată și în cadrul decadelor istoriei, al unei lecții comune (istorie – limba și literatura română; istorie – literatura universală).

## Concluzii

Operele (sau anumite pasaje care vor oferi o imagine de ansamblu) sugerate elevilor pentru lectură vor fi selectate de către cadrul didactic în funcție de considerentele acestuia în vederea aprofundării unui subiect. O astfel de evaluare formativă se poate dovedi eficientă în vederea combinării a două sau mai multe discipline de studiu, dacă se va ține cont de unele particularități enunțate în cuprinsul articolului. Ipoteza de la care am pornit este verificabilă prin însuși testul de evaluare oferit elevilor. În cazul în care rezultatele testării sunt satisfăcătoare, reiese că elevii dispun de capacitățile necesare în vederea prelucrării informației obținute și înțelegerii factologiei istorice. Conchidem, așadar, că lectura unui text artistic trezește sentimente; sporește interesul cititorului pentru cartea pe care o are în față; îi dezvoltă imaginația și creativitatea; contribuie în mod special la formarea unei atitudini proprii în raport cu cele citite; creează un univers paralel în care este plasat cititorul. Considerăm că asimilarea mesajului istoric prin intermediul unui roman poate fi considerată o strategie optimă de evaluare.

## Bibliografie

1. D'AUREVILLY, E. Peripețiile unui băiețel din Epoca Preistorică. Chișinău: Editura Hyperion, 1990.
2. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Istoria: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V-IX).

Chișinău, 2010.

3. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Anexă la Ordinul nr. 638 din 30.06.2016 privind evaluarea și notarea rezultatelor școlare, promovarea și absolvirea învățământului primar și secundar.

4. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Anexă la Ordinul nr. 1249 din 22.08.2018 privind managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal.

5. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Curriculum național la istoria românilor și universală: clasele V-XI. Chișinău, 2019.

6. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Ordinul nr. 291 din 10.03.2020 cu privire la promovarea lecturii.

7. SUFF, E. Istoria pentru literatură și literatura pentru istorie: o abordare interdisciplinară a textului artistic. În: Didactica Pro..., nr. 5-6 (99-100), 2016, pp. 47-50.

8. Rezultatele înregistrate de Republica Moldova în Programul Internațional de Evaluare a Elevilor – PISA 2018 [disponibil online:

<https://mecc.gov.md/ro/content/rezultatele-inregistrate-de-republica-moldova-programul-international-de-evaluare-elevilor>] (accesat la 22.08.2020).

**Metodologia de formare a valorilor  
artistice la studenții pedagogi: validarea  
experimentală**

**Methodology of forming artistic values  
to the pedagogical students: experimental  
validation.”**

**Svetlana Talpă, doctorandă,  
lector universitar,  
Catedra de Pedagogie Preșcolară,  
Educația Fizică și Dans,  
Facultatea de Științe ale Educației și  
Informatică,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău  
ORC ID: 0000-0001-5829-736X**

**Rezumat**

În articol este abordată problema privind formarea valorilor artistice la studenți în procesul instruirii coregrafice din diferite perspective: general-pedagogică, teleologică și metodologică. În plan general-pedagogic, formarea valorilor artistice se analizează din perspectiva educației umaniste, în plan teleologic – din perspectiva finalităților educaționale, în plan metodologic – din perspectiva noilor educații și strategiilor educaționale: de formare a conștiinței, de organizare a acțiunii educative, de stimulare. Nivelul de manifestare a valorilor artistice ale grupului de cercetare a indicat o diferență semnificativă de la testarea inițială către testarea finală. Validarea experimentală este prezentată în tabele și figuri.

**Cuvinte-cheie:** axiologie, artă coregrafică, valori artistice, atitudini, strategii educative.

### Abstract

The article addresses the issue of the formation of artistic values in students in the process of choreographic training from different perspectives: general-pedagogical, teleological and methodological. In general-pedagogical plan, the formation of value orientations is analyzed from the perspective of humanistic education, in teleological plan – from the perspective of educational finalities, in methodological plan – from the perspective of new educations and educational strategies: awareness formation, organization of educational action, stimulation. The level of manifestation of the artistic values of the research group indicated a significant difference from the initial testing to the final testing. Experimental validation is stipulated in tables and figures.

**Keywords:** axiology, choreographic art, artistic values, attitudes, educational strategies.

### Introducere

Absența unor strategii educaționale bine chibzuite și centrate pe valori umaniste a fost reliefată la multiple forumuri naționale și internaționale, inclusiv de către Vladimir Guțu în „Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism”, în care strategiile educative sunt clasificate în trei categorii: *strategii de formare a conștiinței și comportamentului; strategii de organizare a activității/acțiunilor educative; strategii de*

*stimulare a comportamentului* [2], fapt ce obligă sistemul educațional actual să-și stabilească drept prioritate formarea unor personalități nu doar multilaterale, ci și armonios dezvoltate, nu doar în bază de competențe generale, ci și prin competențe axiologice, nu doar ca promotori/consumatori de valori, ci și ca generatori de valori pe tot parcursul vieții. În cazul sistemului educațional coregrafic moldovenesc, dezvoltarea unei educații axate pe competențe axiologice a constituit încă de la primele experiențe curriculare o preocupare de bază, concomitent cu formarea și cultivarea cunoștințelor, aptitudinilor și abilităților disciplinare de bază (comunicative, metodologice etc.).

Cunoașterea prin valori și învățarea de valori îi conferă importanță oricărui sistem educațional, întrucât asigură o educație dominată de spiritul umanismului, de nevoia formării unor personalități ale mileniului III capabile să gândească axiologic, să elaboreze și să aplice proiecte artistice/coregrafice. În acest scop, orice sistem educațional este invitat să inițieze, să formeze și să dezvolte componentele generale ale câmpului axiologic și tipologia valorilor, să asigure discriminarea între *valori, nonvalori, antivalori, pseudovalori*.

Valorile artistice „au un câmp limitat de manifestare, deoarece se raportează doar la frumosul artistic, deci la obiectele considerate în calitatea lor de operă de artă, adică libere de orice utilitate imediată” [1, p. 233] și

nu pot fi gândite decât în măsura în care trimit la un obiect înțeles ca obiect artistic. Prin urmare, *valoarea artistică pendulează între caracterul obiectiv și subiectiv, reprezentând rezultatul unei acțiuni de alegere.*

Problema valorilor a (re)devenit recent una majoră atât în cadrul esteticii filosofice, cât și în cel al sociologiei artei. De exemplu, Nick Zangwill, în volumul *Aesthetic Creation*, afirmă că, în analiza artei, reflecția asupra valorilor și evaluării trebuie să precedă chestionările de ordin metafizic [4, p. 1]. În mod similar, sociologul Nathalie Heinich promovează o sociologie a valorilor, definindu-le pe acestea din urmă ca principii ce organizează în mod inconștient judecățile evaluative ale actorilor sociali [3, pp. 287-315].

### **Metodologia de formare a valorilor artistice la studenții pedagogi**

Înainte de toate, este necesar să fie menționat faptul că metodologia de formare a valorilor artistice la studenții pedagogi a fost implementată în baza experimentului formativ realizat în grupul de cercetare pe un lot de 13 subiecți de la specialitatea „Dans” din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

Specificul viitoarei direcții a activității profesionale nu modifică logica și conținutul pregătirii speciale. Se bazează pe predarea principiilor de bază ale creării unei lucrări coregrafice și ale calităților pedagogice specifice, deși în determinarea obiectivelor și

metodelor de pregătire profesională și pedagogică joacă un rol semnificativ multe alte caracteristici. Totodată, este necesar să ținem cont de faptul că educația este actualizarea calității umane în om, ce are loc în dialogul dintre educator și educat și această actualizare se referă la ambele părți sau la ambii interlocutori (profesor și student, în cazul nostru).

Scopul educației este îndreptat spre formarea atitudinilor reflexive, creative, morale față de propria viață, în raport cu viața altor oameni. În acest sens, educația, azi, constă, în primul rând, în relevarea semnificațiilor, valorilor sistemului de relații ale omului, ale sferelor lui emotiv-volitiv și reflexive, în tot ceea ce îi permite să conștientizeze, să se aprecieze și să se perfecționeze pe sine, criteriul principal fiind conștiința.

Axiologizarea, sau activitatea valorică realizată prin actualizarea valențelor formative ale educației coregrafice, reprezintă strategia educațională de formare a valorilor artistice la studenți. În acest sens, identificăm un ansamblu de metode specifice prin care și se realizează activitatea valorică în cadrul predării disciplinelor respective: metoda reflecției, metoda gândirii imaginative, metoda proiectelor creative, metoda sistematizării, metoda problematizării. Totodată, activitatea valorică se va axa pe următoarele metode: valorificarea operelor coregrafice, metoda receptării cognitive și emoționale a operei coregrafice.

Așadar, formarea valorilor artistice la studenți în procesul de instruire coregrafică s-a realizat prin integrarea activității valorice în activitatea general-educatională în procesul de predare a disciplinelor „Dans folcloric”, „Dansul clasic”, „Dans modern”, având drept scop formarea valorilor-atitudini, valorilor-creație și valorilor-personale, manifestate în diferite forme și grade de complexitate. În procesul de studii la specialitatea „Dans”, cele două dimensiuni ale relației axiologie – educație, în care un aspect se referă la *conținutul axiologic al educației*, iar celălalt – la *fundamentele axiologice, la componenta axiologică a activității educative*, corelează/trebuie să coreleze în mod armonios, susținute, desigur, de componenta teoretică.

În conformitate cu conceptul teoretic al cercetării, activitatea valorică se realizează/sau poate fi realizată la nivelul percepției valorice a operei coregrafice, la nivelul asimilării operei coregrafice și la nivelul gândirii imaginative creative. Aceste trei niveluri se încadrează în trei module curriculare: *științific-cognitiv* (a cunoaște valorile artistice ale operei coregrafice și modalitățile de manifestare și de formare a acestor valori prin educația coregrafică); *valoric* (sistemul de valori specifice creației artistice și sistemul de valori contextuale ale operei coregrafice); *creativ-constructiv* (percepția creativă a dansului și a operei coregrafice, asimilarea și interpretarea creativă a pașilor de dans și a operei

coregrafice, crearea și alcătuirea combinațiilor sau montarea operelor coregrafice din perspectiva axiologică și concret artistică).

### **Validarea experimentală a metodologiei de formare a valorilor artistice la studenții pedagogi**

Experimentul formativ a fost realizat în grupul de cercetare, pe un lot de 13 subiecți ai unui eșantion de tipul *înainte și după*, cu ajutorul tehnicii de cercetare *before-and-after method*, pentru a observa dinamica schimbărilor la nivelul manifestării valorilor artistice la studenții specialității cu profil coregrafic.

Au fost analizate datele statistice înregistrate de lotul de cercetare pe parcursul celor trei ani de studii la ciclul I (licență). Interpretarea datelor statistice a permis compararea indicilor legați de semnificația diferenței între testările inițiale și finale la nivelul anului I de studii și, ulterior, au fost testați studenții lotului de cercetare la finele anului II și III de studii la ciclul I.

În organizarea experimentului pedagogic s-a ținut cont de specificul procesului educațional în domeniul formării specialiștilor în instruirea coregrafică: numărul relativ mic de studenți, dominarea activităților practice, accentuarea laturii creative etc.

De menționat că în cazul experimentului formativ, dezvoltării percepției artistice a operei coregrafice de către studenți i-a fost acordată o atenție deosebită din mai multe considerente:



- percepția artistică duce la „plăcerea” pe care o trăiesc prin crearea și consumul de operă coregrafică de valoare, ceea ce constituie menirea artei;
- pedagogul de dans, sau coregraful, care, de sine stătător, percepe emoțional arta coregrafică, poate trezi prin montările coregrafice proprii emoții la elevii săi sau la receptori/spectatori.

În acest aspect, am aplicat metodologia creării unei interconectări a „înaltei spiritualități”, sau a „înaltei culturi”, cu „estetica operei coregrafice” și cu „fenomenul de popularitate” prin percepția unei opere coregrafice de valoare, cu pregătirea corespunzătoare a studenților, cu scopul de a recepționa această operă coregrafică.

Cercetarea experimentală a inclus trei etape:

*experimentul de constatare* a avut ca scop observarea capacităților studenților de percepere a operelor de artă coregrafică;

*experimentul de formare* a inclus valorificarea pe cale experimentală a sistemului (instrumentarul) metodologic, în vederea elaborării și derulării procesului de percepere a operei coregrafice.

*Experimentul de control* a avut drept scop stabilirea nivelului de percepere a operei coregrafice prin compararea rezultatelor înregistrate de lotul de cercetare (LC) în toți cei trei ani de studii universitare la ciclul I (licență).

Identificarea valorilor artistice, încorporate în opera coregrafică, a fost posibilă grație chestionarelor aplicate studenților viitori pedagogi de dans.

Inițial, studenților li s-a propus să vizioneze opt opere coregrafice din cele opt genuri coregrafice existente, pentru a determina *care* gen coregrafic este mai preferat de către ei și *de ce*.

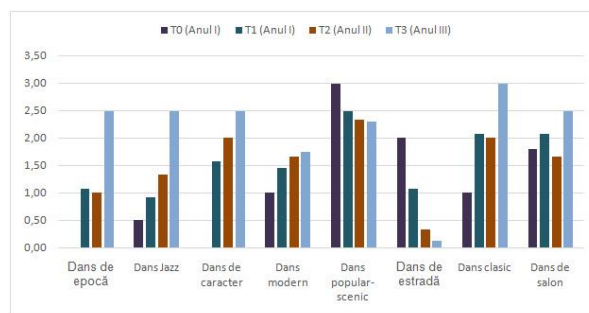


Figura 1. Nivelul de preferințe ale operei coregrafice din diverse genuri ale coregrafiei

Analiza rezultatelor prezentate în Figura 1, privind preferințele studenților din grupul de cercetare față de un anumit tip al artei coregrafice, ne permite să constatăm următoarele:

- Semnificativ, a crescut interesul studenților față de *Dansul clasic* (de la 10,0% până la 14,0%,  $p < 0,01$ ). Totodată, au scăzut preferințele studenților față de *Dansul de estradă* (de la 21,0% până la 1,0%) și ne semnificativ față de *Dansul popular-scenic* (de la 34,0% până la 23,0%), însă diferența pentru *Dansul popular-scenic* nu este semnificativă, în comparație cu *Dansul de estradă*.
- Creșterea semnificativă a preferințelor studenților față de *Dansul clasic* și o

descreștere nesemnificativă a preferințelor față de *Dansul popular-scenic* se datorează influenței pe care au avut-o disciplinele respective în experimentul pedagogic și valorizării altor genuri de artă coregrafică, ceea ce a permis descoperirea „plăcerii” și pentru alte genuri de artă coregrafică, cum ar fi *Dans de caracter* sau *Dans de epocă*.

Menționăm că aceste rezultate semnifică o preferință generală retrospectivă, însă preferințele pot fi și contextuale, concret-temporale.

Identificarea nivelului de preferințe ale genurilor de artă coregrafică de către studenții pedagogi de dans este importantă din punct de vedere profesional și din punct de vedere artistic.

Ca urmare a aplicării acestui chestionar, a intervenit necesitatea de a argumenta alegerea făcută de studenți referitoare la preferința operelor coregrafice din diverse genuri ale coregrafiei. Astfel, analiza rezultatelor prezentate în Figura 2 ne permite să constatăm că s-au modificat rezultatele studenților la „plăcerea” pe care o trăiesc prin crearea și consumul de operă coregrafică de valoare, unde variabila „Impactul emoțional” – de la 6,0% (*testarea inițială* – T<sub>0</sub>) la studenții înmatriculați în anul de studii 2016-2017 – a crescut considerabil la studenții absolvenți (*testarea finală* – T<sub>3</sub>), înregistrând 13,0%. Această modificare este una fundamentală și naturală, deoarece prin

„impactul emoțional”, studentul pedagog își manifestă valorizarea calităților artistice cărora le dă viață în mod intenționat, prin crearea sau consumarea operelor de coregrafie valoroase. Anume asigurării acestei „plăceri” emoționale i s-a acordat atenție în procesul experimentului formativ.

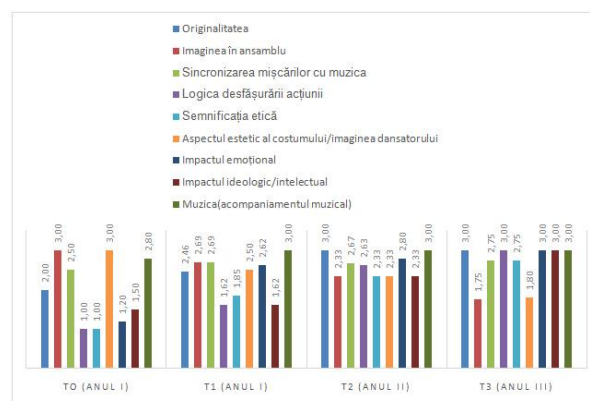


Figura 2. Identificarea criteriilor de determinare și evaluare

a valorilor artistice ale operei coregrafice

Deși rolul și aspectul estetic al costumului/Imaginea dansatorului în estetica operei coregrafice au o mare importanță, totuși acestea nu sunt hotărâtoare.

