MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE

Materialele Simpozionului Științific Internațional

18-19 octombrie, 2019

VOLUMUL II

Învățământul superior: clasic versus modern

CHIȘINĂU, 2019

Aprobat de către Comisia Metodică și Senatul Universității de Stat din Tiraspol
Proces-verbal nr. 2 din 24.09.2019

Simpozionul Științific Internațional *TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE*

Comitetul științific: Eduard COROPCEANU, dr., prof. univ. interim., Rectorul UST; Lora MOȘANU-ȘUPAC, dr., conf. univ., Prorector UST; Valeriu BORDAN, dr., conf. univ., Prorector UST; Ireneusz ŚWITAŁA, dr. hab., prof. univ., Decanul Facultății Pedagogie, Universitatea Pedagogică din Cracow, Polonia; Norbert PIKUŁA, dr. hab., prof. univ., Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia; Natalia TERENTIEVA, dr., prof. univ., Cernigov, Ukraina; Alexandru PAȘCOV., dr., prof. univ., Universitatea de Stat din Kursc, Rusia; Laurențiu ȘOITU, dr., prof. univ. emerit, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România; Sorin CRISTEA, dr., prof. univ., Universitatea din București, România; Ilie LUPU, dr. hab., prof. univ., UST; Victoria COJOCARU, dr. hab., prof. univ., UST; Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ., UST; Valentina BOTNARI, dr., prof. univ. interim., UST; Viorica ANDRIȚCHI, dr. hab., conf. univ., IȘE; Aurora-Adina COLOMEISCHI, dr., conf. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România; Carmen CHAȘOVSCHI, dr., conf. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România; Alexandrina-Mihaela POPESCU, dr., conf. univ., Universitatea din Craiova, România; Florentina MOGONEA, dr., conf. univ., Universitatea din Craiova, România;Veronica UNCU, dr., Universitatea din Ottawa, Canada; Gheorghe ASTVAȚATUROV, dr., conf. univ., Armavir, Rusia; Elena PETROV, dr., conf. univ., Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare; Vasile PANICO, dr., conf. univ., UST; Silvia GOLUBIȚCHI, dr., conf. univ., UST; Diana ANTOCI, dr., conf. univ., UST; Maria PAVEL, dr., conf. univ., UST.

Comitetul organizatoric: Galina CHIRICĂ, dr., conf. univ., Decanul Facultății Pedagogie, UST; Tamara MUNTEANU, dr., prodecanul Facultății Pedagogie, UST; Angela GLOBA, dr., lect. univ., UST; Valentina MÎSLIȚCHI, dr., conf. univ., UST; Larisa ȘOFRON, dr., conf. univ., UST; Lilia PAVLENKO, dr., conf. univ., UST; Liliana POȘȚAN, dr., conf. univ. interim., UST; Elena VINNICENCO, dr., lect. univ., UST; Ecaterina MOGA, dr., lect. univ., UST; Lilia LAȘCU, dr., asist. univ., UST; Maria STAMATI, lect. univ., UST; Elena STAMATI, asist. univ., UST; Valentina FLUIERAR, asist. univ., UST; Silvia SLIMOVSCHI, laborant, UST; Marin POPESCU, student, UST.

Materialele sunt reproduce după manuscrisele autorilor.
Responsabilitatea pentru conținutul lucrărilor o poartă autorii.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

"Tradiție şi inovație în educație", simpozion ştiințific internațional (2019 ; Chişinău). "Tradiție şi inovație în educație" : Materialele Simpozionului Ştiințific Internațional, 18-19 octombrie, 2019 / com. şt.: Eduard Coropceanu [et al.] ; com. org.: Galina Chirică [et al.]. – Chişinău : US Tiraspol, 2019 – . – ISBN 978-9975-76-288-5.

Vol. 2 : Învățământul superior: clasic versus modern. – 2019. – 267 p. – Antetit.: Univ. de Stat din Tiraspol. – Texte : lb. rom., engl., polonă, alte lb. străine. – Rez.: lb. rom., engl., polonă, alte lb. străine. – Referințe bibliogr. la sfârşitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-290-8.