Prin intermediul artei coregrafice, studenților li se educă interesul și dragostea pentru *frumos*, li se dezvoltă simțurile estetice. În procesul alegerii operelor coregrafice este necesar să se țină cont de faptul că ele trebuie să influențeze pozitiv asupra studenților. Perceperea artei coregrafice se dezvoltă treptat, de aceea se impun o serie de cerințe față de aceste opere destinate studenților pedagogi de dans. Procesul de receptare este etapa cea mai importantă a creației artistice, pentru că prin intermediul său opera își realizează funcțiile. În cazul artei coregrafice, avem de-a face cu

un mesaj polisemantic, deci ambiguu, care poate fi receptat în diferite modalități. De aceea, receptarea poate fi un proces extrem de complicat.

Receptarea este un proces activ, o formă de activitate umană, care presupune anumite faze: *percepția, trăirea estetică* (afectivitate produsă de opera respectivă), *înțelegerea și interpretarea operei coregrafice, judecata de gust* (îmi place/nu-mi place) *și de valoare* (este valoroasă/nu este valoroasă).

Procesul analizei unei opere de artă coregrafică în sine este mai lung, organizându-se în trei pași: **descrierea, analiza și interpretarea.**

*Experimentul de constatare* a avut ca scop observarea capacităților studenților de percepere a operelor de artă coregrafică. Am considerat de cuviință să realizăm probe care ar scoate în evidență aptitudinile studenților pedagogi de dans de a percepe operele de artă coregrafică.

Proba constatativă s-a aplicat atât la nivelul inițial (T<sub>0</sub>) al lotului de cercetare, adică în anul de înmatriculare la studii universitare (13 studenți), cât și la finele fiecărui an de studii universitare la ciclul I (licență). Studenților li s-a propus sarcina să descrie una din cele opt opere coregrafice propuse, ce corespund celor opt genuri coregrafice, completând tabelul 1 cu indicațiile specificate.

Tabelul 1. Sistemul (instrumentarul) metodologic în perspectiva perindării procesului de percepere a operei coregrafice

Descrierea operei coregrafice	
1. Denumirea operei coregrafice, numele compozitorului și coregrafului.	_____
2. Din ce gen coregrafic face parte? S-a montat repede sau într-o perioadă mai lungă?	_____
3. Este interpretat(ă) și astăzi? Este originală, a fost remontată? I s-a schimbat libretto, compoziția muzicală sau pașii de dans?	_____
4. Volumul (din câte fragmente tablouri/act e este format).	_____
5. Precizează personajele prezente:	<input checked="" type="checkbox"/> _____ <input checked="" type="checkbox"/> principale (solisti); <input checked="" type="checkbox"/> secundare; <input checked="" type="checkbox"/> corpul de balet (corps de ballet).
Analiza operei coregrafice	
1. Observă! <input checked="" type="checkbox"/> momentul zilei (anului) în care are loc acțiunea; <input checked="" type="checkbox"/> amănuntele referitoare la prezența omului în cadrul peisajului, legătura om – natură; <input checked="" type="checkbox"/> umanizarea naturii și rolul acesteia.	<input checked="" type="checkbox"/> _____ <input checked="" type="checkbox"/> _____ <input checked="" type="checkbox"/> _____ <input checked="" type="checkbox"/> _____
2. Menționează tipul imaginii artistice!	<input type="checkbox"/> solo <input type="checkbox"/> duet <input type="checkbox"/> trio <input type="checkbox"/> de masă
3. Identifică elementele constitutive ale imaginilor artistice.	_____
4. Stabilește! a. Limbajul artistic folosit. b. „puritatea”, sau combinarea limbajului artistic; c. combinarea diferitor genuri muzicale pentru acompaniamentul muzical; d. combinarea diferitor genuri coregrafice într-o singură montare.	<input type="checkbox"/> plastic <input type="checkbox"/> pași de dans <input type="checkbox"/> pantomimă/ trucuri <input checked="" type="checkbox"/> _____ <input checked="" type="checkbox"/> _____ <input checked="" type="checkbox"/> _____
Interpretarea operei coregrafice	
1. Evidențiază perspectiva coregrafului (autorului).	<input type="checkbox"/> implicarea coregrafului <input type="checkbox"/> detașarea coregrafului
2. Care a fost intenția operei coregrafice ?	_____
3. Ce sentimente îți trezește vizionarea operei coregrafice respective?	_____

Studenții au lucrat în baza tabelului și au demonstrat următoarele rezultate (Figura 3).

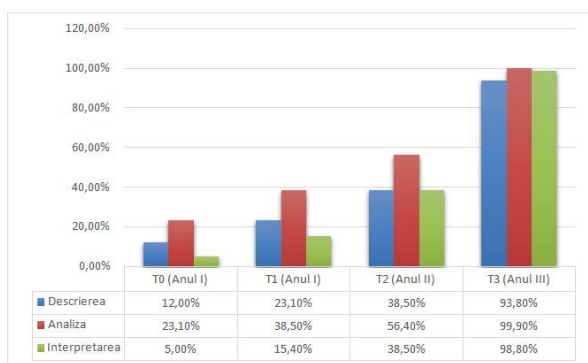


Figura 3. Rezultatele analizei unei opere coregrafice

În cadrul probei constatative, în baza tabelului ce conține indicatori de *descriere*, *analiză* și *interpretare* a unei montări/opere coregrafice, putem susține că în cazul *descrierii* la etapa inițială (T<sub>0</sub>) doar 12% din studenții de la anul I au demonstrat capacități de percepere a unei opere de artă coregrafică. Se observă că studenții, în primul an de studii la licență, la etapa inițială (T<sub>0</sub>) s-au descurcat cel mai bine la *analiza* tabloului coregrafic. Din păcate, aceste rezultate nu ating nici măcar nivelul de 50% de reușită, ci doar aproximativ 25%, în medie. Cele mai slabe au fost rezultatele la *interpretarea* operei coregrafice: aici, doar 5,0% din studenții anului I, la etapa inițială (T<sub>0</sub>), au fost în stare să completeze indicatorii specificați.

În cadrul experimentului formativ a fost implementat sistemul (instrumentarul) metodologic de percepere a unei opere coregrafice. Acesta apare ca o entitate operațională a unității de învățare, un plan anticipat al modului de stabilire și realizare în timp a interacțiunilor cu opera de artă coregrafică.

Pe parcursul celor trei ani de studii la ciclul I, am practicat demonstrarea repetată a operelor coregrafice: opera cunoscută provoacă discuții aprinse, în timpul cărora se menționează părțile și detaliile care n-au fost observate prima dată. Convorbirile cu studenții erau orientate spre înțelegerea mai profundă a evenimentelor reprezentate în montare/opera coregrafică: studenții povesteau nu numai despre ceea ce este reprezentat, ci și cum este reprezentat. Povestirea după opera coregrafică realizată era accesibilă, artistică, expresivă, le trezea interesul studenților, le crea o anumită dispoziție. Studenții pedagogi de dans au învățat să compare operele coregrafice, deci să facă o analiză comparativă.

Dacă privim capacitățile studenților în ansamblu, conchidem că lotul de cercetare, spre sfârșitul ciclului I, conștientizează importanța metodologiei de orientare spre perceperea operei de artă coregrafică. Analiza generală a activității formative prin examinarea literaturii de specialitate, selectarea metodologiei de percepere a operelor de artă coregrafică, organizarea activităților didactice în cadrul anului I, ciclul I, care să fie convergente și să slujească obiectivelor fixate, alegerea și combinarea optimă a metodelor și procedeele didactice în raport cu particularitățile studenților, mijloacele de învățământ disponibile au demonstrat validitatea acțiunilor formative efectuate.

### Concluzii:

1. Analiza datelor experimentului de constatare ne-a permis să concluzionăm că studenții din grupul de cercetare au demonstrat rezultate în creștere pe parcursul celor patru testări, la anul I fiind aplicate testarea inițială și testarea finală. Important este că preferința studenților pedagogi pentru un tip sau altul de artă coregrafică a fost determinată, în mare parte, de valoarea artistică a acesteia, plasând în prim-plan Dansul clasic și Dansul popular-scenic.
2. În urma comparării valorilor artistice ale studenților din grupul de cercetare, am dedus următorul lucru: cu cât mai echilibrat este profilul valoric al studentului pedagog, influențat de mediul sociocultural, artistic și educațional, cu atât mai înalt este nivelul de manifestare a valorilor artistice.
3. Nivelul de valorificare a operelor coregrafice, de apreciere valorică a acestora, de identificare a valorilor artistice a demonstrat că studenții pedagogi nu sunt pe deplin conștienți de rolul operelor respective în formarea lor profesională.
4. Conștientizarea formării/dezvoltării valorilor artistice trebuie să vizeze atât educatorul, cât și educatul, prin realizarea

activităților curriculare și extracurriculare concertate.

5. Ideea perceperii operei coregrafice este acceptată de către studenții pedagogi de dans din perspectiva aplicării metodelor și procedeelelor propuse în cadrul activităților experimentale, fiecare dintre acestea oferind posibilități și deschideri esențiale.
6. Este oportun de a organiza acțiunile de *descriere, analiză și interpretare* ca sistem (instrumentar) metodologic de percepere a unei opere coregrafice de către studenții pedagogi de dans prin procedura aplicată.
7. Valorificarea instrumentarului metodologic de percepere a unei opere coregrafice în practica de predare-învățare în cadrul disciplinelor de instruire coregrafică în anul III (licență) a ilustrat o creștere semnificativă a capacităților studenților de percepere a operei de artă coregrafică.

### Bibliografie

1. DUDA, G. Introducere în teoria literaturii. București: Editura ALL, 1998.
2. GUȚU, VI., VICOL, M. Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, 2014.

3. HEINICH, N. La sociologie à l'épreuve des valeurs. În: Cahiers internationaux de sociologie. No. 2 (121), 2006, pp. 287-315.
4. ZANGWILL, N. Aesthetic Creation. Oxford University Press. Oxford, 2007, DOI:10.1093/acprof:oso/9780199261871.001.0001

**Reconsiderarea managementului școlii de arte A. Stârcea”, mun. Chișinău, din perspectiva pedagogiei competențelor**  
**Reconsidering the management of the art school „Alexei Stârcea”, Chișinău, from the perspective of competence pedagogy”**

**Iulia Mîndrescu, Școala de Arte „A. Stârcea”,  
doctandă, UPS „Ion Creangă”  
ORCID: 0000-0003-0851-9221**

**Rezumat**

În articol se prezintă oportunitatea reconsiderării managementului școlii de arte în actualitate, reconceptualizarea procesului de proiectare-planificare-organizare și desfășurare a procesului educațional din perspectiva competențelor la nivel macrostructural și microstructural, integrată în Proiectul finalităților pedagogice din perspectiva educației instrumental-artistice în raport cu planul de învățământ, conceperea unui Model de învățare a competențelor

elementare instrumental-artistice, cu specificarea acestora.

**Cuvinte-cheie:** management, școala de arte, competență, model de învățare, educația estetică, interculturalitate.

**Abstract**

The article addresses the opportunity of reconsidering the management of the art school nowadays, the reconceptualization of the designing-planning-organizational process and the development of the educational process from the perspective of the macro-structural and micro-structural competences, integrated in the Project of the pedagogical aims from the instrumental-artistic education perspective vis-à-vis the education plan, designing a Model for learning the basic instrumental-artistic competences with their respective specification.

**Keywords:** management, School of Arts, competence, learning Model, esthetic education, interculturality.

Școala de arte „A. Stârcea” din mun. Chișinău, prin tot conținutul activității sale, contribuie plenar la educația estetică a elevilor și acest lucru conturează esența *managementului școlii de arte, ca instituție de cultură, care direcționează activitatea organizației de profil cultural către o anume finalitate – însușirea de valori în sens estetic, artistic, moral, spiritual, dezvoltarea și promovarea acestor valori, protejarea și punerea în circulație a patrimoniului cultural.*

**Managementul școlii de arte vizează managementul cultural, managementul învățământului artistic, care, la noi, nu este încă o disciplină științifică consolidată, care să contribuie la dezvoltarea și extinderea practicilor artistice și culturale.**

Managementul educațional al școlii de arte, în esența sa, devine un management de calitate, se centrează pe dimensiunea umană și utilizează strategii de tip comunicativ, de colaborare/participare, negociere și realizare a doleanțelor copiilor și părinților privind împlinirea vocației de dezvoltare prin creație artistică/estetică a ființei umane.

Pedagogia competențelor impune reconsiderarea managementului școlii de arte, regândirea conținutului acestuia din perspectiva competențelor, ținând cont de specificul activității școlii de arte, care reclamă un management al instruirii centrat pe subiect, pe cel ce învață, pe aspecte de individualizare și diferențiere în raport cu potențialul de care dispune fiecare elev, interesele și aptitudinile, capacitățile sale. Astfel, politicile educaționale actuale promovate în R. Moldova cer ca managementul școlii de arte să asigure procesul de proiectare-implementare-evaluare a curriculumului școlii din perspectiva competențelor, o reconceptualizare a procesului educațional la nivel macrostructural și microstructural (Tabelul 1). Tabelul 1. Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva educației

instrumental-artistice în raport cu planul de învățământ al școlii de arte [3; 1; 5; 7; 8]

Proiectarea finalităților pedagogice în perspectiva educației instrumental-artistice	Durata studiilor, clasele și numărul total de ore pe săptămână							
	Cl.1	Cl.2	Cl.3	Cl.4	Cl.5	Cl.6	Cl.7	Cl.8
<b>I. La nivelul sistemului educațional vocațional</b>								
(1) <i>Ideal pedagogic:</i> formarea personalității integre, armonios dezvoltate, creative, inovative, deschise								
(2) <i>Scopuri pedagogice:</i>								
• democratizarea educației/învățării în temei de intrare-segna;								
• formarea deprinderilor, competențelor instrumental-artistice, respectând identitatea culturală;								
• valorificarea învățământului vocațional de arte în sensul progresului sociouman.								
(3) <i>Obiective generale ale sistemului de învățământ vocațional de arte:</i>								
• abordarea sistemică (globală, interdisciplinară, în sensul educației permanente);								
• abordarea curriculară centrată pe formarea de competențe;								
• abordarea psihologică, în sensul dezvoltării potențialului de care dispune fiecare elev.								
II. La nivelul procesului de învățământ:								
(1) <i>Obiectiv general</i> (al planului de învățământ):								
• stimularea capacității de învățare inovatoare, creativă;								
• formarea de competențe generale și specifice conform standardelor educaționale stabilite.								
(2) <i>Obiective specifice:</i>								
• dobândirea culturii generale instrumental-artistice;								
• dobândirea culturii generale de bază în domeniu (cunoștințe, capacități, aptitudini, atitudini, principii fundamentale în domeniile disciplinelor cunoașterii etc.);								
• dezvoltarea culturii generale spre profiluri de cunoaștere, spre cultura de specialitate/profesională.								
<b>Profilul de studii</b>								
<b>Specialitatea și disciplinele</b>								
<b>Profilul Muzical. Specialitatea Interpretare instrumentală</b>								
Instrumente cu clape: pian	6,5	6,5	6,5	7,5	10	10	11	5
Instrumente cu corzi: vioară, violoncel, chitară	6,5	6,5	6,5	7,5	10	10	11	5
<b>Profilul Muzical. Specialitatea Interpretare instrumentală</b>								
Instrumente aero-fone și percuție: flaut, trompetă, clarinet, saxofon, trombon, oboi, xilofon, baterie	6,5	7,5	10	10	11	6		
Instrumente populare: acordeon, nai, tambal, cobză	6,5	7,5	10	10	11	6		
<b>Profilul Muzical. Specialitatea Interpretare corală</b>								
Cor	6	6	6	8	8	8	8	
<b>Profilul Arte Vizuale. Specialitatea Arta plastică</b>								
Arta plastică: desen, pictură, compoziție, artă decorativă, aplicată, sculptură/modelaj	13	13	13	13	13			
<b>Profilul Arte Teatrale. Specialitatea Actorie</b>								
Actorie	9	9	9	9	9	6		
<b>Profilul Arte Coregrafică. Specialitatea Dană popular</b>								
Coregrafie	11	12	12	12	12	6		

Conținutul educației estetice este concretizat în ceea ce se înțelege prin cultura estetică școlară, care se prezintă în două ipostaze:

- cultura obiectivă*, reprezentată de un ansamblu de cunoștințe și ca practici estetice, prevăzute în documentele școlare și transmise în procesul instructiv-educativ realizat în școală;
- cultura subiectivă*, care apare – așa cum remarcă G. Văideanu – „ca rezultat spiritual, produs în individ, de asimilare a culturii obiective”. Acest rezultat spiritual se concretizează într-un ansamblu de capacități, aspirații, sentimente și convingeri estetice – toate subsumate și integrate unui ideal estetic [Apud 8].

Creșterea calității educației estetice prin asigurarea realizării intereselor, doleanțelor copiilor și părinților în satisfacerea dezvoltării capacităților, aptitudinilor, talentelor muzical-artistice

trebuie să devină, în mod explicit, activitatea de bază a întregului proces de management educațional în școala de arte, valorificându-se plenar, în acest scop, prevederile curriculumului educațional pentru școala de arte. Parte centrală a educației estetice, educația artistică are o sferă de acțiune mai restrânsă (vizează numai valorile artei), sondează însă mai adânc, presupune un grad mai mare de inițiere, angajează calități mai subtile și solicită mai complex personalitatea în ansamblul ei. Obiectivele, conținuturile, metodele și formele educației artistice sunt puternic individualizate, se exprimă prin limbaje și tehnici specializate și implică o competență profesională atestată la cel ce o realizează în școală sau în afara școlii. Distincția între educația estetică și cea artistică este relativă, fiind determinată, în primul rând, de particularitățile valorilor estetice prin care se realizează. Drept urmare, **Planul de învățământ al școlii de arte este stabilit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării** și reprezintă un document oficial de proiectare globală a conținutului instruirii, care stabilește, conform criteriilor valorice/pedagogice, scopurile și obiectivele educației instrumental-artistice, adaptate la nivel de politică a educației, implică o repartizare de timp de învățare pe profiluri de formare conform prevederilor politicilor educaționale, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor, opțiunile și interesele acestora, de experiențele în domeniu și este structurat pe trei niveluri [11]: *nivelul 0* –

învățământul preșcolar, preconizat pentru copiii cu vârsta de 5-7 ani (grupa pregătitoare); *nivelul I* – învățământul primar, clasele a I-a – a IV-a cu profil „Muzică”, cu durata studiilor de 1-8 ani; *nivelul II* – învățământul gimnazial, clasele a V-a – a VIII-a cu profil „**Muzică**”, cu durata studiilor de 1-8 ani, clasele a III-a – a VI-a cu profil „Muzică” și clasele a I-a – a V-a cu profilurile: „**Arta plastică**”, „**Arta teatrală**”, „**Arta coregrafică**”. Fiecare profil prevede discipline specifice de formare; de exemplu, *profilul Muzică, specialitatea Interpretare Instrumentală* – Instrument muzical special, Solfegiu și Teoria Muzicii, Literatura Muzicii, Instrument auxiliar, Exersări colective: cor, orchestră (ore săptămânale pentru grup), disciplina opțională (de formare profesională), ansamblu (pentru fiecare elev). Activitatea de instruire reprezintă principalul subsistem al activității de educație, planificată întru formarea de competențe specifice prin determinarea de *obiective – conținuturi – metode de predare – învățare-evaluare*, realizată prin acțiuni integrate în cadrul oricărei activități de instruire în procesul de învățământ în cadrul unor forme de organizare generale (formale, nonformale), particulare (frontale, pe microgrupe, individuale) și activități concrete (lecții, cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup etc., *lecția* fiind forma principală de organizare a instruirii în cadrul procesului de învățământ).



Experiența pedagogică acumulată pe parcursul anilor mi-a permis elaborarea unui model de învățare, acceptat și promovat de noi în Școala de Arte „A. Stârcea”, mun. Chișinău, ca reper epistemologic, model constituit în baza consultării lucrărilor de specialitate [3; 1; 5; 6; 10].

Analiza și validarea Modelului respectiv implică valorificarea *conceptelor fundamentale ale pedagogiei*, dar și ale *normativității* și ale *metodologiei specifice*, angajate la nivelul construcției *modelului praxiologic* și la nivelul ordonării sale prin intermediul *principiilor* (generale, ale proiectării; specifice – ale organizării, planificării, realizării-dezvoltării; didactice) [3; 1; 6].

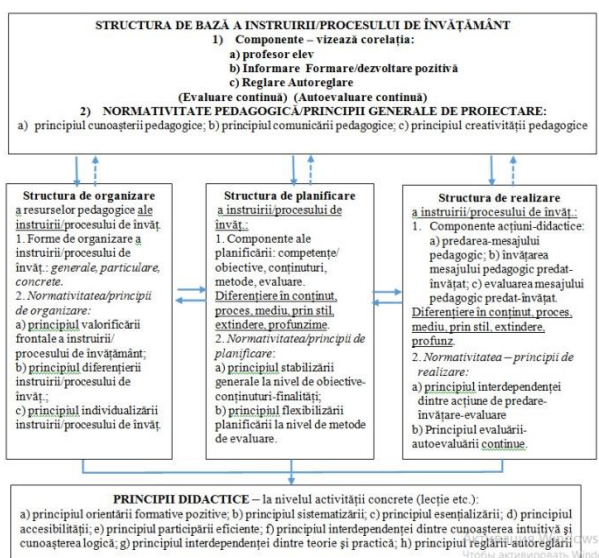


Figura 1. Modelul praxiologic al structurii de funcționare a instruirii/învățării [Apud 2].

Diferențierea curriculară vizează adaptarea procesului de predare-învățare la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului. Această **strategie**

**diferențiatore** redă trecerea de la „o școală pentru toți” la „o școală pentru fiecare”, trecere ce poate fi realizată tocmai prin posibilitățile oferite de proiectarea și aplicarea onestă a curriculumului în condițiile în care are loc într-adevăr trecerea la centrarea pe nevoile și interesele elevului, aspect specific școlii de arte. În acest context, pentru instituții de acest gen, precum este școala de arte, se potrivește schema de diferențiere a instruirii, elaborată de C. Crețu.

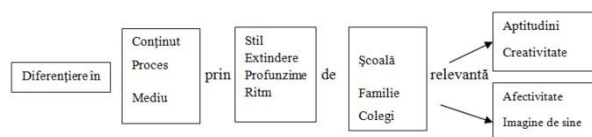


Figura 2. Schema de diferențiere a instruirii [4]

Aceste orientări pot și trebuie realizate și prin crearea unui mediu favorabil învățării, care presupune: condiții destinse, permissive de susținere și securizare, stimularea prin promovarea transferurilor de opinii, aprecieri, observații, sugestii, valorificarea experiențelor personale, încurajarea exprimării originale, a gândirii divergente, a asumării riscului, acceptarea și respectarea diferențelor între indivizi, comunicarea empatică, echilibrul între conduita competițională și cea cooperantă. Evaluarea diferențiată se referă atât la instrumentele utilizate, cât și la aptitudinile și deprinderile formate, precum și la conținutul informațional (interdisciplinar, intradisciplinar sau transdisciplinar). Pentru a fi eficace și efective, rezultatele evaluărilor trebuie interpretate și analizate, pentru că

numai astfel se pot proiecta și realiza activități de reglare și remediere – individuale sau pe grupuri de nivel –, care să permită fiecărui elev să progreseze în mod real. Tendința de creare a condițiilor pentru egalitatea șanselor de reușită ale tuturor elevilor și în legătură cu aceasta a făcut posibilă apariția și dezvoltarea diverselor modele consacrate în științele socioumane vizând problema dată: *modelul sociologic al reproducerii culturale, modelul psihologic al stadiilor dezvoltării intelectuale, modelul pedagogic al accelerării instruirii, modelul optimizării procesului de instruire* etc. Printre acestea, un loc aparte îl ocupă *modelul învățării* depline, propus de John Carrol [Apud 2], care precizează că nivelul de învățare atinge cota maximă atunci când raportul dintre timpul efectiv folosit și timpul necesar este egal cu 1.

$$\text{Nivelul de învățare} = f \left[ \frac{\text{Timpul efectiv folosit}}{\text{Timpul necesar}} \right]$$

În realitate, este destul de dificil să se obțină acest rezultat, pentru că elevii folosesc mai puțin timp pentru învățare decât este necesar. Factorii mai ușor de influențat în scopul sporirii eficienței procesului didactic sunt: calitatea instruirii, care depinde direct de profesor, perseverența, ocazia de învățare și, întrucâtva, de aptitudinea de învățare. Dezvoltările ulterioare ale învățării depline, realizate de B. Bloom și colaboratorii săi, au scos în evidență că (1) există elevi care învață mai rapid și elevi care învață mai lent și (2), în funcție de asigurarea unor condiții de

învățare favorabile, majoritatea elevilor sunt foarte asemănători sub aspectul capacităților de învățare, al vitezei de învățare și al motivației în vederea învățării, ceea ce se confirmă în realitatea școlară [Ibidem]. În perspectiva pedagogiei competențelor și a finalităților educației instrumental-artistice, am determinat tipurile de competențe prevăzute pentru formare în Școala de Arte (Tabelul 2).

Tabelul 2. Tipurile de competențe prevăzute pentru formare în școala de arte „A. Stârcea”

Competența	Scopul educației	Tehnologii pedagogice de bază	Tipuri de activități
1	2	3	4
<b>Competențe elementare:</b> posedarea de mijloace elementare de cunoaștere, însușirea bazelor cunoașterii teoriei și practicilor muzicale	Formarea personalității, posedarea de cunoștințe necesare pentru instruire/învățare muzicală și formarea de deprinderi practice la pian	Instruire dezvoltativă, formarea interesului de cunoaștere, a deprinderilor de interacțiune profesor-elev	Leții, ocupații, concursuri de cunoaștere, activitate muzicală publică a elevilor
<b>Competențe funcționale:</b> posedarea de mijloace de cunoaștere muzicale de bază, a culturii proceselor de posedare a instrumentului (pian)	Formarea personalității care are un potențial dezvoltat, care gândește și dispune de capacități de dirijare eficientă a proceselor de bază ale	Implementare a metodelor euristice și a instruirii dezvoltative, de dezvoltare a personalității intelectuale, armonios dezvoltate	Instruire individuală și autoinstruire, participare la concursuri muzicale (la disciplină)



	existenței sale în lumea muzicii		
<b>Competențe informaționale:</b> însușirea spațiului informațional, valorificarea culturii informaționale la disciplină (pian)	Formarea personalității care dorește să obțină cunoștințe și să le aplice în practică, care are tendințe spre autoinstruire	Instruire diferențiată și personalizată, învățare cu ajutorul internetului	Însușirea bazelor tehnologiilor informaționale, a posibilităților internetului, a altor surse de comunicare și învățare
<b>Competență metodologică:</b> însușirea conceptului de „formare muzicală”, determinarea propriului traseu de formare muzicală la pian	Formarea personalității, orientată spre valorile umaniste: libertate, creativitate, unicitatea persoanei și individualitate	Formarea unei poziții moral-spiritual active	Păstrarea tradițiilor școlii, menținerea legăturilor cu elevii/absolvenții cu performanță în domeniu
<b>Competențe comunicaționale:</b> posedarea de forme de interacțiune socioculturală, cunoașterea culturii muzicale în domeniu	Formarea unei personalități active, care posedă deprinderi de receptare și înțelegere a valorilor general-umane, muzicale, care acceptă responsabilitatea și deschiderea	Formarea culturii de comunicare, de comunicare nonviolentă, stăpânirea limbii materne și tendința de însușire a altor limbi, întru dezvoltarea culturii comunicării	Învățarea unor deprinderi sociale, a învățării în grup/colectiv, acordare de ajutor social
<b>Competențe preprofesionale</b>	Formarea la elevi a	Orientarea profesională,	Activitatea de

<b>ale:</b> cunoașterea culturii profesionale, a domeniului de interes muzical, posedarea de deprinderi muzicale caracteristice domeniului, capacitatea de proiectare a creșterii proprii	capacității de realizare a propriului destin muzical-artistic, prin antrenare în activități specifice, formarea motivației pentru o viață creatoare, cu sens	formarea deprinderilor de muncă în domeniul de interes muzical	diagnozi care. Susținere a informațională a elevilor și acordare a de ajutor în alegerea profesiei. Organizarea de investigații sociale
<b>Competențe interculturale:</b> familiarizarea cu diversitatea culturală a domeniului, acceptarea diversității	Formarea personalității ce posedă o gândire umanistă, care valorizează creator cultura universală, potențialul propriu	Învățământ umanitar și suplimentar ce asigură formarea deprinderilor culturii comunicării	Crearea rețelei de cursuri facultative, organizarea concursurilor

În contextul examinat, sunt actuale **competențele transversale ale disciplinei pian**, care vizează: participarea afectivă în actul muzical de interpretare; redarea imaginii artistice și a conținutului ideatic al creației muzicale prin identificarea limbajului muzical; dezvoltarea abilităților muzical-practice și integrarea în activități cultural-artistice școlare și interșcolare; studierea și înțelegerea diversității fenomenului muzical-artistic din perspectiva semnificațiilor emoționale, estetice, sociale și spirituale; educarea simțului estetic al elevilor prin extinderea cunoștințelor teoretice, istorice și literare; selectarea imaginilor plastice

potrivite pentru ilustrarea lucrărilor muzicale cu caracter contrastant; caracterizarea muzicală proprie a unor personaje, acțiuni, fapte, a unor fenomene naturale, utilizând termeni, expresii specifice; transpunerea impresiilor, ideilor, sentimentelor muzicale în limbajul altor arte: în versuri, în mișcări corporale plastice, în desene, sculpturi și colaje.

**Competențele specifice ale disciplinei** respective integrează: ținuta elevului în fața pianului, ținuta mâinilor sale, mișcările libere și naturale; relevarea conținutului imagistic al lucrării și pătrunderea în particularitățile de formă a acesteia: frază, propoziție, perioadă, parte, mișcare, compartimente; studierea particularităților de interpretare a formei ample (allegro de sonată) și capacitatea de percepere a construcțiilor muzicale ample; demonstrarea potențialului tehnic la pian, bazat pe abilitatea de interpretare a gamelor, exercițiilor și studiilor pentru însușirea calitativă a repertoriului de virtuositate; dezvoltarea auzului polifonic și a gândirii polifonice bazate pe interpretarea creațiilor de factură polifonică; deținerea unei pedalizări corecte, coordonarea ei cu auzul, frazarea, caracterul și stilul lucrării; studierea noțiunilor de „gen”, „stil”, „curent muzical”; studierea particularităților stilistice de interpretare a repertoriului clasic și autohton; interpretarea în ansamblu, acompanierea creațiilor vocale și instrumentale, demonstrarea abilității de a crea imaginea artistică integrală în ansamblu;

interpretarea a prima vista, ce demonstrează deprinderile de studiere independentă și creativă a creației muzicale.

Competențele/abilitățile/deprinderile la pian sunt specificate conform prevederilor curriculumului școlar, acestea includ nu numai componenta cognitivă, ci și cea operațional-tehnologică, motivațională, etică, socială și comportamentală.

Principalele scopuri ale educației artistice vizează, drept obiective, „deprinderile, cunoștințele și înțelegerea artistică – „aprecierea critică”, „moștenirea culturală”, „exprimarea/identitatea individuală”, „diversitatea culturală” și „creativitatea”.

Există legături cross-curriculare importante între arte și alte arii ale curriculumului. Mai multe programe de învățământ artistic includ scopuri pentru dezvoltarea deprinderilor-cheie, cum ar fi dezvoltarea abilităților sociale și a celor de comunicare și câteva au un scop specific, de a încuraja legăturile dintre disciplinele artistice și alte discipline (non-artistice).

**În concluzie**, menționez că prin cele prezentate în acest articol se confirmă că Strategia „Educația 2020” și Codul educației relansează educația și instruirea în actualitate în baza principiilor libertății și ale dreptului la studii, inclusiv și îndeosebi cu referință la cele ce vizează educația muzical-artistică întru dezvoltarea intereselor și opțiunilor proprii, conform aptitudinilor și capacităților, potențialului de care dispune fiecare elev.

Școala de arte, ca instituție de cultură, își restructurează activitatea în corespundere cu noile politici educaționale axate pe implementarea pedagogiei/didacticii competențelor și a conceptului de „asigurare a calității educației”, realizând o nouă viziune asupra proiectării finalităților pedagogice și a procesului de învățământ. *Modelul praxiologic al structurii de funcționare a instruirii/învățării* cu valoare de paradigmă reprezintă esența schimbării în pozitiv din perspectiva competențelor și a calității educației.

#### Bibliografie

1. COJOCARU, V.Gh. Competență-Performanță-Calitate. Chișinău: Tipografia Centrală, 2019.
2. COJOCARU, V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004.
3. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
4. CREȚU, C. Curriculumul diferențiat și personalizat. Iași: Polirom, 1998.
5. Codul educației, 2014.
6. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
7. GRANETKAIA, L. Tipuri de cunoaștere aplicată în procesul interpretării/studiului creației muzicale. În: Artă și educație artistică, nr. 1 (23). Bălți, 2014, pp. 47-50.
8. IUCU, R.B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008.