37(082)=00
T 80

© UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE 5

Secțiunea II: Învățământul superior: clasic versus modern

Adamciuc Aurelia. Formarea competenţelor de comunicare prin intermediul strategiilor activ-participative.....8

Antoci Diana, **Repeșco Gabriela**. Valorile tinerilor: realitățile societății moderne. 16

Bakhmat Nataliia. Pedagogical training of future teachers in the conditions of informational and educational environment of the universities of Ukraine 23

Bîrsan Elena. Determinante pedagogice ale comunicării persuasive.....24

Bîrsan Elena. Facilitarea retroacțiunii comunicării prin asertivitate pedagogică.....30

Calaraș Carolina. Specificul conflictelor intrapersonale: condiții și strategii de depășire 38

Calistru Rodica. Educația prin valori. Valorificarea artei decorative și a tradițiilor naționale. 46

Chaşovschi Carmen, **State Mihaela**, **Savin Dumitru**. Cercetare exploratorie privind etica muncii. Abordare comparativă între studenții din România și cei din Republica Moldova. 57

Ciorba-Lașcu Tatiana. Didactic implications on the literary texts comprehension.....62

Cojocaru Victoria, **Nastasă Anca-Mihaela**. Proiectele educaţionale în sprijinul dezvoltării resurselor umane. 67

Cristea Gabriela. Misiunea universității în viziunea pedagogiei sociologice a lui Petre Andrei.....74

Cristea Sorin. Inovația în educație. Reconstrucția epistemologică a pedagogiei.....80

Frăsineanu Ecaterina Sarah, **Ilie Vali.** Constructivismul și posibilitățile de modernizare a metodologiei instruirii în învățământul superior.....81

Gajewski Mariusz. Proces socjalizacji dzieci i młodzieży: podstawowe mechanizmy, funkcje, rodzinne i społeczne konteksty 81

Küçükler Halil. Advantages and Disadvantages of Multilingualism/ Is early simultaneous trilingualism beneficial?.....91

Lungu Corina. Rolul sentimentelor morale în exprimarea atitudinilor 91

Mogonea Florentina, **Popescu Alexandrina Mihaela**, **Mogonea Florentin-Remus**. Condiții de eficiență ale evaluării studenților-viitori profesori.....97

Moraru Simona. Practici incluzive în Europa.....98

Nagoreanscaia Aliona. Necesitatea aplicarii resurselor educaționale deschise la orele de informatică. 100

Negrean Mariana. Modernizarea procesului de instruire practică a viitorilor specialiști medicali vocaționali prin prisma managementului calității. 105

Petrov Elena. Instruirea experților pentru asigurarea calității: context european și particularități naționale 112

Piestrzyński Wojciech. Samotność, osamotnienie i spójność rodziny w kontekście

poczucia bezpieczeństwa osób w starszym wieku 121
Pikula Norbert G., **Silistraru Nicolae**. Education and social assistance. 126
Pisău Aurelia. Smart Learning Suite Online în procesul educațional la matematică.....132
Popovici Ilona. Beneficiile utilizării tehnologiilor cloud în procesul educational 139
Poșțan Liliana. Postmodernismul în educație între evoluție, inovație și ontic. 149
Potloja Tatiana. Comunicarea – factor determinant în stabilirea unei familii funcţionale.....154
Sarzała Dariusz. Dysfunkcyjne środowisko rodzinne jako źródło przestępczości nieletnich..... 163
Ștefan Mihaela Aurelia. Percepţia studenţilor privind profesia didactică şi rolul acesteia în reuşita academică 174
Tarabeih Mahdi, **Lipkin Iris**, **Lipkin Nir**, **Abu Rakia Riad**. The impact of religion, education, attitudes and attitudes of nurses on the end of life, palliative care and euthanasia in the decision-making process 175
Trofaila Lidia. Stimularea succesului în cariera profesională.....198
Țapu Grigore. Grupul social din perspectiva psihanalizei aplicate 204
Țapu Grigore. Problematica însușirii și aplicării cunoștințelor din domeniul psihologiei208
Vîșcu Irina. Esenția, principiile și caracteristicile învățării active utilizate pentru predarea cursurilor la student 212
Yashnyk Svetlana. Modernization of professional training of managers: international experience 223
Zhorova Iryna. A pedagogist's professional development: world trends in postgraduate education of Ukraine 227
Аствацатуров Г.О. Три уровня интерактивности в информационно-образовательном процессе 228
Банул Ксения. Механизмы формирования эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников 232
Панько Татьяна, **Силистрару Николае**. Формирование совершенной личности с опорой на национальные традиции в народной педагогике этносов Молдовы. 236
Пашков Александр Григорьевич. Проблема нравственного закаливания личности в современном педагогическом контексте 241
Табурчану Полина. Нравственный выбор в повести «Слепой музыкант» В.Г. Короленко. 247
Шофрон Лариса. Организационный порядок как условие предупреждения конфликтов. 252
Яниогло Мария, **Шахин Кюршат Шамиль**. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов в процессе профессиональной подготовки 258

CUVÂNT ÎNAINTE

Simpozionul Ştiinţific Internaţional *TRADIŢIE ŞI INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE* este dedicat aniversării a 40 de ani de activitate a Facultăţii PEDAGOGIE din cadrul Universităţii de Stat din Tiraspol.