9. JONAERT, P. et al. Curriculum și Competențe. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010.
10. JOIȚA, E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006.
11. Planul de învățământ, aprobat de MECC.
12. Strategia „Educația 2020”.

**Moral education – a fundamental criterion of educational activity, in the direction of the formation and development of the moral consciousness of the individual**  
**Educația morală – criteriu fundamental al acțiunii educative, în direcția formării-dezvoltării conștiinței morale a personalității**

**Anatoly Kaushan,**  
**doctorand, UPS „Ion Creangă”;**  
**ORCID: 0000-0002-0346-5167**

**Evelina Gorobet,**  
**doctorandă, UPS „Ion Creangă”**

#### Abstract

The essence of moral education is concentrated axiomatically at the level of the first principle, which highlights the necessary pedagogical correspondence between moral theory and moral practice.

The objective dimension of moral education of an axiological and sociological nature is expressed, on the one hand, by moral norms and values, and, on the other hand, by moral traditions; the subjective one, of a

psychological nature, is achieved by moral actions supported affectively and motivationally.

**Keywords:** the concept of education, morality, education, axiological, personality.

### Rezumat

Esența educației morale este concentrată în plan axiomatic la nivelul primului principiu, care evidențiază corespondența pedagogică necesară între teoria morală și practica morală.

Actualmente, se presupune că dimensiunea obiectivă a educației morale, de natură axiologică și sociologică, este exprimată, pe de o parte, prin norme și valori morale, iar pe de altă parte, prin tradiții morale; cea subiectivă, de natură psihologică, este realizată prin acțiunile morale, susținute afectiv și motivațional.

**Cuvinte-cheie:** conceptul de educație, moralitate, educație, axiologie, personalitate.

Moral education is one of the main components of education, along with scientific/intellectual education, applied/technological, aesthetic and psychophysical education. The priority of moral education stems from its deepest and most extensive dimension. On this basis, it is considered the "education itself" of one's "I" [4, p. 401].

The fundamental criteria for analysing moral education are:

- 1) the general pedagogical value reflected;
- 2) the general objective employed;
- 3) specific objectives;
- 4) particular contents;
- 5) methodology;
- 6) the principles [2, p. 207], described by the Romanian pedagogue Sorin Cristea.

The definition of the concept includes the connection between the general content of moral education and the concept of morality, considered from the point of view of:

- a) philosophy, as "a theory of relations with the world and with oneself" [8, p. 177].
- b) social psychology, as a form of consciousness that reflects the existence at the theoretical (conceptual, ideological, normative) and practical (action, behavioural) level [3, pp. 21-23].

Both points of view consider the common value that moral education reflects - moral well-being (studied by ethics). From a pedagogical perspective, moral education aims at the formation and development of moral consciousness at a theoretical and practical level.

It needs to be mentioned that primarily the formation and development of moral consciousness at the theoretical level employs a set of:

- a) perceptions, representations, concepts, judgments, moral reasoning (the cognitive dimension of moral education);

b) feelings, motivations, volitional moral interventions (the ideological dimension of moral education).

The articulation of these two dimensions is objectified within the framework of moral norms included in official documents of a legal, religious, political, economic, pedagogical nature etc. The process of forming moral convictions plays an essential role. As an expression of higher motivation, they play a dual role:

a) provides unity between the moral cognitive dimension (knowledge of what is good) - moral affectivity (love of good) – moral will (striving to achieve moral good);

b) prepare the transition from moral theory to moral practice.

The formation and development of moral consciousness at a practical level is based on the resources of moral conviction. It involves the evolution of moral actions at the level of habits and moral attitudes. Moral habits represent automated behaviours, formed and developed through moral exercise in order to adapt the personality to certain concrete psychosocial situations. Moral attitudes represent stable behaviour, internalized in an affective, motivational, character sense, which ensure the adaptation of the personality in any psychosocial context [3. p. 56].

Thus, moral education is a fundamental dimension of educational activity focused on the formation and

development of the moral consciousness of the individual, which is aimed at optimizing his relationship with the world and with himself at the theoretical and practical level (theoretically - by acquiring the general value of the moral good, sustained emotionally, volitionally and motivatively, and practically – by applying the common value of moral good).

The **objectives of moral education** can be classified according to their degree of generality (Fig. 1.):

1) the *general objective* of moral education - the formation and development of the moral consciousness of the educated person;

2) the *specific objectives* of moral education - the formation and development of moral consciousness: the theoretical and practical level;

3) the *concrete objectives* of moral education, resulting from the operationalization of specific objectives, achievable in educational activities organized formally (for example, in teaching activities and, especially, in leadership classes) or non-formally (in extracurricular activities), within the educational process.



Fig. 1. The objectives of moral education

Fig. 1. The objectives of moral education

The *specific objectives* of moral education reflect the two reference levels in the formation and development activities of moral consciousness – theoretical and practical level. (Fig. 2., Fig. 3.).

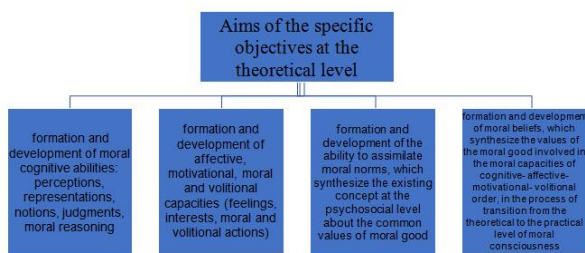


Fig. 2. Aims of the specific objectives of moral education at theoretical level

At a theoretical level (Fig. 2.), the specific objectives of moral education, engaged in the formation and development of theoretical moral consciousness, aim at:

- the formation and development of moral cognitive abilities: perceptions, representations, notions, judgments, moral reasoning;
- the formation and development of affective, motivational, moral volitional capacities (feelings, interests, moral volitional actions);
- the formation and development of the ability to assimilate moral norms, which

synthesize, in a philosophical sense, the existing concept at the psychosocial level about the common values of moral good;

- the formation and development of moral beliefs, which synthesize, in psychosocial terms, the values of the moral good involved in the moral capacities of cognitive-affective-motivational-volitional order, in the process of transition from the theoretical to the practical level of moral consciousness.

At a practical level (Fig. 3.), the specific objectives of moral education, engaged in the formation and development of practical moral consciousness, aim at:

- the formation and development of moral skills – automated components in response to "requirements that are repeated in relatively identical conditions";
- the formation and development of moral habits – automated components, improved by strengthening the internal motive of action with stabilizing effects over time;
- the formation and development of moral, affective and motivational attitudes, which support the dynamization and energization of moral action;
- the formation and development of the characteristic moral attitudes, which



ensure the full internalization of the habits and of the affective and motivational moral attitudes in the personality structure, which determines the consistency and coherence of the moral action and conduct.

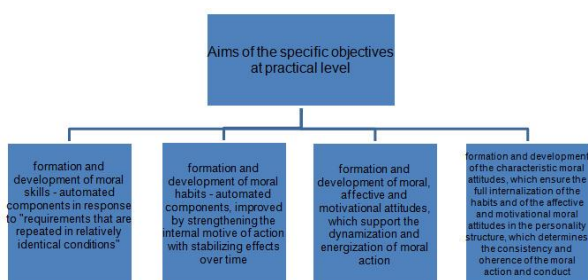


Fig. 3. Aims of the specific objectives of moral education at the practical level

The particular contents of the moral education correspond to the specific objectives engaged in the activity of formation and development of the moral consciousness. They can be operationalized according to the existing conditions at the level of: formal, non-formal education; age and individual characteristics of the student, community environment (school, local etc.).

It should be noted that, in relation to the reflected philosophical dimension, the particular contents of the moral education are of *objective and subjective nature*:

a) objective – expressed by legitimate values and moral norms at different levels of society (legal, political, cultural, religious, economic, community etc.);

b) subjective – expressed through traditions, customs, moral practices, reinforced at the community level, and moral

behaviors or conducts, manifested individually.

From a psychosocial perspective, the particular contents of moral education aim at reporting the human personality to society (civic moral education) and to oneself (individual moral education).

Moral and civic education has a particularly predominant social content. This is expressed at three levels:

1. political education (patriotic education, democratic education, humanistic education etc.);
2. economic education (education through and for work, education through and for work values);
3. legal education (education through the community and for the community, training in knowledge and compliance with the law in various areas of public life, community education, family education etc.).

Moral and individual education has a specific content due to the way of how a person relates to himself. This is expressed in both philosophical and religious education. The evolution of this content developed "by stages of moral education", offers a set of objectified acquisitions in the form of "personal virtues" (sincerity, punctuality, courage, honesty etc.) and social virtues (civil - political, national, humanist, legal etc.).

The specific content of the ascent, socially and individually significant, is what the postmodern society uses at the level of

civic education. Its objectives aim at the formation and development of civic personality at a theoretical and behavioural level, in close relation with political education (in terms of education for democracy) and with legal education (in terms of human rights education). The essence of civic education pedagogically reflects the Universal Declaration of Human Rights.

In terms of action, this includes the responsibility of an individual in a democratic state, by making him understand its structure (political, cultural, educational, social), and cultivating one's psychosocial qualities to respect and apply civic values and norms) [3, p. 355].

The famous pedagogue Vlad Pâslaru demonstrates that the essence of moral education is axiomatically concentrated at the level of the first principle, which highlights the necessary pedagogical correspondence between moral theory and moral practice. The author mentions in philosophical terms, how the necessary relationship between the objective and the subjective dimension of moral education is expressed. The objective dimension, of an axiological and sociological nature, is expressed, on the one hand, by moral norms and values, and, on the other hand, by moral traditions; the subjective one, of a psychological nature, is achieved through the moral actions supported emotionally and motivatively [7].

**The methodology of moral education** includes a set of methods and

procedures that can be grouped into *three indicative models*.

1. The *strategic model* proposes the integration of moral methods on two fundamental coordinates:

a) the coordinate of moral instruction (theory). It involves the following methods:

- verbal methods: moral exposition (storytelling, explanation, moral lecture), moral conversation (moral dialogue, ethical debate), case study;
- intuitive and action methods: moral exercise, moral example;

b) the coordinate of moral conduct (practice) employs two categories of methods focused on the evaluation of moral action: approval and disapproval.

2. The *instrumental model* offers a significant number of moral methods related to global objectives (moral education – moral action):

- moral explanation, based on "procedures" of moral stimulation and information that can be taken from other methods;
- moral lecture based on the amount of information provided by explanatory and verbal procedures of the both demonstration and declarative types, as well as conferences, thematic reports;
- moral conversation, based on procedures of moral dialogue, moral debate, moral story, moral commentary;

- the moral example, with procedures based on direct-indirect, real-imaginary examples;
- case analysis, based on decision procedures, presentation, analysis, debate, moral recommendation;
- the moral exercise, based on two types of procedures: external procedures (order, disposition, exhortation, warning, appeal, suggestion, clarification, encouragement, stimulation through rewards); internal procedures (actual exercise through moral self-evaluation procedures);
- moral approval, based on procedures and techniques of praise, gratitude, reward;
- moral disapproval, based on procedures and techniques of observation, warning, irony, reproach, sanction etc.

3. The synthetic model groups the methods of education in relation to three complementary pedagogical criteria [9, p. 11]:

- a) according to primary goal engaged:
  - methods of reception and understanding of moral values and norms, expressed conceptually and situationally: moral narration, moral conversation, moral explanation, moral demonstration, case analysis, moral reflection;
  - methods of generating, consolidating and restructuring the moral conduct, expressed in relation to the context: the moral example, the moral exercise, the moral sanction (positive, negative);

- methods of self-management of the educated person's personality: moral self-observation, moral self-direction, moral self-evaluation;
- b) according to the type of pedagogical intervention:
  - methods of direct moral education: verbal methods;
  - methods of indirect moral education: moral example, moral suggestion, methods of moral education at the level of (micro) group;
- c) according to the way the educated reports to the educator: methods based on the moral autonomy of the educated; adult-dependent moral methods.

**The principles of moral education** concentrate the norms and rules of action valid in any situation of design, realization and development of the specific objectives, contents and methodologies assumed in a determined pedagogical context. A special problem is raised by the principle of differentiating moral education according to age. At this level, the established theories in the field of moral development can be capitalized, especially the models promoted by J. Piaget (*Moral Judgment in Children*, 1980) and L. Kohlberg (*Collected Papers in Moral Development and Moral Education*, 1973) [6, p. 133].

The model proposed by J. Piaget, follows the genesis of morality from the initial to the final stages. The initial stages

involve the morality of coercion, the final ones – the morality of autonomy, which involves the internalization of values and moral norms at the level of the basic structure of the personality of the educated person. The psychological process determined in terms of genetic structuralism is related to the pedagogical one, which aims at moral formation through the reception and gradual assimilation of moral norms/rules, during four stages of moral development:

- a) psychomotor (2-3 years old) – receiving simple rules, in psychomotor actions;
- b) egocentric (4-6 years old) – imitation of moral rules;
- c) of cooperation (7-10 years old) – observance of moral rules as understood obligations;
- d) of codification (10-15 years old) – internalization of rules, their integration at the level of norms, laws.

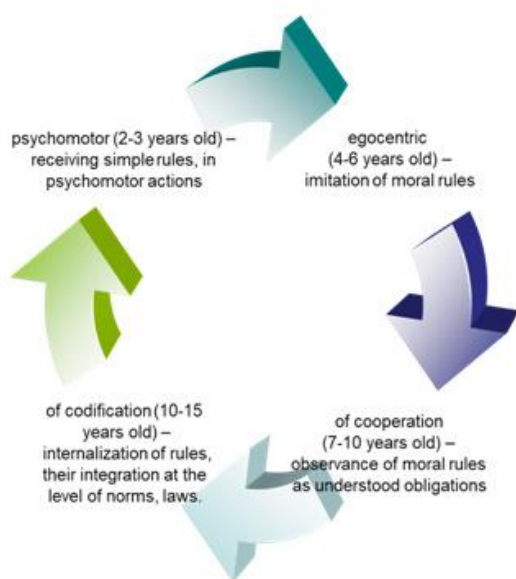


Fig. 4. The four stages of moral development

The model proposed by L. Kohlberg [6] aims at reporting the psychic staging to three levels of moral development through the gradual internalization of the fundamental moral values normatively reflected in:

1. pre-conventional moral level – achieved during two stages:
  - a) heteronomous stage/observance of the rule based on external motivation, such as fear of punishment;
  - b) the stage of moral individualism/observance of the moral rule corresponding to immediate interests;
2. conventional moral level – achieved during two stages:
  - a) the stage of good behavior/observance of the rules recognized by the authorities;
  - b) the stage of the social system/observance of the rules recognized on a social scale and their internalization;
3. postconventional moral level – achieved during two stages:
  - a) stage of subordination to the company by social contract;
  - b) stage of universal moral responsibility/understanding of the moral law.

In conclusion, it should be noted that all four general principles of moral education are confirmed in a pedagogical, psychological and social sense in any context or reference system [7, p. 2]. On the other hand, in relation

to the evolutions of the field, other principles specific to moral education can be developed: the principle of positive formative orientation of intellectual, technological, aesthetic, psychophysical knowledge by emphasizing their moral values; the principle of integrating moral knowledge and affective-motivational-volitional capacities at the level of moral beliefs; the principle of functional correlation between moral requirements and moral incentives; the principle of optimal linking of general moral values to the specifics of each general content of education; the principle of integrating moral methods at the level of active participation strategies [2, p. 54].

#### **Bibliography**

1. ALMOND, G.A., VERBA, S. *Cultura civică*. București: Editura Du Styl, 1996.
2. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
3. GOLU, P. *Psihologia socială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
4. REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1976.
5. HUBERT, R. *Traité de pédagogie générale*. Paris: Presses universitaires de France, 1965.
6. KOHLBERG, L. *Collected Papers in Moral Development and Moral Education*. Mass: Harvard Center for Moral Education, 1973.

7. PASLARU, VI., Cara, A., Palarie, V. *Curriculumul educației moral-spirituale*. Chișinău, 2001.
8. *Dictionnaire de la philosophie*. Paris: Larousse, 1995.
9. *Dicționar Enciclopedic. Științele Educației*. Vol. 1. coord. E. Noveanu. București: Editura Sigma, 2007.

#### **Competențele – expresie a rezultatelor școlare**

#### **Skills – an expression of school results**

**Elena Ramona Cenușe,**  
**doctorandă, UPS „Ion Creangă”**

**ORCID: 0000-0002-3438-647X**

#### **Rezumat**

În sistemul educațional românesc, conceptul de „competență” este relativ nou, aspectul și utilizarea acestuia fiind legate de perspectiva curriculară a organizării educaționale. Sintetic, competența poate fi definită ca „un ansamblu de „savoir faire” (Know how) și „savoir être” (maniere), care, așa cum susține D`Hainnaut, permit o bună realizare a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [Apud 4, p. 472].