Facultatea Pedagogie a fost fondată în anul 1979, an declarat de UNESCO *Anul Internaţional al Copilului*. La sfârşitul anilor '80 ai secolului trecut Facultatea devine cea mai numeroasă în cadrul Universităţii de Stat din Tiraspol (pe atunci Institutul Pedagogic de Stat „T. G. Şevcenco" din Tiraspol), poziţie păstrată şi până în prezent, pregătind în decursul acestor ani peste 11000 de specialişti în domeniul *Ştiinţe ale Educaţiei*.

Conducerea Facultăţii Pedagogie, în diferite perioade, a fost realizată de către decanii: Marinescu Dumitru, dr., conf. univ. (1979-1984); Guţu Vasile, dr., conf. univ. (1984-1989); Ghello Valentina, dr., conf. univ. (1989-1992); Panico Vasile, dr., conf. univ. (1992-1993; 1996-2016); Boian Ilie, dr., conf. univ. (1993-1996); Chirică Galina, dr., conf. univ. (2016 - până în prezent).

În corespundere cu tendinţele şi exigenţele de dezvoltare a învăţământului superior universitar, Facultatea Pedagogie îşi orientează activitatea în vederea realizării următoarelor obiective strategice:

- asigurarea unui proces educaţional de calitate, centrat pe student, care să contribuie la formarea competenţelor profesionale ale viitorilor specialişti din învăţământul general;
- proiectarea şi evaluarea activităţilor didactice în spiritul orientărilor curriculare moderne, compatibile cu exigenţele învăţământului european;
- promovarea şi elaborarea activităţilor ştiinţifice fundamentale şi aplicative în domeniul *Ştiinţe ale Educaţiei*;
- elaborarea unui sistem coerent de formare continuă a cadrelor didactice din domeniul *Ştiinţe ale Educaţiei*.

Reforma procesului de învăţământ în cadrul Facultăţii Pedagogie este orientată în direcţia implementării unui curriculum modern, centrat pe personalitatea studentului, unitatea ştiinţei şi practicii pedagogice, unitatea instruirii şi autoinstruirii, caracterul prospectiv al instruirii, asigurarea inter- şi transdisciplinară.

În acest context, activitatea Facultăţii Pedagogie este axată pe următoarele dimensiuni: pregătirea viitorilor specialişti în domeniul de formare profesională *Ştiinţe ale Educaţiei* în scopul deţinerii competenţelor necesare pentru exercitarea funcţiilor de învăţător, educator, psiholog în sistemul educaţional, psihopedagog, consilier educaţional, profesor de limba engleză, manager în învăţământul preşcolar; formarea continuă şi perfecţionarea calificării cadrelor didactice din învăţământul primar şi preşcolar prin intermediul stagiilor de formare continuă; cercetarea teoretică şi aplicativă în domeniul *Ştiinţe ale Educaţiei*.

Facultatea asigură formarea profesională de calitate a tinerilor pentru activitatea în domeniul *Ştiinţe ale Educaţiei*, atât la ciclul I - studii superioare de licență, cât și la ciclul II - studii superioare de master.

Toate specialitățile de la ciclul I sunt acreditate de către agenții naționale și internaționale de asigurare a calității, precum Agenţia Germană de Asigurare a Calităţii (AQAS), care a acreditat internaţional programul Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară (2016). Celelalte programe de studii de la Ciclul I sunt acreditate de către experţii ANACEC (2017).

Actualmente, în condițiile economiei de piață, se resimte necesitatea pregătirii unui specialist competitiv, cu un nivel înalt de independență, flexibilitate a gândirii, capacitate de reflecție, rezistență la stres, tendințe de a obține competențe și performanțe profesionale. Din această perspectivă, activitatea Facultății Pedagogie este axată pe personalitatea studentului, caracterul prospectiv al educației și instruirii, îmbinând tradițiile fundamentale și abordările inovaționale în organizarea procesului de învățământ.

Astfel, lucrările Simpozionului Ştiinţific Internaţional *TRADIŢIE ŞI INOVAŢIE ÎN EDUCAŢIE* vine să actualizeze tradiţiile existente în formarea viitorilor specialişti din domeniul *Ştiinţe ale Educaţiei*, dar şi să identifice contextele inovatorii în acest proces extrem de actual şi stringent.

Galina CHIRICĂ,
decanul Facultății Pedagogie,
doctor, conferențiar universitar

Secțiunea II.
Învățământul superior: clasic versus modern

FORMAREA COMPETENŢELOR DE COMUNICARE PRIN INTERMEDIUL STRATEGIILOR ACTIV-PARTICIPATIVE

Aurelia ADAMCIUC, profesor de biologie, grad didactic superior,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”, or. Bălţi

Rezumat. În ultimul timp, școala contemporană și-a schimbat completamente scopul educațional, transferând „ținta” educațională de pe stocul informațional pe formarea de competențe. Strategiile didactice interactive au un rol determinant în activitatea instructiv educativă,fiind prezente în toate etapele conceperii şi realizării efective a acesteia.

Abstract. Recently, the modern school has completely changed the educational goal transfering the educational „aim” from the informational stock on the development of competences. Interactive didactic strategies have a decisive role in instructive-educational activity, being present at all stages of its conception and effective realization.

Cuvinte cheie: didactică, strategii, învăţare, evaluare, predare

Keywords: didactics, strategies,learning,*evaluation, teaching*

„Omul pe care trebuie să îl realizeze educaţie din noi nu este omul aşa cum l-a creat natura, ci omul pe care îl vrea societatea, iar ea îl vrea aşa cum îi cere structura sa interioară… educaţia, departe de a avea ca unic sau principal obiect pe individ şi interesele sale, este, înainte de toate, mijlocul prin care societate îşi reînoieşte neîncetat condiţiile propriei sale existenţe” (E. Durkheim, 1980, p.38).

Modernizarea învăţământului în Republica Moldova reprezintă un ansamblu de acţiuni ce prevede formarea şi dezvoltarea integrală a personalităţii, din perspectiva exigenţilor culturale, axiologice, social-economice, ştiinţifice şi politice ale societăţii democratice pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizări personale şi integrării sociale şi profesionale într-o societate a cunoaşterii, în contextul valorilor europene.

Una din soluţiile de integrare socio-culturală a cetăţenilor recunoscute ca eficiente pe plan mondial şi confirmate prin studii şi cercetări pe plan naţional este formarea şi dezvoltarea competenţelor de comunicare. Desfăşurarea firească a demersului didactic trebuie să creeze opurtunităţi atât pentru comunicarea orală cât şi pentru cea scrisă. Datorită **strategiilor activ-participative** ce conţin situaţii comunicative în care sunt implicaţi elevii permit realizarea unui schimb verbal de opinii şi informaţii.

Strategiile didactice sunt demersuri acţionale şi operaţionale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate şi racordate la obiective şi situaţii prin care se creează condiţiile predării şi generării învăţării, ale schimbărilor de atitudini şi de conduite în contextele didactice diverse, particulare. Strategia cuprinde specificări şi delimitări acţionale, în vederea eficientizării procesului de transmitere a informaţiilor şi de formare a capacităţilor intenţionate. Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată, încât să prefigureze o realitate educaţională în condiţii ce se pot modifica. Ea presupune o îngemănare de intenţii, de resurse, de modalităţi de activare a acestora, de

combinare şi suscitare a unor dispozitive „productive” de cunoaştere, de mobiluri, de credinţe, de valori.

Strategia didactică presupune mai multe dimensiuni:

- dimensiunea **epistemologică**, în sensul că aceasta este un construct teoretic, congruent intern şi coextensiv anumitor reguli ştiinţifice;
- dimensiunea **pragmatică**, în sensul că suita de intervenţii şi operaţii didactice trebuie să fie rezonantă cu situaţiile didactice concrete şi trebuie să le modeleze eficient;
- dimensiunea **operaţională**, în sensul că strategia trebuie să „adune” mai multe operaţii să le coreleze şi să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate;
- dimensiunea **metodologică**, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode şi de procedee didactice consonante şi compatibile reciproc [2].

J.Parent şi Ch.Nero înţeleg prin strategie „un ansamblu de resurse şi metode planificate şi organizate de profesor în scopul de a le permite elevilor să atingă obiectivele date. Persoanele, locaţiile, materialele şi echipamentele formează resursele, în timp ce modurile de abordare, formele pedagogice şi tehnicile pedagogice constituie metodele” [3].