Modelul de proiecție curriculară, axat pe competențe, este menit să îmbunătățească eficiența structurii interne a curriculumului și a proceselor de predare, de învățare, de evaluare. Acest „nou obiectiv educațional” își propune următoarele: centrarea pe achizițiile finale de învățare; atenuarea dimensiunii legate de acțiunea personalității elevului;

definirea clară a ofertei școlare, în funcție de interesele și de abilitățile elevului și de așteptările sociale. Astfel, este posibil ca educația modernă să-și asume o autonomie din ce în ce mai mare pentru cel care învață, astfel încât diferențele dintre lumea educației/a școlii/a procesului didactic și lumea reală (socială, profesională) să scadă considerabil.

**Cuvinte-cheie:** competență, acțiune, performanță, abilitate, așteptări.

### Abstract

In the Romanian educational system, the concept of competence is relatively new, its appearance and use being related to the curricular perspective of educational organization. Synthetically, competence can be defined as "an ensemble of 'savoir faire' (know how) and 'savoir-e'tre' (manners) allowing a good accomplishment of a role, of a function or of an activity" (D'Hainaut). The model of curricular projection centered on competences is meant to improve the efficiency of the internal structure of the curriculum, and of the teaching, learning and evaluation processes. This "new educational target" aims to: -focus on the final learning acquisitions; accentuate the action-related dimension of the pupil's personality; clearly define the school offer according to the pupil's interests and skills, and to social expectations.

Thus it is possible for the modern education to assume an increasing autonomy

for the one who learns, so that the differences between the world of education/school/ the didactic process and the real (social, professional) world may palpably decrease.

**Keywords:** competence, action, performance, skill, expectations.

### Delimitări conceptuale: competență-prestanță-performanță-capacitate

Lumea în care trăim se caracterizează printr-un ritm foarte rapid al schimbărilor, adesea imprevizibile, ceea ce face ca societatea și sistemele de învățământ să caute mijloace de a pregăti mai bine indivizii pentru a li se adapta lor și pentru a le depăși. Învățământul modern își asumă creșterea autonomiei celui care învață, astfel încât diferențele dintre lumea educației/a școlii/a procesului didactic și lumea reală (socială/profesională) să se reducă sensibil. Individul format prin școală trebuie să fie capabil să se manifeste activ și creativ în diversitatea de situații cu care se confruntă. Sunt calități umane pe care învățământul formativ le promovează, astfel că atât procesele de predare-învățare, cât și cele de evaluare își propun ca obiective prioritare, ca noi ținte, **competențele**.

Această „nouă țintă” a educației generează un model nou de proiectare curriculară, care își propune realizarea următoarelor scopuri: focalizarea pe achizițiile finale ale învățării; accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității elevului; definirea clară a ofertei

școlii în raport cu interesele și aptitudinile elevului, precum și cu așteptările sociale.

Modelul modern de proiectare curriculară este centrat pe „competențe”. După cum menționează profesorul Dan Potolea, competențele sunt componente ale curriculumului: „[...] curriculumul formează un ansamblu pedagogic compus din competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice, unități de conținut” [4, p. 70].

Ca urmare a eforturilor de optimizare a educației la nivel european, din perspectiva adecvării școlii la caracteristicile pieței muncii, un grup de lucru al CE a redactat și a promovat în 2006 un document care își propune să ofere un „**profil de formare european**”, structurat în baza a opt competențe-cheie [3]. Acestea sunt următoarele:

➤ **comunicarea în limba maternă** – vizează exprimarea și interpretarea conceptelor, ideilor, emoțiilor, faptelor și opiniilor în formă orală și scrisă, precum și interacțiunea lingvistică în maniere adecvate și creative într-un registru de contexte sociale și culturale, în educație și în formare, la locul de muncă, acasă și în timpul liber;

➤ **comunicarea în limbi străine** – competența împărtășește dimensiunile fundamentale ale comunicării în limba maternă: înțelegerea, exprimarea și interpretarea conceptelor, ideilor, emoțiilor, faptelor și opiniilor în formă orală și scrisă, în

maniere adecvate și creative într-un registru de contexte sociale și culturale (în educație și formare, la locul de muncă, acasă și în timpul liber), în funcție de dorințe și nevoi. Competența include și mediere și înțelegere interculturală;

➤ **competențele matematice (A) și competențele de bază în științe și tehnologii (B)** – A. acestea urmăresc dezvoltarea și aplicarea gândirii matematice pentru rezolvarea unui registru de probleme în situații cotidiene. Competența se construiește pe achiziții solide de numerație, accentul fiind pus atât pe proces și pe activitate, cât și pe cunoștințe. Competența implică și utilizarea modurilor specifice de gândire (gândire logică și spațială) și de prezentare (formule, modele, construcții, grafice, diagrame); B. competența în științe se referă la utilizarea corpusului de cunoaștere și metodologie folosit pentru explicarea lumii naturale, pentru a identifica întrebările și pentru a trage concluzii pe bază de date empirice. Competența în tehnologie se referă la aplicarea acestei cunoașteri și metodologii ca răspuns la dorințele și nevoile umane. Competența include și înțelegerea schimbărilor determinate de activitatea umană, precum și responsabilitatea ca cetățean față de acestea;

➤ **competența digitală** – aceasta vizează utilizarea pe scară largă, dar și critică, a noilor tehnologii la locul de muncă, în timpul liber și pentru comunicare. Implică următoarele: utilizarea calculatorului pentru a accesa, a

evalua, a stoca, a produce, a prezenta, a schimba informația, precum și comunicarea și participarea în rețele prin intermediul internetului;

➤ **a învăța să înveți** – urmărește perseverarea și persistența în cadrul învățării, organizarea propriei învățări, inclusiv managementul timpului și al informației, atât la nivel individual, cât și de grup. Implică și conștientizarea procesului și a nevoilor de învățare, identificarea oportunităților, precum și depășirea obstacolelor pentru a avea succes în învățare. Competența presupune achiziția și procesarea de noi cunoștințe și deprinderi, precum și căutarea și valorificarea sprijinului exterior pentru învățare; construirea cunoașterii pe baza a ceea ce este deja învățat și pe experiențe de viață, pentru a putea aplica apoi noile achiziții acasă, la locul de muncă, la școală și în formarea profesională. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență;

➤ **competențe sociale și civice** – vizează participarea efectivă și constructivă la viața socială și profesională, cu precădere în societăți tot mai diverse, inclusiv rezolvarea conflictelor, când este necesar. Competența civică conduce la participarea în viața civică pe baza cunoașterii conceptelor, a structurilor sociale și politice și a implicării în participarea activă și democratică; ➤ **spirit de inițiativă și antreprenoriat** – vizează transformarea ideilor în acțiune. Competența include creativitate, inovație, asumarea

riscurilor, precum și dezvoltarea și managementul proiectelor. Această competență îi sprijină pe subiecți în viața cotidiană, precum și la locul de muncă, pentru a profita de oportunități. Reprezintă un fundament pentru abilități și cunoștințe mai specifice pentru acei care contribuie la dezvoltarea de activități comerciale și sociale. Include și conștientizarea valorilor etice și promovarea bunei guvernante;

➤ **sensibilizare și exprimare culturală** – vizează aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, a experiențelor și a emoțiilor printr-un registru de mijloace care includ muzica, artele spectacolului, literatura, artele vizuale.

Competențele-cheie sunt prezentate ca rezultate ale învățării, fiind ansambluri de cunoștințe, abilități și atitudini care urmează să fie formate tuturor tinerilor, ca instrumente culturale pentru învățarea pe parcursul întregii vieți. Observăm că domeniile decupate indică atât perspective academice – recunoaștem câteva discipline din curriculumul tradițional (limbă maternă, limbi străine, matematică, științe și tehnologii), o „noutate” devenită aproape un loc comun – TIC, regroupări ale disciplinelor „clasice” (studii sociale, civică, cultură), precum și dimensiuni inovative în structurarea curriculară: metacogniția și antreprenoriatul. Structurarea celor opt competențe-cheie se realizează la intersecția mai multor paradigme educative, altfel spus, setul combină decupaje academice, domenii noi, perspective inter- și transdisciplinare.



**Provocări didactice.** La prima vedere, competențele-cheie par a fi greu de aplicat la lecție, mai ales într-un sistem în care sunt predate discipline școlare clasice de către profesori formați monodisciplinar. DAR, în spiritul recomandării europene, disciplinele tradiționale pot deveni instrumentele de lucru, bază de operare pentru formarea competențelor-cheie. Astfel, ca profesor, îmi pot pune întrebări de tipul: „Cum pot eu, în cadrul disciplinei mele, să contribui la dezvoltarea fiecărei competențe-cheie? Aș putea facilita învățare dincolo de manual, dincolo de exemplul standard, dincolo de taxonomie, către instrumentalizarea disciplinei mele, astfel încât să fie funcțională pentru nevoile elevului acasă, la școală, la un viitor loc de muncă, în timpul liber? Ca profesor format monodisciplinar, aș putea să transfer „predarea disciplinei” într-un set de contexte, concepte și metodologii care îl sprijină pe elev să-și formeze competențele-cheie?”. Trebuie doar să ne punem întrebarea „De ce fac ceea ce fac la clasă?” și apoi să încercăm să răspundem, folosind ca țintă a învățării chiar competențele-cheie: „ Pentru a dezvolta competența de comunicare astfel: ..., competența digitală astfel..., antreprenoriatul astfel...” și așa mai departe. Prin urmare, ca profesori formați monodisciplinar, învățăm să facem progresiv deschideri transdisciplinare inspirate de setul de competențe-cheie. „Ce altceva mai pot învăța?” (N.B. – în contact cu setul competențelor-cheie, și elevii, și profesorii au beneficii!)

- Profesorul învață să valorizeze o serie de contexte reale, care, prin caracterul lor integrat, apropie disciplina predată de perspectiva pragmatică a competențelor-cheie („Organizez învățarea în cadrul unui context semnificativ pentru elevi – nu între copertile unei cărți!”).
- Profesorul învață să conecteze demersul didactic la alte discipline școlare și la experiențele de învățare ale elevilor.
- Profesorul învață să proiecteze activități „în mozaic”, care combină într-o manieră articulată componente din mai multe competențe-cheie, realizând astfel deschideri transdisciplinare în cadrul unui demers didactic ce aparține, de fapt, disciplinei în care este specializat.
- Profesorul învață să-și pună întrebări referitoare la utilitatea unor conținuturi, identificând treptat clișee metodologice nocive și aspecte irelevante.

Conceptul de „competență” deschide un câmp problematic complex, autori consacrați ai domeniului încercând să o definească în sine, totodată, să o diferențieze de alte concepte, cu care se intersectează sau chiar pare că se suprapune. Astfel, competența se detașează de prestanță, de performanță, de capacitate, ca obiectiv general. Pentru definirea competențelor, unii autori le raportează la alte concepte cu care interferează, reprezentând însă atât similitudini, cât și note diferențiatore.

### **Prestanță-performanță-competență**

Unii autori, printre care J. Ardoino și G. Berger [1], D. Ungureanu [5], consideră prestața, performanța și competența elevului ca fiind trei concepte diferite, ierarhizate gradual. Prestanța elevului este „cel mai simplu rezultat școlar”, „o manifestare de moment, un hic et nunc”, un act elementar, „o minisecvență acțională decupată din activitate”. Ca rezultat școlar, ea poate fi corelată imediat cu obiectivul excesiv operaționalizat.

Performanța este un rezultat școlar complex și semnificativ, care se constată și se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp mai mare. Performanța școlară reprezintă, practic, o suită logic articulată de prestațe compatibile și complementare, integrate organic în cadrul aceleiași acțiuni/activități și corelată sintetic cu alte seturi acționale. Performanța este însoțită de rezolvarea unor sarcini mai dificile. Reprezintă, în principiu, expresia „a ști să faci”. Din perspectiva evaluării, performanța este o categorie evident mai relevantă decât prestața. Ca dovadă, stau tipurile de evaluare „tradiționale”, ca manieră specifică de definire a obiectivelor educaționale – cum este cea concepută de B. Bloom, centrată pe performanțe.

Competența, ca rezultat sintetic-educational, este greu de obținut, dar și de evaluat. Se obține prin predare-învățare intens formativă și se evaluează, de asemenea, formativ. Competența adaugă comportamente și niveluri de performanță în viitorul acțional

imediat, pe un domeniu dat (competență specifică) sau în general (grupuri de competență). Noile programe-cadru propun realizarea și, respectiv, evaluarea în activitatea școlară a ceea ce a fost denumit de sociologul francez Ph. Perrenoud „soclu de competență”.

### Capacitate-competență

În același context problematic privind conceptele utilizate în aria fenomenelor discutate, este necesar să fie explicat și conceptul de „capacitate”, care, în cadrul analizei prin obiective, este parte constitutivă a competenței. J. Cardinet face următoarea distincție: „[...] o capacitate este o țintă a formării generale, comună pentru numeroase situații”, o competență, din contră, este o țintă de formare globală, care pune în joc numeroase capacități, într-o aceeași situație” [2, p. 133]. Plasează capacitatea undeva între „a ști să faci” și „a ști să fii” sau chiar spre capătul lanțului, între „a ști să fii” și „a ști să devii”, în cazul competențelor mai ample sau, dimpotrivă, mai speciale. Conceptele de „capacitate” și de „competență” sunt dialectic legate și dificil de distins. Unii autori admit că o capacitate este o abilitate cognitivă transversală, ceea ce înseamnă că ea poate fi reutilizată la infinit în context diferite. Alții, dimpotrivă, o consideră o abilitate cognitivă puternic contextualizată, ceea ce înseamnă că este greu să fie transferată în contexte noi, dacă acestea nu au fost și ele învățate.

Rezumând punctele de vedere prezentate supra, menționăm că pentru ca

profesorul să poată forma capacități metodologice comune, trebuie să rezolve problema „transferului”, ceea ce înseamnă, din punct de vedere ideal, să construiască în permanență situații de contextualizare-decontextualizare-recontextualizare, pentru a ajunge să activeze la nivelul educabilului un potențial de genul „a ști să facă abstract”, „acontextual”, adică să fie dezvoltate „capacități”. Gradul de transferabilitate al unei capacități depinde, deci, de numărul situațiilor contextualizate pe care cel care învață le întâlnește în cursul formării, accesul la generalizare făcându-se prin „prize de conștiință” asupra numeroșilor invarianți operatori ai conduitei într-o clasă de situații.

Se susține, oarecum metaforic, faptul că singura competență pe care școala trebuie să o ofere elevilor săi ar trebui să fie „competența de a ști fiecare ce știe și ce nu știe încă”.

### Bibliografie

1. ARDOINO, J., BERGER, G. D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des université (1989).
2. CARDINET, J. Capacité, compétences et indicateurs/quel statut scientifique? In: Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles: De Boeck, 1988.
3. MODULUL I – Un nou Curriculum național pentru învățământul primar și gimnazial – conceptualizări necesare, Curriculum relevant, educație deschisă

pentru toți” – CRED. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman, 2014-2020.

4. POTOLEA, D. Conceptualizarea curriculumului, O abordare multidimensională. În: Pedagogia. Fundamente teoretice și demersuri aplicative, Păun, E.; Potolea, D. (coord.). Iași: Polirom, 2002.
5. UNGUREANU, D. Teroarea creionului roșu. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2002.

**Patologia fixărilor comportamentale  
adictive**

**Pathology of addictive behavioral fixations**

**Gabriela Leuțanu,  
doctorandă,**

**UPS „Ion Creangă”, Chișinău  
ORCID: 0000-0001-8909-1161**

**Recenzie la „Tratat de Psihiatrie. Vol. I”  
Review of „Treatise on Psychiatry. Vol. I”**

**Detalii despre autori și lucrare**

„Tratat de Psihiatrie”, ediția a II-a, revizuită și adăugită, este o lucrare alcătuită din două volume, cu o documentare extrem de amplă și de o calitate foarte înaltă din domeniul psihiatriei și neuroștiințelor. Lucrarea a fost publicată în anul 2009, la Editura Fundației „Andrei Șaguna”, Constanța.

Autorii Tratatului de Psihiatrie sunt renumiți medici psihiatri, doctori în medicină, psihologie și/sau filosofie, membri ai Academiei Oamenilor de Știință din România, doctori cu specializare în neurologie, gastroenterologie, genetică, igienă, profesori universitari, rectori, prorectori. Lucrarea este coordonată de prof. univ. dr. Aurel Papari, medic primar psihiatru, doctor în medicină și filosofie, rectorul Universității „Andrei Șaguna”, despre care menționez că am avut onoarea să-mi fie și profesor, alături de academician prof. univ. dr. Vasile Chiriță și prof. univ. dr. Roxana Chiriță, ambii medici

primari psihiatrii, doctori în medicină, șefi ai Clinicii de Psihiatrie, Universitatea de Medicină și Farmacie „Gr.T. Popa”, Iași.