După D. Potolea, strategia este „o formă specifică şi superioară a normativităţii pedagogice, care asigură activităţii instructiv-educative coerenţă internă, compatibilitate cu obiectivele şi complementaritatea efectelor. Strategia este o structură unitară de funcţionare pedagogică eficientă. Presupune un ansamblu articulat de decizii vizând adecvarea metodelor, mijloacelor şi formelor de organizare a învăţării la o situaţie educaţională concretă’’ [5].

În mod asemănător, prin strategie se înţelege:

− „un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice şi principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturile, în vederea atingerii obiectivelor” [4];

− „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială şi alegerea suporturilor până la determinarea sarcinii de învăţare şi a condiţiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse şi de fazele formării trăite de subiect” [5];

− „combinarea specifică, oportună, conjuncturală de metode, mijloace, forme de organizare, resurse materiale şi temporale, tipuri de învăţare” [6];

− „strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaştere şi să-şi dezvolte capacităţile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele şi emoţiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex şi circular de metode, tehnici, mijloace de învăţământ şi forme de organizare a activităţii,

complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficienţă a învăţării" [7].

În viziunea lui Crenguţa Oprea, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi/studenţi să acceadă la cunoaştere şi să-şi dezvolte capacităţile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele şi emoţiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex şi circular de metode, tehnici, mijloace de învăţământ şi forme de organizare a activităţii, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii/studenţii în vederea realizării cu eficienţă a învăţării [19].

Ioan Cerghit priveşte strategiile didactice ca:

-"adoptare a unui anumit mod de abordare a învăţării (prin problematizare, euristică, algoritmizată, factual – experimentală etc.);

-"opţiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a elevilor";

-" mod de programare (selectare, ordonare şi ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor şi etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfăşurare a lecţiei date" [18];

Analiza diferitelor abordări şi definiţii ale „strategiilor didactice ne permite să deducem că *metodele constituie nucleul /componenţa de bază a acestui concept*. Metoda are un caracter multifuncţional, în sensul că poate fi aplicată ca instrument didactic de sine stătător poate fi aplicată în combinaţie cu alte metode construind o strategie didactică. Totodată, poate participa simultan sau succesiv la realizarea unui sau mai multor obiective educaţionale.

Abordarea strategiilor activ-participative se încadrează în problematica generală a reformei paradigmei educaţionale cu referire la dimensiunea de predare-învăţare-evaluare, evidenţiind caracter interactiv din partea celor ce învaţă şi posibilitatea de cooperare şi de comunicare eficientă.

În paradigma modernă, strategiile didactice reprezintă o constituentă subordonată tehnologiilor didactice şi politicilor educaţionale (Fig.1.)

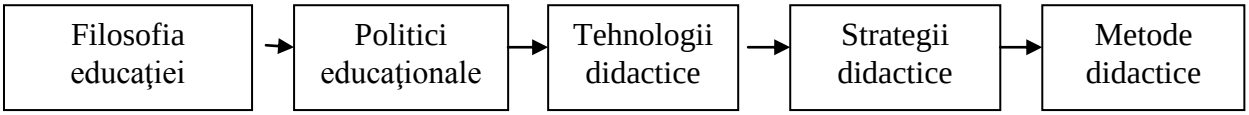


Fig.1. Strategia didactică în structura paradigmei moderne a educaţiei

Proiectând şi realizând activităţi de predare –învăţare-evaluare bazate pe strategii didactice interactive,cadrul didactic oferă elevilor multiple ocazii de a se implica în procesul propriei formări, de a-şi exprima în mod liber ideile,opiniile şi de a le confrunta cu cele ale colegilor, de a-şi dezvolta competenţele metacognitive.

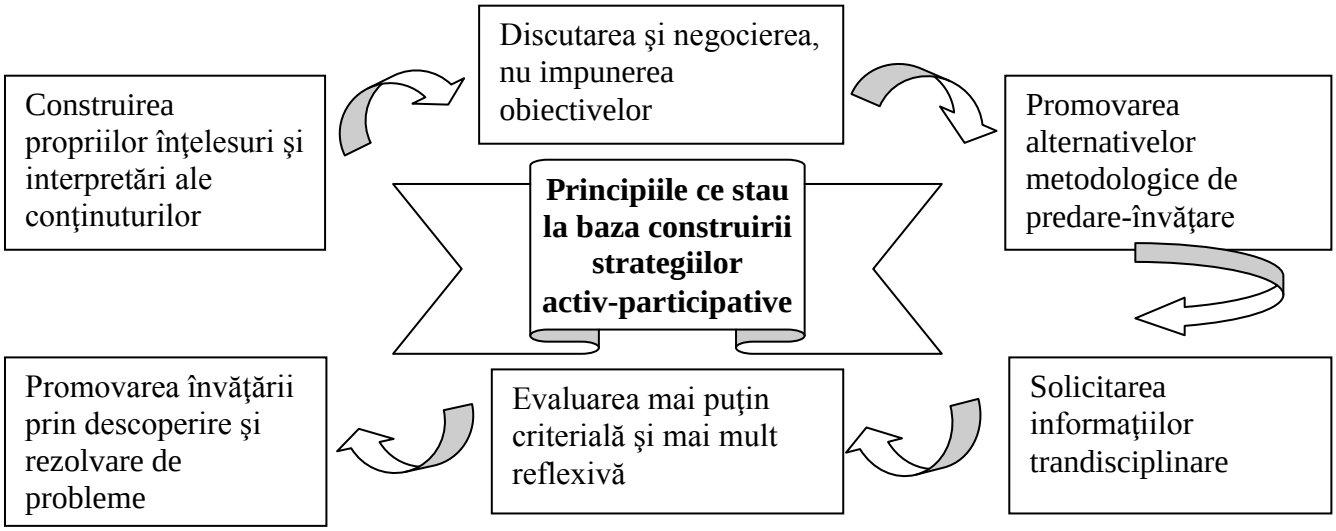


Fig.2. Principiile ce stau la baza construirii strategiilor activ-participative

Strategiile didactice interactive au un rol determinant în activitatea instructiv-educativă,fiind prezente în toate etapele conceperii şi realizării efective a acesteia.

Implimentarea unui sistem de management al calităţii în învăţământul preuniversitar reclamă deci necesitatea organizării unui mediu de învăţare stimulativ,interactiv,care să faciliteze participarea elevilor la procesul propriei formări.

Practicile educative de predare activizantă şi de stimulare a potenţialului creativ al elevului se înscriu în dezideratele pedagogiei moderniste şi postmoderniste,de cooperare şi reflexie asupra învăţării.

Învăţarea interactiv-creativă este un proces de creare de semnificaţii vizavi de noua informare şi de cunoştinţele anterioare,de transformare a structurilor cognitive ale elevului,consecinţă a încorporării noilor achiziţii,prin angajarea eforturilor intelectuale şi psihomotorii de construire a cunoaşterii.

În această ordine de idei,strategiile didactice interactive sunt ,în primul rând ,cele de învăţare prin cooperare şi colaborare.C.L.Oprea evedenţiază părţile tari ale strategiilor didactice interactive bazate pe cooperare şi colaborare:

- interrelaţiile dezvoltă capacităţile sociale de comunicare şi de adaptare la regulile grupului;
- succesele înregistrate în soluţionarea colectivă a problemelor sunt mai mari;
- sunt stimulate gândirea critică, creativă şi laterală;
- dezvoltă încrederea în propriile puteri ;
- promovează o atitudine pozitivă, respectul reciproc şi toleranţa;
- motivează participarea activă şi implicarea în sarcina colectivă. [37]

Atât învăţarea prin colaborare cât şi cea prin cooperare accentuează importanţa implicării elevului în propriul proces de învăţare.Atunci când se folosesc aceste strategii ,importante sunt modalităţile de grupare a elevilor pentru a asigura o interdependenţă

pozitivă,menţinând responsabilitatea individuală,rezolvând conflictele de grup,stimulând implicarea în sarcină şi conducând către un proces interactiv de învăţare.