Această lucrare a fost, este și va fi întotdeauna o sursă extraordinară de informație pentru foarte multe lucrări în domeniul psihologiei și psihiatriei.

**Detalii despre conținut**

Lucrarea începe prin justificarea publicării unei noi ediții – ritmul alert de dezvoltare al științelor medicale, acompaniat de mențiunea că lucrările trebuie revizuite și reeditate la cel puțin doi ani, cu scopul de a încorpora noile descoperiri în domeniul psihiatriei, un domeniu dinamic, marcat de o constantă tendință de actualizare, ceea ce reprezintă un aspect demn de apreciere.

În total, cele două volume cuprind treizeci de capitole, primul volum conținându-le pe primele cincisprezece, acoperind o gama largă de teme de o foarte mare importanță pentru domeniul pe care îl vizează.

Capitolul pe care îl voi recenza este intitulat „Patologia Fixărilor Comportamentale Adictive”, marcând cel de-al treisprezecelea capitol al primului volum și fiind scris de Gavril Cornuțiu, medic primar psihiatru și doctor în medicină. Acesta începe prin reducerea întregii tematici la termenul *adicție*, care este considerat „eticheta cea mai generală care se poate da domeniului”, și prin prezentarea etapelor adicției, luând ca exemplu consumul de alcool: „înainte de a fi dependent, pacientul aderase la plăcerea

consumului (fie ea hedonică, anxiolitică ori antidepresivă), întâi ca o căutare pentru regăsirea „stării de bine”, apoi practicând tot mai insistent „starea de bine” (consumul periculos)<sup>3</sup>, rezultând astfel aderarea la plăcerea consumului, practicarea din ce în ce mai frecventă a plăcerii acompaniată de ignorarea riscurilor, dependență psihică, dependență organică și complicațiile rezultate din comportamentele adictive.

Se menționează un aspect foarte important cu privire la adicție, anume pluricauzalitatea acesteia, idee foarte bine cunoscută și prezentă în toate lucrările care vizează aceeași temă. Între aceste lucrări, menționăm și o altă publicație a aceleiași edituri, la care a văzut lumina tiparului și prezenta lucrare, intitulată „Tentație și Dependență”, în care dependența, în special cea de droguri, este analizată în jurul unui punct central, marcat de plăcerea rezultată din consumul de substanțe, și din diverse perspective, precum cea filosofică, fiziopatologică sau farmacologică, ținându-se cont de faptul că dependența nu poate fi cunoscută atâta timp cât nu sunt cunoscute pe deplin și mecanismele ei.<sup>4</sup>

Autorul realizează o clasificare a adicțiilor, din punct de vedere al obiectului adicției. Atunci când obiectul adicției este reprezentat de o substanță, se remarcă

adicțiile ilicite minore, în care consumul este reprezentat de substanțe precum alcoolul, tutunul sau cafeina, farmacodependențele (dependența de benzodiazepine, barbiturice, amfetamine, anestezice și codeina), și adicțiile ilicite majore (legate de substanțe ca opiacee, substanțe canabinoide, cocaina, cath, halucinogenele vegetale, halucinogenele sintetice sau substanțe inhalante). Pe lângă aceste trei categorii, este prezentată și o a patra categorie, cea a fixărilor comportamentale adictive hedonice, categorie căreia îi este subsumată dependența de jocuri, fie ele de noroc sau pe calculator.

Capitolul continuă cu prezentarea câtorva aspecte istorice și cu definiții asupra unor termeni specifici domeniului adicțiilor.

Clasificarea utilizată în introducerea capitolului este cea după care autorul se ghidează în explicarea tulburărilor, însă prezintă și clasificarea CIM (Clasificarea Internațională a Maladiilor), menționând că un alt mare model de clasificare recunoscut internațional este cel al DSM-ului (Manualul de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale). Se remarcă structurarea diferită a celor două metode de clasificare, DSM-ul fiind mai analitic din punct de vedere al specificațiilor, în timp ce CIM este mai modular. Utilizarea acestor două modele este recomandată pentru raportări oficiale ale diagnosticului, în special utilizarea CIM.

În cadrul tulburărilor psihice induse de alcool este prezent un aspect particular, neîntâlnit în cele două lucrări care realizează

<sup>3</sup> Cornuțiu, Gavril (2009). În: *Tratat de Psihiatrie*. Vol. I, p. 521.

<sup>4</sup> Chiriță, Roxana (2013). În: *Bulletin of Integrative Psychiatry*. Vol. 19. Issue 2, p. 57.

clasificările dependențelor – autorul prezintă personalitatea alcoolicului, conform lui Cloninger. Există două tipologii ale personalității alcoolicului. Prima tipologie este caracterizată de lipsa unei încărcături genetice, cu prevalența egală pentru ambele sexe, având debut tardiv și cu specificități ale personalității dependente și introvertite, tipologie prevalentă la două treimi din alcoolici. A doua tipologie este cea cu încărcătură ereditară adictivă, cu debut precoce, având specificități ale personalității antisociale, preponderentă majoritar la bărbați. Această tipologie este prevalentă până la un sfert din alcoolici. De asemenea, subcapitolul în care se relatează despre dependența de alcool este foarte complex, cuprinzând o gamă largă de aspecte precum: epidemiologia, etiopatogenia, impactul metabolic al alcoolului, aspecte clinice, forme clinice (cu includerea detaliilor referitoare la intoxicație, delir, depresie, suicid, anxietate, tulburări alimentare și gastrointestinale, tulburări neurologice, cardiologice, cardiovasculare, metabolice și deficitale pe plan interpersonal) și tratament (alături de prezentarea fazelor dezintoxicării).

Pentru fiecare categorie de substanțe în parte sunt prezentate în cadrul volumului toate aspectele a căror cunoaștere reprezintă o necesitate pentru specialiști.

Cu referire la fixările comportamentale adictiv hedonice, se efectuează o serie de precizări asupra încadrării acestora în spectrul adicțiilor – „a. fixarea comportamentală

patologică are stringența unui instinct, se manifestă ca un parainstinct; b. [...] evolutiv, se ajunge la sindromul monomotivațional; c. [...] (acest sentiment) nu poate fi stopat, în ciuda prăbușirii funcționării familiale, profesionale, sociale; d. [...] încercarea de oprire a jocului se manifestă prin sevraj psihic, disconfort, neliniște, iritabilitate”. Totodată, acest subcapitol descrie tabloul personalității premorbide al celor încadrați în această categorie (instabilitate însoțită de stenicitate, plictis și căutarea constantă a unei surse de plăcere, optimism, dezinhibiții sau lipsa scrupulelor). Legătura dintre optimism și acest tip de comportament adictiv este evidențiată într-o cercetare desfășurată de unul din cei trei coordonatori ai prezentei lucrări, Aurel Papari, alături de N.I. Sava, M.M. Dumitru și A.C. Papari<sup>5</sup>, în care s-a obținut un coeficient de corelație semnificativ (0.80 la  $p=0.01$ ). Se menționează că această dependență este marcată de repetitivitate, plăcere, care se fortifică progresiv prin jocul de noroc, ce se soldează cu aderența și fixare, fapte care pot fi considerate aproape comportamente condiționate, drept reflexe condiționate. Dacă aceste comportamente sunt pornite de la vârste fragede, vulnerabilitatea la ele devine mai intensă odată cu înaintarea în vârstă. Tratamentul acestui tip de adicție este cel psihoterapeutic, în special cel cognitiv-comportamental.

<sup>5</sup> Sava, Nicu Ionel; Dumitru, Maria Magdalena; Papari, Aurel; Papari, Adrian Cristian (2015). În: Romanian Journal of Psychotherapy, pp. 204-205.

### Considerente finale

După cum am menționat, lucrarea de față este de o foarte mare importanță pentru domeniul în care teoria prezentată își găsește aplicabilitatea, ținând cont, concomitent, de toate exigențele care sunt impuse lucrărilor de specialitate.

În ceea ce privește patologia fixărilor comportamentale adictive, volumul prezintă cele mai importante detalii, a căror cunoaștere constituie o necesitate, remarcându-se în special prin rigurozitatea cu care prezintă dependența de alcool.

Închei astfel prezenta recenzie, notând că „Tratatul de Psihiatrie” se evidențiază atât prin complexitatea detaliilor pe care le prezintă în fiecare capitol în parte, cât și prin faptul că este constant revizuit, pentru a încorpora noile informații din domeniu, marcând o lucrare demnă de luat în considerare pentru specialiștii din domeniul psihiatriei și psihopatologiei.

### Bibliografie

1. [American Psychiatric Association]: DSM-5: Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale. București: Editura Medicală Callisto, 2016.
2. [Romanian Association of Psychiatry and Psychotherapy]: Romanian Journal of Psychiatry. Vol. XVII, no 2, 2015.
3. CHIRIȚĂ, Vasile; PAPARI, Aurel; CHIRIȚĂ, Roxana (coord.). Tratat de

Psihiatrie. Vol. I. Constanța: Editura Fundației „Andrei Șaguna”, 2009.

4. \*\*\*: ICD-10 Clasificarea Tulburărilor Mentale și de Comportament. Descrieri clinice și îndreptare diagnostice. București: Editura Trei, 2016.
5. \*\*\*: Bulletin of Integrative Psychiatry. Vol. 19. Issue 2. Iași: Editura Institutului de Psihiatrie „Socola”, 2013.

## **Tendințe moderne în formarea competenței fonologice în limba engleză**

### **Modern tendencies in forming the phonological competence to students- philologists**

**Larisa Usafii, lector universitar,**

**Catedra de Filologie Engleză,**

**Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,**

**UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**ORCID: 0000-0001-6083-0311**

#### **Rezumat**

Articolul tratează o problemă importantă cu referire la tendințele moderne ce facilitează formarea competenței fonologice în limba engleză. Rolul și locul pronunției în procesul învățării limbii engleze s-a modificat începând cu anii 1980. Au apărut noi metode – comunicative –, care asigură o mai bună și eficientă comunicare interculturală, rezultatele fiind trecerea de la însușirea aspectelor segmentale la cele suprasegmentale. Acest lucru a impulsionat formarea competenței fonologice din punct de vedere practic.

Tehnologiile moderne ce vizează formarea competenței fonologice în limba engleză se referă la programele multimedia, computer, tehnologiile informaționale, utilizarea gesturilor și mișcarea corpului,

inteligibilitate, comprehensiune, utilizarea limbii engleze în calitate de lingua franca.

**Cuvinte-cheie:** a facilita, competență fonologică, vector, inteligibilitate, comprehensiune, lingua franca, unități segmentale și suprasegmentale, programe multimedia.

#### **Abstract**

The article touches upon an important problem concerning the modern tendencies that facilitate the formation of the phonological competence in the English language. The vector of the role and the place that pronunciation has in the educational process of the English language learning changed starting with 1980. There appeared new methods – communicative – that assure better, improved communication among people, the results being the switching from learning segmental units to suprasegmental ones. All this gave an impulse to the practical work of forming the phonological competence.

In the way of modern techniques for the purpose of forming the phonological competence in English refer: mulimodal programmes, personal computers, informational technologies, the utilisation of gestures and body movement, intelligibility, comprehension, the use of the English language as a *lingua franca*.



**Keywords:** facilitate, phonological competence, vector, intelligibility, comprehension, lingua franca, segmental and suprasegmental units, multimodal programmes.

Vectorul schimbării rolului și locului pronunției în procesul învățării limbii engleze a început a se contura la sfârșitul anilor 1970, începutul anilor 1980, odată cu trecerea de la metoda directă și audiolinguală la învățarea limbilor străine prin metode comunicative. În primul rând, a fost revăzut conceptul de „interferență a limbii materne” la învățarea limbilor străine, care era considerată prima sursă de comitere a greșelilor. Astfel, a fost studiat conceptul de „transfer al particularităților limbii materne”, care poate fi considerat pozitiv în cazul trăsăturilor fonologice caracteristice ambelor limbi – maternă și străină – și *negativ* atunci când în limba maternă nu sunt similitudini cu cea străină. Alți factori recunoscuți de savanți, care joacă un rol primordial la formarea pronunției, sunt, de exemplu, *suprageneralizarea* – utilizarea unor reguli care nu funcționează [8].

În al doilea rând, s-a deplasat principiul de învățare de la unitățile *segmentale* (sunete separate) la cele *suprasegmentale* (accent, intonație, ritm), ceea ce îmbunătățește comunicarea. Rezultatele cercetărilor din aceste domenii au impulsat apariția de noi tendințe în practica predării pronunției limbii engleze. În

lucrările de specialitate, se menționează că la predarea limbilor străine se utilizează următoarele metode: *analiza, pentru identificarea ideilor fundamentale; sinteza, pentru a rezuma datele teoretice și practice, interpretarea, pentru a evalua potențialul practicilor străine.*

Programele multimodale în limba străină sunt computerizate; scopul lor constă în dezvoltarea aspectului verbal, studierea culturii țării limba căreia este învățată, controlul formării deprinderilor verbale. În cadrul acestor programe, se folosesc diferite materiale (texte, grafice, video, audio) și este asigurată legătura reciprocă între programă și persoanele instruite.

Programele multimodale au trăsături didactice și funcții metodice; primele au caracteristici și particularități care fac deosebire între tehnologiile informaționale; prin funcțiile metodice, se subînțelege manifestarea internă a însușirilor didactice [10].

Aspectele practice de formare a competenței fonologice în baza programelor multimodale vizează următoarele activități:

1. elaborarea unui set de exerciții pentru formarea competenței fonologice;
2. stabilirea etapelor de formare a competenței fonologice;
3. întocmirea sistemului metodic de formare a competenței fonologice.

Utilizarea *abordărilor multimodale*, rolul din ce în ce mai mare al inovațiilor

tehnologice, utilizarea limbii engleze în calitate de *lingua franca* și noțiunea aferentă de „accesibilitate și inteligibilitate a vorbirii vorbitorului”, accentul pus pe unitățile suprasegmentale în vorbirea în limba engleză – toate acestea, împreună, caracterizează starea actuală a metodelor de predare a pronunției în limbi străine. Astfel, putem menționa oportunitatea utilizării ideilor avansate în predare, ceea ce va ajuta elevii să stăpânească eficient abilitățile de pronunțare și să-și crească competența comunicativă.

Folosirea metodelor multimodale permite optimizarea procesului de însușire a deprinderilor de pronunțare. Dezvoltarea metodei comunicative în predarea limbii engleze a impulsionat și alte forme de învățare multimodală. Tehnologiile moderne inovative aplicate la însușirea pronunției facilitează accesul la folosirea tehnologiilor mobile, de exemplu, *telefonul smart* și *computerul personal*. Acest lucru proiectează mari perspective pentru însușirea pronunției în limba engleză. Ele nu numai că largesc căile de formare a competenței fonologice în limba engleză, ci și contribuie la realizarea autonomiei educaționale. Predarea limbilor străine nu este deloc un domeniu modern; acest fenomen a luat amploare atunci când nevoia de a comunica a devenit tot mai pregnantă. Metodele moderne de predare și învățare a limbii engleze constituie o alternativă la formulele tradiționale, oferind alte opțiuni metodologice și instrumentale

care îmbogățesc competența comunicativă. Principalul *obiectiv* la învățarea unei limbi străine este obținerea *fluenței în comunicare la studenți*; astfel, se pune accent pe comunicarea reală. Sunt deci dezvoltate toate cele patru dimensiuni ale predării limbii: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris, capacitatea de exprimare scrisă. Tehnicile folosite sunt următoarele: discuția, dezbateră, jocul de rol, activitățile comunicative scrise. Este de prisos să explicăm nevoia de comunicare pe care o avem noi, ca oameni, mai ales într-o lume cu tendință spre globalizare, dar tocmai această nevoie a conturat importanța folosirii tehnologiilor moderne în predarea limbilor străine, care plasează comunicarea, cu respectarea regulilor de pronunție, în centrul activităților de predare. Principalul avantaj al metodei comunicative, cu o pronunție clară și corectă, este acela că ea se axează pe toate competențele lingvistice: *fonologică, ortoepică și de pronunțare* [10].

Societatea contemporană a intrat în perioada globalizării. Acest proces a creat mari posibilități de comunicare între reprezentanții diferitor țări și culturi. Pentru menținerea a varii contacte, este necesară nu doar posedarea limbii, ci și cunoașterea diferitor norme, reguli, tradiții, obiceiuri. Competența comunicativă cere și o competență fonologică la un nivel înalt.