Utilizarea strategiilor didactice care au la bază predare-învăţare prin cooperare presupune ca profesorul să deţină anumite abilităţi. Acestea se referă la:

- Responsabilizarea fiecărui elev, pentru funcţionarea optimă a grupului (trebuie apreciată şi recompensată contribuţia fiecărui elev în funcţie de gradul de implicare personală în rezolvarea sarcinilor de învăţare şi funcţionare a grupului. Elevii trebuie să conştientizeze faptul că performanţa grupului depinde de contribuţia fiecăruia dintre ei la realizarea acesteia).
- Formarea, la elevi, a unor abilităţi sociale care să favorizeze interacţiunea şi cooperarea în realizarea învăţării (abilitatea de a lucra împreună,de a-şi împărtăşi opiniile, de a accepta ideile altora. Abilităţile sociale se învaţă practicându-le ,munca în grup facilitând dobândirea unor astfel de abilităţi.
- Lucrul în grupuri eterogene (circa 5-8 persoane) este indicat ca profesorul să favorizeze gruparea elevilor cu potenţial intelectual şi de învăţare diferit şi să stimuleze menţinerea grupurilor astfel constituite o durată de timp mai îndelungată.
- Implicarea elevilor în activităţi cât mai diverse,deoarece aceştea menţin interesul şi motivează elevii pentru a participa activ la soluţionarea lor.Este important ca elevii să înţeleagă valoarea şi semnificaţia cunoştinţelor propuse pentru învăţare,Să participe activ la rezolvarea problemelor
- Profesorul devine un facilitator al colaborării şi cooperării elevilor pentru realizarea învăţării eficiente şi durabile.

Învăţarea prin cooperare este un principiu şi totodată o strategie didactică,ce presupune:

- Stimularea cooperării şi colaborării elevilor care,împreună cu profesorul şi sub conducerea acestuia se angajează în soluţionarea unor sarcini,cu scopul de a învăţa.
- Focalizarea activităţii pe rezolvarea de probleme cu incidenţă în viaţa reală.
- Evaluarea progresului educaţional şi personal al elevului cu ajutorul unor tehnici şi instrumente mult mai adecvate.

Învăţarea prin cooperare solicită efort intelectual şi practic atât din partea elevilor cât şi din partea profesorului care coordonează bunul mers al activităţii.Utilizând strategia învăţării prin cooperare,profesorul trebuie să deţină următoarele competenţe:

Competenţa energizantă:are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate,în rezolvarea problemelor date. Elevii trebuie încurajaţi şi stimulaţi să nu se oprească la prima soluţie descoperită,ci să se antreneze în căutarea de soluţii alternative;

Competenţa empatică: presupune abilitatea de a lucra cu elevii reuşind să se transpună în situaţiile pe care aceştia le parcurg.În acest mod,profesorul îşi va cunoaşte mai bine discipolii şi va îmbunătăţi comunicarea cu ei;

Competenţa ludică: se referă la capacitatea profesorului de a răspunde mesajului elevilor săi prin măiestrie,favorizând integrarea elementelor în activitatea de învăţare pentru a o face mai atractivă şi pentru a întreţine efortul intelectual şi fizic al elevilor;

Competenţa organizatorică: are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru ,de a menţine şi a impune respectarea regulilor care privesc învăţarea prin cooperare,în grup.Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situaţii limitată,în situaţii de criză,aplanând conflictele şi favorizând continuarea activităţii pe direcţia dorită.El menţine legătura dintre intervenţiile participanţilor şi subiectul discuţiei ,evitând devierile.

Competenţa interrelaţională: ce presupune disponibilităţi de comunicare cu elevii săi, menită să dezvolte şi la aceştia abilităţile sociale necesare integrării optime în colectiv.Toleranţa şi deschiderea faţă de nou,precum şi încurajarea originalităţii răspunsurilor elevilor,va avea ca efect crearea de disponibilităţi asemănătoare elevilor săi în relaţiile cu ceilalţi

Interactivitatea are la bază relaţiile reciproce şi se referă la procesul de învăţare activă,în cadrul căreia cel care învaţă acţionează asupra informaţiei pentru a o transforma într-una nouă, personală şi interiorizată.

Competenţa de comunicare presupune susţinerea argumentată a poziţiei în raport cu o problemă controversată, discutarea unui subiect/a unei probleme în baza textului/a experienţei personale, formularea întrebărilor şi a răspunsurilor, exprimarea opiniei personale şi susţinerea ei argumentată etc. Pentru a obţine toate acestea, putem utiliza următoarele metode: *explozia stelară, controversa academică, secvenţe contradictorii, brainstorming, bulgărele de zăpadă, pălăriile ganditoare, argumente pe cartele ş.a.*

Explozia stelară este o tehnică de dezvoltare a creativităţii,similară cu brainstormingul [90, p206].