Rezultatele cercetărilor referitoare la dezvoltarea competenței fonologice în limba engleză au determinat apariția de noi tendințe moderne în formarea abilităților de pronunțare în limba engleză, odată cu trecerea la metodologia comunicativă de predare a limbilor străine.

În continuare, vom analiza tendințele moderne în formarea abilităților de pronunțare în limba engleză, vom identifica trăsăturile și potențialul acestora în lucrările savanților din alte țări. În acest scop, au fost utilizate următoarele metode:

- *analiza – pentru identificarea ideilor fundamentale;*
- *sinteza – pentru a rezuma datele teoretice și practice,*
- *interpretarea – pentru a evalua potențialul practicilor străine.*

Rezultatele cercetărilor din acest domeniu au permis identificarea următoarelor tendințe caracteristice pentru predarea pronunției:

- *utilizarea abordărilor multimodale;*
- *rolul din ce în ce mai mare al tehnologiilor informaționale;*
- *înțelegerea limbii engleze ca lingua franca;*
- *accentul pus pe unitățile suprasegmentale, care prevede includerea în curriculum a următoarelor caracteristici ale pronunției: accentul, ritmul, intonația etc.*

Posibilitatea de a valorifica idei avansate în predare îi va ajuta pe studenți să

stăpânească eficient abilitățile de pronunțare și să-și crească competența comunicativă.

Ideea învățării (formării) pronunției prin abordări multimodale permite optimizarea procesului de dezvoltare a abilităților de pronunțare. Termenul *modal* se referă la programarea neurolingvistică. Lingvistul W. Acton [1] susține că prin astfel de programe multimodale este posibil a introduce și a antrena pronunțarea sunetului în mod diferit, ceea ce asigură eficacitatea învățării.

Dezvoltarea metodei comunicative în predarea limbii engleze a condus la apariția altor forme multimodale, de exemplu, utilizarea gesturilor și mișcarea corpului pentru însușirea accentului în cuvinte sau a unui cuvânt într-un grup lexical. Unul dintre fondatorii abordării multimodale este M. Chan [2].

Influența progresului tehnologic asupra formării pronunției vizează mai multe tehnologii cifrice. Este vorba de programe simple pentru înregistrarea proceselor failurilor sonore, platforme comunicative interactive ce permit studenților să întrețină conversații, discuții etc. [6].

O altă direcție de cercetare cu un mare accent pe formarea abilităților de pronunțare în limba engleză se referă la această limbă în calitate de lingua franca, specificul, esența căreia permite comunicarea cu alți vorbitori de limbă engleză nu numai din Marea Britanie

și SUA, ci și din diferite alte părți ale lumii, susține J. Jenkins [5].

Pentru inteligibilitatea vorbirii, este nevoie să fie însușită pronunția în unitățile suprasegmentale atât în cuvânt, cât și în frază, ritm, împărțirea în grupuri de sens, intonația căpătând o importanță semnificativă, consideră J. Murphy [7].

Accentul în frază este studiat de J. Levis și G. Muller [6]; acesta sugerează ceea ce a spus vorbitorul, atrăgând astfel atenția asupra opoziției dintre sunetul lung și sunetul scurt, semantica enunțului, care cere o pronunțare corectă.

Ritmul vorbirii, în limba engleză, joacă un rol important, fiind condiționat de realizarea alternanței dintre silabele accentuate și cele neaccentuate și de delimitarea unităților lexicale care cad sub accent de cele care nu cad, deoarece studenții obișnuiesc să accentueze fiecare cuvânt, pronunțându-l, pentru a fi înțeleși. Acest lucru diminuează eficacitatea prozodiei.

Intonația, tonul ridicat sau coborât contribuie la o pronunțare corectă, pregătește ascultătorul pentru recepționarea mesajului vorbitorului și semnalizează despre pronunțarea ulterioară a informației, susține L. Grant [4].

Pentru dezvoltarea abilităților de pronunțare, este necesar să fie respectate noi cerințe pentru cursurile de fonetică practică și metodică predării limbii engleze, care ar elimina dificultățile la însușirea pronunției, susține E. Иванова [8]. Or, competența de

pronunțare este în strânsă legătură cu iscusința persoanei de a se integra cu ușurință în societate.

Întru învingerea dificultăților de organizare a lucrului individual al studenților, se utilizează strategii metacognitive, motivaționale și educaționale. Metodică formării abilităților de pronunțare se bazează pe un complex de principii: dozarea materialului pentru însușire, evidența caracteristicilor limbii străine și materne, creativității, activității, modelarea situativă, comunicativă etc. și existența unui set (complex) de exerciții prezentat în modul, scopul căruia constă în automatizarea pronunției, intonației, ritmului în limba engleză.

A. Прибыткова [10] consideră că programele multimodale pentru formarea abilităților de pronunțare în limba engleză au următoarele caracteristici didactice: interacțiune, mai multe niveluri, multimodalitate, sistematizare, autonomie, iar fiecare caracteristică didactică are o anumită funcție metodică, ce permite formarea pronunției în baza programelor multimodale.

*Formarea abilităților de pronunțare necesită și îndeplinirea unor condiții metodice:*

- formarea competenței multimodale;
- prezența în programele multimodale a modelelor de formare a pronunției, ritmului și intonației, includerea unui set de exerciții; determinarea etapelor de studiu.

Programele multimodale combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial. Manualele sunt și ele multimodale, la fel ca și banda desenată și manualul digital. Competența fonologică a programelor multimodale presupune înțelegerea, interpretarea, reflectarea și evaluarea. Programele multimodale ne permit să formăm și să consolidăm abilitățile de dezvoltare a competenței fonologice în limba engleză. Acestea sunt:

*abilități de pronunțare a sunetelor* – recepționarea și producerea sunetelor și îmbinărilor de sunete; accentuarea corectă a cuvintelor;

*abilități de ritm și intonație* – folosirea tempoului respectând pronunția corectă; pronunțarea corectă a propozițiilor, cu respectarea tipurilor de intonație în limba engleză (ridicată, coborâtă, lentă, accent logic și frastic).

În concluzie, este necesar să menționăm că în conformitate cu utilizarea programelor multimodale, e posibil să se realizeze:

1. determinarea abilităților de pronunție a unităților segmentale și suprasegmentale;
2. determinarea caracteristicilor didactice ale programelor multimodale pentru formarea competenței fonologice în limba engleză;
3. elaborarea și argumentarea condițiilor metodice de formare a abilităților de pronunțare în baza programelor multimodale;

4. racordarea etapelor de formare a competenței fonologice la aceste programe multimodale;

5. crearea unui set de exerciții pentru formarea competenței fonologice. Acest set de exerciții vizează unitățile segmentale și suprasegmentale.

Analiza literaturii științifice ne-a permis să concretizăm determinarea conceptului de „abilități de audiere-pronunțare”, susține И. Кошелева [9], care prevede sintetizarea operațiunilor de percepție și reproducere a sunetului, crearea ritmică și intonațională a comunicării. Pronunțarea este o componentă a comunicării, în strânsă legătură cu toate componentele activității verbale: vorbirea, citirea, scrierea, audierea. Iată de ce este necesar să formăm abilitățile de pronunțare, pentru a începe comunicarea. În prezent, în secolul dezvoltării științei și tehnicii, manualele trebuie să țină pasul cu schimbările din societate, viață. Au apărut manuale digitale, ce pot fi utilizate pe telefon, tabletă sau laptop, dar și manuale clasice, completate cu cd-uri, pentru o experiență interactivă – cu hărți, planșe și desene. Folosirea textelor multimodale contribuie la eficientizarea studiului și a unei mai bune fixări a cunoștințelor noi, recent dobândite. Ele stimulează imaginația, atenția, activitatea, sistematizarea, gândirea și comunicarea.

În cazul în care nenativii comunică preponderent cu alți nenativi cu ajutorul limbii engleze în calitate de **lingua franca**, *inteligibilitatea* este un factor decisiv. M.

Munro și J. Derwing susțin că „inteligibilitatea poate fi definită ca gradul în care mesajul vorbitorului este înțeles de ascultător” [3]. Inteligibilitatea mutuală a vorbirii depinde de normele folosite în vocabular, gramatică, semantică, structurile comunicative și forma fonologică și fonetică. Cunoștințele fonologice și fonetice le permit vorbitorilor și ascultătorilor să utilizeze implicit unitățile fonetice segmentale și suprasegmentale, să comunice la diferite niveluri, să interpreteze informația discursului, să transmită mesaje pragmatice nuanțate, exprimându-și atitudinile și părerile individuale.

Un alt factor în înțelegerea vorbirii este *comprehensiunea*. M. Munro și T. Derwing au stabilit legătura dintre inteligibilitate și comprehensiune și au constatat că există o corelație între ratingul de inteligibilitate și cel de comprehensiune, dar, totodată, aceste două dimensiuni nu determină aceleași lucruri. *Comprehensiunea* este definită ca *volum de lucru pe care ascultătorul trebuie să-l îndeplinească pentru a-l înțelege pe vorbitor, iar inteligibilitatea presupune decodarea cu succes a celor auzite, prin transcrierea corectă a mesajului vorbitorului*. Inteligibilitatea joacă rolul principal în comunicare, atât în procesul de audiere, cât și în cel de vorbire. Cauza lipsei de inteligibilitate este rezultatul erorilor comise în utilizarea unităților segmentale și prozodice.

*Accentuarea* are un rol important și acestui fenomen trebuie să i se acorde o atenție deosebită, deoarece accentul determină dacă vorbirea este sau nu înțeleasă. Accentul poate influența inteligibilitatea, dar investigațiile demonstrează că vorbitorii pot fi perfect înțeleși, dacă toate cuvintele pe care le utilizează (le pronunță) sunt clare. Accentuarea este, de asemenea, scalară și se definește prin gradul de diferențiere dintre vorbire și un accent nativ (de referință). Deoarece ea este scalară, este posibilă o ușoară deviere de la accentul nativilor.

În concluzie, putem susține că toți cei trei factori – inteligibilitatea, comprehensiunea și accentuarea – au în comun **calitatea pronunțării**, care facilitează ori împiedică comunicarea.

### Bibliografie

1. ACTON, W. et al. Preliminaries to haptic-integrated Pronunciation Instruction. In: Proceedings of the 4<sup>th</sup> Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference. Aug. 2012/J. Levis, K. Levelle (Eds.). Ames, IA: Iowa State University, 2013, pp. 234-244 [vizitat la 28.06.2020]. Disponibil: [https://www.academia.edu/12031368/Proceedings\\_of\\_the\\_4th\\_Pronunciation\\_in\\_Second\\_Language\\_Learning\\_and\\_Teaching\\_Conference](https://www.academia.edu/12031368/Proceedings_of_the_4th_Pronunciation_in_Second_Language_Learning_and_Teaching_Conference).
2. CHAN, M. Embodied Pronunciation Learning: Research and Practice. In: The

- CATESOL Journal, vol. 30, nr. 1, 2018, pp. 47-68.
3. DERVING, T.M., MUNRO, M.I., THOMSON, R.I. A Longitudinal Study of ESL Learners' Fluency and Comprehensibility Development. *Applied Linguistics*. 29.3, 2008, pp. 359-380.
  4. GRANT, L. Prologue to the Myths: What Teachers Need to Know In Pronunciation Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching/L. Grant (Editor). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2014, pp. 1-33.
  5. JENKINS, J. The Phonology of English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258 p.
  6. LEVIS, J., MULLER, G., Teaching High-value Pronunciation Features: Contrastive Stress for Intermediate Learners. În: *The CATESOL Journal*, 2018, vol. 30, nr. 1, pp. 139-160.
  7. MURPHY, J. Teaching Pronunciation. Alexandria VA: TESOL Publications, 2013. 52 p.
  8. ИВАНОВА, Е.А. Формирование слухопроизносительного навыка у студентов-лингвистов при обучении английскому языку. Автореф. ... дис. канд. пед. наук, Екатеринбург, 2012, 23 с.
  9. КОШЕЛЕВА, И.Н. Обучение английскому произношению: современные тенденции в зарубежных исследованиях. В кн.: Отечественная и зарубежная педагогика, 2018. Т. 1, nr. 5 (54), с. 135-150.
  10. ПРИБИТКОВА, А.А. Методика формирования навыков произношения у студентов на основе мультимедийных программ (английский язык, направление подготовки "Лингвистика"). Автореф. ... дис. пед. наук, Москва, 2013. 25 с.

**Cultura organizațională a școlii – expresie  
a stilului de conducere eficient  
Organizational culture of the school –  
expression of efficient leadership**

**Iuliana Călin, doctorandă,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**Rezumat**

Articolul abordează conceptul de „cultură organizațională”, rolul pe care îl are aceasta în procesul de conducere, direcția pe care o imprimă stilului de conducere, înglobând valori organizaționale și principii comune specifice. Cultura organizațională definește stilul de acțiune al managerului în cadrul organizației școlare, favorizând schimbarea sau împiedicând-o prin rezistență, ca urmare a anumitor factori. Normativitatea culturii organizaționale este dată de marcarea unui stil de conducere a școlii de tip democratic-participativ, de interes și participare în procesul decizional al școlii, de formarea continuă a cadrelor didactice, de responsabilități definite într-un sistem planificat și organizat.

**Cuvinte-cheie:** cultură organizațională, cultură managerială, perfecționare, stil managerial.

**Abstract**

The article addresses the concept of organizational culture, the role it plays in the leadership process, the direction it imprints on

the leadership style, incorporating organizational values and specific common principles. Organizational culture defines the style of acting of the manager within the school organization favoring change or preventing it through resistance, due to certain factors. The normativity of the organizational culture is given by the marking of a democratic-participatory school leadership style, of interest and participation in the decision-making process of the school, by the continuous training of teachers, of responsibilities defined in a planned and organized system.

**Keywords:** organizational culture, managing culture, perfecting, managing style

Conceperea culturii școlii ca o strategie de dezvoltare organizațională devine un lucru deosebit de important în condițiile schimbărilor survenite în sistemul socioeducațional. Or, concepută ca un ansamblu de valori, credințe, înțelesuri, norme, tradiții, simboluri, ritualuri, ceremonii [...] care direcționează comportamentul membrilor organizației, aceasta determină „identitatea organizației”, reprezintă „codul ei genetic” [1]. Luate împreună, aceste elemente distincte sunt prezentate în viziunea întemeietorului culturii organizaționale E. Schein pe trei niveluri, sau straturi [Apud 4, p. 53]:

1. *Presupozițiile de bază, sau credințele* (exprimă concepții generale despre om și societate, acestea sunt promovate pronunțat



în prezentările făcute de E. Schein referitor la Cultura A, centrată pe respectul individului, și Cultura B, centrată pe respectul organizației, precum și reflectate amplu de Mc. Gregor în Teoria X și Teoria Y).

2. *Valorile împărtășite de membrii organizației* (preferințele și atitudinile colective, comportamentele indivizilor, așteptările organizației).

3. *Normele* (ansamblul de reguli și expectații care orientează comportamentul oamenilor în cadrul organizației).

Conceperea culturii școlii ca o strategie de dezvoltare organizațională implică luarea în considerare a ansamblului de factori și a formelor de culturi care influențează acest proces: cultura națională, cadrul de politică educațională (reglementări legislative, autonomia școlară, descentralizarea/centralizare, utilizarea resurselor umane și nonumane), cultura comunitară, cultura profesională, cultura managerială, cultura individuală. În determinarea identității culturale proprii, „organizația primește o serie de influențe din diferite direcții: cultura națională, lideri, angajați etc.” [5, p. 172].

O analiză retrospectivă a lucrărilor despre cultura organizațională confirmă că în toate cazurile se accentuează faptul că există o legătură între anumite tipuri distincte de culturi și succes. Aceasta are loc deoarece culturile organizaționale pot funcționa și ca mecanisme de control. Este, de asemenea,

argumentat de unii specialiști (Schwartz și Davis, 1981) faptul că cultura poate fi folosită pentru formularea strategiei. Organizațiile de succes sunt acelea în care cultura organizațională se potrivește cu strategia, lucru confirmat în cazul nostru în schema-cadru de realizare a perfecționării școlii.



Figura 1. Schema de perfecționare a școlii prin cultură [3, p. 119]

Construcția, edificarea culturii organizației școlare țin de strategia activității manageriale, deoarece aceasta semnalează direcțiile de schimbare benefică și-i mobilizează pe oameni la realizarea obiectivelor de schimbare, cu respectarea a trei aspecte esențiale:

- (1) structurarea schimbărilor impuse din exterior sub forma priorităților școlii;
- (2) crearea condițiilor interne care vor susține și administra schimbarea/dezvoltarea culturii organizației școlare;
- (3) includerea acestor priorități și condiții în cadrul unei strategii generale.

În perspectiva aplicării unei astfel de metodologii, este elocventă opinia lui Schein, care menționează: „Unicul lucru pe care-l fac directorii și care contează cu adevărat este crearea și administrarea culturii” [Ibidem]. Cultura trebuie să acționeze asupra credinței și atitudinii oamenilor, pentru a-i face conștienți de a comunica deschis și a

împărtăși cunoștințele și viziunea organizației. Schimbarea modelelor de gândire și a mentalităților reprezintă modalități de acțiune specifice culturii organizaționale, cu scopul de a îmbunătăți performanțele generale ale organizației. E de remarcat importanța deosebită a valorilor în edificarea unei culturi puternice. Valorile reprezintă semnificații atitudinale pe care un individ sau grup (subiect axiologic) le acordă realității (obiect axiologic). Valorile stau la baza aprecierilor ce implică atitudini. Analiza organizațiilor pe baza sistemului de valori este în opoziție cu viziunea tehnocentristă, deschizând calea spre gândirea managerială actuală, care constituie un mod de gândire inițiat de F. Schumacher [Apud 1]. Un model de analiză a organizațiilor pe bază de valori a fost elaborat de T. Pascale, denumit modelul celor „7 S: *strategia, structura, sistemul* (ca factori duri), *stilul, skill* (îndemânare, dibăcie, savoir-faire), *staff* (personal), *shared values* (valori împărtășite) (ca factori blânzi). Se constată că tocmai reușita, progresul organizațiilor depinde în mare măsură de factorii „blânzi”, care permit a forma în o mai mare măsură valorile umane, fapt ce duce la inițierea de către Peters Tom (1987) a trecerii de la o structură ierarhică, piramidală spre un management orizontal, rapid, informațional și cooperativ” [Ibidem].

Prof. univ. D. Patrașcu, abordând problema respectivă, argumentează legătura între cultura organizațională și procesele de schimbare, inovare, dezvoltare, creare,

identificând etapele de dezvoltare a organizației, efectele inovărilor și, în special, fundamentează conceptual-metodologic cele cinci niveluri în activitatea cotidiană a instituției educaționale în perspectiva dezvoltării: (1) clasificarea (a delega la instruire, a desemna un mentor, a propune literatura respectivă); (2) procedurile (forme noi de raport, reguli noi de ordine internă, întruniri cu directorul etc.); (3) structura (de schimbat sistemul de subordonare, de creat comunități/intruniri noi, seminare, grupuri formale); (4) strategia (modificarea obiectivelor); (5) cultura organizațională (de schimbat comportamentul, valorile profesionale) [5, p. 85].

În procesul de analiză a culturii organizaționale, este important să se determine în ce măsură aceasta facilitează sau reține eficiența și eficacitatea la nivel individual, de grup, organizațional, în ce măsură cultura organizației este corelată cu viziunea, misiunea, obiectivele și strategiile stabilite prin politicile de viitor și în funcție de acestea se procedează la natura intervenției respective. Cultura managerială este parte integrantă a culturii organizației școlare și are un rol decisiv în crearea/dezvoltarea culturii organizaționale. Cultura managerială este determinată de abilitățile, stilul de conducere, stilul de comunicare și sistemul de valori ce caracterizează managerul organizației, având drept scop elaborarea, sprijinirea și împărtășirea viziunii, misiunii, obiectivelor,

politicilor și strategiei organizației. Costache Rusu susține că „cultura managerială este focalizată pe trei direcții – anticiparea, acțiunea (implementarea), mobilizarea” – și constituie un factor determinant al managementului strategic. Mai mulți specialiști în domeniu consideră că, pentru a realiza o schimbare culturală, se cuvine să ținem cont de mai multe aspecte [5, pp. 197-198]:

- (1) identificarea și analiza modelelor mentale existente, a modelelor de gândire, a comportamentelor și practicilor în organizație și, în caz de necesitate, schimbarea acestora;
- (2) asigurarea concordanței dintre elementele culturii organizaționale și viziunea, misiunea, strategiile, obiectivele și mediul extern al organizației;
- (3) asigurarea transparenței și insistenței în promovarea culturii organizaționale;
- (4) abordarea participativă pentru o schimbare culturală profundă prin asigurarea comunicării, prin sensibilizarea, convingerea, participarea, motivarea personală;
- (5) modificarea stilului managerial, perfecționarea practicilor și structurii organizaționale.

O analiză retrospectivă a lucrărilor despre cultura organizațională confirmă că în toate cazurile se accentuează faptul că există o legătură între anumite tipuri distincte de culturi și succes. Conform modelului elaborat de noi și aplicat în practica managerială,

culturii organizaționale a instituției școlare îi revine rolul de a dispune de anumite *valori ale culturii organizaționale, reguli și simboluri instituționale, fiind bazate pe criterii* de influență în instituție, așa cum sunt: *relevanța, deschiderea, forța etc.* – figura 2.

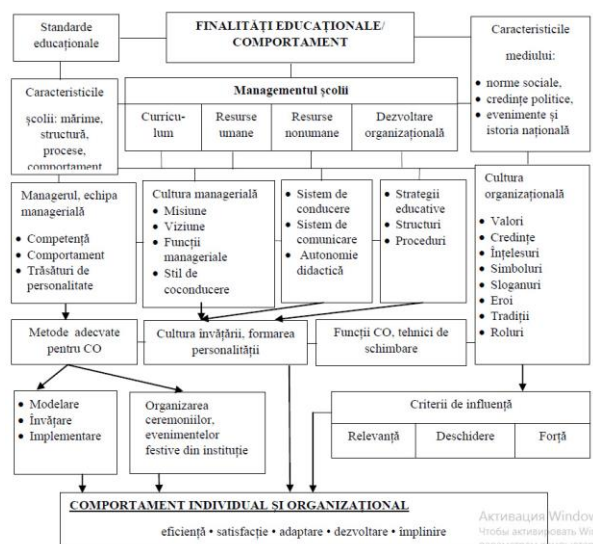


Figura 2. Modelul de dezvoltare a culturii organizaționale în Gimnaziul Vânători, județul Galați, România

Modelul dezvoltării culturii organizaționale în gimnaziul pe care am onoarea să-l conduc de mai mulți ani este *unitar, funcțional, sistemic, praxiologic și are ca referință finalitățile educaționale și comportamentul membrilor organizației școlare, adecvat normelor și valorilor democratice* [...] În școala gimnazială „Sfântul Nicolae”, Comuna Vânători, jud. Galați România, 74% din totalul cadrelor didactice îl reprezintă cadre didactice cu gradul I, iar 9 dintre cele 34 de cadre didactice sunt foști elevi ai școlii.

Studiul de caz a analizat cele două niveluri culturale: nivelul profund, marcat de setul de valori ale organizației, sistemul de norme și nivelul de suprafață/vizibil, marcat prin simboluri, sloganuri, ritualuri și ceremonii specifice, modele comportamentale. Se adevărește că relațiile dintre școală și părinți sunt credibile: există comunicare între reprezentanții Consiliului reprezentativ al părinților și Adunarea generală a părinților, conducerea școlii are capacitatea de a comunica eficient și este mulțumită de felul cum este condusă școala.

Interviurile semistructurate cu elevii au evidențiat: atmosfera din școală – plăcută, propice unui climat educațional de calitate, încurajatoare și stimulantă; există colaborare între elevi și cadre didactice, cu directorul. Problemele semnalate de către elevi sunt: bursele în quantum scăzut, spațiul destinat orelor de educație fizică și sport este prea mic.

Pentru identificarea dimensiunilor culturale, conform tipologiei lui G. Hofstede, au fost aplicate 10 chestionare; pentru identificarea setului ascuns de valori personale au fost aplicate tot 10 chestionare, cadrelor didactice.

Tabelul 1. Caracteristici specifice în funcție de apartenența puterii

Distanța față de putere	Colectivism-individualism	Masculinitate-feminitate	Evitarea incertitudinii
<b>Punctaj: 231</b>	Punctaj: 182	Punctaj: 295	Punctaj: 262
<b>Media: 23,1</b>	Media: 18,2	Media: 29,5	Media: 26,2

Din tabelul de mai sus se poate constata că există o dependență mare a subiecților față de

șef și preferința pentru deciziile care să vină pe scară ierarhică.

Cea de-a doua coloană arată că subiecții se află spre colectivism, ceea ce înseamnă că există atât un amestec de trăsături specifice pentru cultura colectivă (interese comune), cât și trăsături ale culturii individualiste (interese proprii). Valoarea distanței dintre masculinitate și feminitate este înclinată spre feminitate, aceasta însemnând că în cultura organizațională a școlii se regăsesc trăsături specifice feminine, în detrimentul trăsăturilor masculine. Ultima coloană a tabelului pune în evidență faptul că valoarea indicelui de evitare a incertitudinii este relativ mare, iar subiecții preferă măsuri care să reducă incertitudinea. Chestionarele care au vizat identificarea setului de valori personale ascunse au fost centralizate ca în tabelul 2.

Tabelul 2. Structurarea setului de valori personale în rezultatul chestionării

	Ordine	Învățare	Putere	Oameni	Rețea	Siguranță	Succes
total	86	67	55	61	43	58	60
media	8,6	6,7	5,5	6,1	4,3	5,8	6,0

Valoarea medie cea mai mare o are *Ordinea*, urmată de *Supraviețuire* și *Învățare*. Aceasta poate fi un indiciu privind setul de valori ale subiecților. Explicația că ordinea ocupă locul fruntaș ar putea fi faptul că subiecții au peste 50 de ani și preferă un anumit tip de societate, în care au trăit și s-au format în cea mai mare parte a vieții lor. Explicația faptului că *Învățarea ocupă locul al doilea* este că subiecții, fiind cadre didactice, se perfecționează continuu, iar

învățarea îi însoțește pe tot parcursul vieții. Pe locul al treilea se află *Supraviețuirea*, ceea ce explică faptul că remunerarea personalului din învățământ nu este una pe măsura nevoilor, salariul minim pe economie fiind foarte mic, raportat la cel din U.E.

În vederea scoaterii în evidență a culturii școlii apreciată de către cadrele didactice, a dimensiunilor normative și expresive ale acesteia, am folosit un chestionar cu întrebări ce fac referință „la sine”, pentru cele 34 de cadre didactice, care a vizat următoarele direcții de analiză:

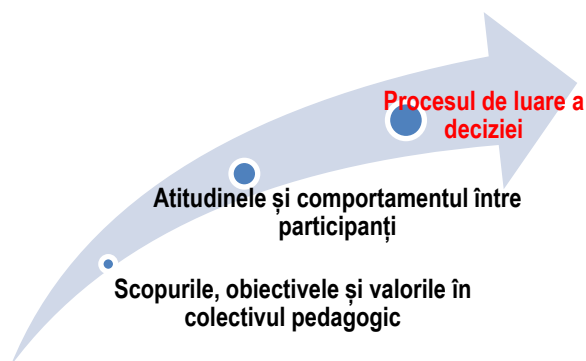


Figura 3. Luarea deciziei în funcție de certitudinea realizării obiectivelor

Rezultatele au fost apreciate folosind următoarele formule: „da” – 3 puncte, „mai mult decât nu” – 2 puncte, „mai mult decât da” – 1 punct, „nu” – 0 puncte.

Se adeverește că în școală sunt create condiții pentru dezvoltarea profesională și a creativității cadrelor didactice, într-un climat confortabil, există comunicare, ajutor și respect reciproc între membrii colectivului profesoral, colaborarea cu conducerea școlii sub forma parteneriatului, cu adecvarea comunicării la cerințele și solicitările cadrelor didactice, stilul de conducere și de luarea a

deciziilor este democratic, distribuindu-se responsabilitățile, cu accent pe normativitatea documentelor, într-un sistem planificat și organizat corespunzător.

Aspectele semnalate de către cadrele didactice au fost următoarele: nu sunt suficient de apreciate cadrele didactice cu experiență și uneori se constată imposibilitatea organizării controlului optim din partea directorului, fapt datorat lipsei directorului adjunct.

Tabelul 3. Rezultatele implicării/participării cadrelor didactice în procesul de luare a deciziei

	Scopurile, obiectivele și valorile în colectivul pedagogic	Atitudinile și comportamentul între participanți	Procesul de luare a deciziei
PUNCTAJ	82	86	98
MEDIA	2,41	2,52	2,88

Din tabelul de mai sus, se poate constata că valoarea medie cea mai mare vizează decizia, există interes față de procesul decizional al școlii, față de comportamentul și atitudinea directorului în anumite momente, față de atitudinea și comportamentul celorlalți colegi, care le influențează, în mare măsură, propriile acțiuni; valorile și scopurile școlii sunt în mare parte asimilate propriilor valori și scopuri profesionale.

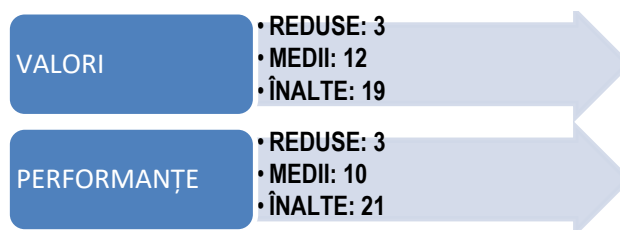


Figura 4. Aprecierea activității personalului ținând cont de performanțele/valorile împărtășite

Este de reținut faptul că sunt cunoscute valorile și performanțele împărtășite de către ceilalți colegi cadre didactice, valori personale care coincid în cea mai mare parte cu cele ale culturii organizaționale, performanțele ridicate se suprapun valorilor înalte, determinând tendințe pozitive culturii expresive.

Rețeaua răspunsurilor celor 34 de cadre didactice la chestionarul aplicat este următoarea:

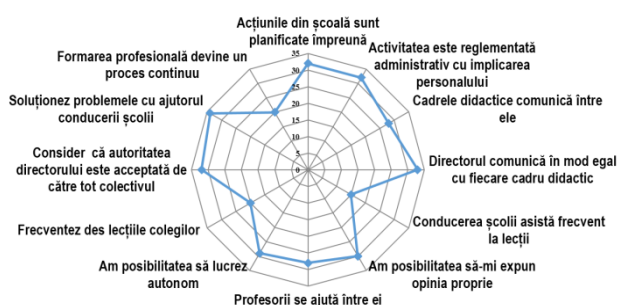


Figura 5. Profilul grafic al elementelor de manifestare a culturii organizaționale a școlii

Se constată că 100% a primit răspunsul „da” cu privire la soluționarea problemelor individuale cu ajutorul conducerii școlii, ceea ce înseamnă un management participativ implicat; dintre cei chestionați, au răspuns că activitatea în școală este planificată prin implicarea fiecăruia (32) și că activitatea este administrată în colaborare (32), directorul comunică în mod egal cu fiecare cadru didactic (33), care are posibilitatea să-și exprime liber opinia (30), ceea ce duce la marcarea stilului democratic de conducere a școlii, dând normativitate culturii organizaționale. Rețeaua răspunsurilor ilustrează faptul că profesorii se ajută între ei (28), ceea ce demonstrează o realitate pozitivă

a relațiilor interumane, interpersonale. Asistențele la ore, atât din partea directorului, cât și din partea cadrelor didactice, interasistențele, sunt relativ reduse (15-20). Acestea ar putea fi posibile aspecte de îmbunătățit în aspectul culturii organizaționale.

### Concluzii

Cultura unei organizații acționează asemenea psihologiei umane, rolul și responsabilitatea managerului școlii fiind decisive în crearea acesteia. Or, aceasta definește stilul de a acționa în organizație, facilitând sau împiedicând schimbările. Cu cât o organizație are o istorie mai îndelungată, cu atât mai mult opune rezistență la schimbare. Rezistența la schimbare este dată de influența anumitor percepții, mentalități, atitudini, comportamente, pe care membrii organizației le dobândesc în timp, ca urmare a contextului, dar și datorită propriei personalități. Idealul spre care se tinde în obținerea de rezultate remarcabile în învățare este dat de multitudinea factorilor ce influențează direct sau indirect cultura organizației.

În vederea apropierei sistemului educațional românesc de celelalte sisteme educaționale europene, cultura organizațională a școlii trebuie astfel construită, încât să includă valori și principii comune, emergente întru formarea personalității de calitate, ceea ce constituie obiectivul principal al unei conduceri eficiente.

Astfel, normativitatea culturii organizaționale marchează un stil de conducere optim, ancorat în realitatea școlară, dar și în cea socială, care să promoveze schimbarea în context istoric și adaptat specificului național și internațional, stimulând formarea personalității complexe a elevului și care să conducă la adaptabilitate socială, imprimând eficiență învățării școlare.

### **Bibliografie**

1. COJOCARU, V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Editura Lumina, 2004.
2. IONESCU, Gh. Dimensiunile culturale ale managementului. București: Editura Economică, 1996.
3. HOPKINS, D et al. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
4. PĂUN, E. Școala – abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999.
5. PATRAȘCU, D. Gestionarea și dezvoltarea culturii organizaționale în instituția educațională. Chișinău: Univers Pedagogic, nr. 4 (60), 2018, pp. 81-93.