Obiectivul tehnicii:este obţinerea câtor mai multor întrebări şi astfel cât mai multe conexiuni între concepte.Explozia stelară,facilitează participarea întregii clase,stimulează crearea de intrebări la întrebări,aşa cum brainstormingul dezvoltă construcţia de idei pe idei. Această tehnică constă în scrierea ideii sau a problemei pe o foaie de hârtie,pe care sunt notate cât mai multe întrebări care au legătură cu problema respectivă.Punctul de plecare îl poate constitui întrebările de tipul :Ce? Cine?Unde? Când ?

Propunerea unei Probleme: *problema fumatului*

Cine o are? Ce înseamnă ea? De ce este o problemă ?Unde se pune problema ?Când a apărut ea ?Cu ce scop se examenează ?Cum se poate rezolva ?Pe cine îl afectează ?Cine o poate rezolva?

Brainstorming-ul sau „asaltul de idei”. Această metodă stimulează, prin declanşarea unei „furtuni” în creierul elevilor, ingeniozitatea, fantezia, imaginaţia creatoare şi căutarea înfrigurată a cuvintelor potrivite. E cunoscut faptul că brainstorming-ul formează chiar şi unele trăsături de personalitate: spontaneitate, toleranţă. Fiind o posibilitate în cadrul problematizării, brainstorming-ul începe prin crearea unei situaţii tensionate, în urma căreia elevii oferă soluţii la întrebările-problemă adresate *de către profesor.*Elevii sunt solicitaţi să ofere un număr cât mai mare de idei cu privire la problema enunţată .Vom parcurge două etape*:*

1. Producerea şi înregistrarea ideilor.

2. Evaluarea şi construirea soluţiilor.

Controversa academică este o activitate de învăţare prin cooperare, apropiată de tehnicile axate pe dezbatere. Prin exersarea ei, se obţine dezvoltarea abilităţilor de comunicare eficientă orală şi în scris, de structurare a unui discurs, de prezentare a propriei poziţii. La început, profesorul prezintă subiectul controversat, oferind textul şi formulând în baza lui o întrebare sau o afirmaţie binară. Elevii sunt repartizaţi în grupuri câte 4; în fiecare grup, 2 elevi se situează obligatoriu pe poziţia *pro*, şi 2 – pe poziţia *contra*. Iniţial, elevii lucrează în perechi: îşi discută şi îşi structurează argumentele în susţinerea afirmaţiei sau împotriva ei. Apoi, perechile se desfac şi unul de pe poziţia *pro* discută cu unul de pe poziţia *contra*. Perechile se re-formează originar, compară noile argumente, elaborând o listă completată de argumente. Formându-se opoziţia *pro* şi *contra*, începe dezbaterea subiectului, fiecare prezentându-şi argumentele.

Citate este o tehnică de lucru iniţial asupra datelor ce vor urma: elevii cercetează anumite citate extrase de profesor şi le comentează, în parametrii indicaţi;

- Profesorul alege mai multe citate ce caracterizează un sistem, ordin, un eveniment şi le scrie pe foi separate. Ele sunt afişate pe ecran sau la tablă;
- Fiecare elev e liber să aleagă un citat şi să-l comenteze în scris, timp de 3-5 minute;
- La expirarea timpului, profesorul solicită lectura celor scrise şi presupunerea; cine este autorul afirmaţiilor propuse?
- După ce elevii şi-au formulat presupunerile şi argumentele, se va dezvălui identitatea savantului: Charles Darwin.

<u>În cazul nostru citatele sânt:</u>

- *„Imposibilitatea de a crede că acest univers a apărut la întâmplare îmi pare argumentul cel mai important în favoarea existenţei lui Dumnezeu”.*
- *„Nu supravieţuiec speciile cele mai puternice, nici cele mai inteligente, ci cele mai uşor adaptabile”.*

- *„Nu există o diferenţă fundamentală între om şi animalele superioare din punctul de vedere al facultăţilor mentale...Animalele inferioare, ca şi omul, simt plăcere şi durere, fericire”.*

Competenţa de comunicare atât orală cât şi scrisă poate fi obţinută prin utilizarea tehnicii **interogarea multiprocesuală**. Exersarea, în acest mod, ar putea deveni un imbold pentru o exprimare variată, expresivă şi completă. Un exemplu clar este propus în textul,, Broscuţa”

Întrebări analitice: *Care sunt personajele principale...? Care sunt elementele structurale ale acestui animal?*

Întrebări interpretative: *Care sunt asemănările şi deosebirile dintre broscuţa de câmp şi cea din lac? De ce autorul a ales pentru descrierea anume aceste amfibii?*

Întrebări literare: *Care este denumirea latină a broscuţei ? Din ce ordin face parte?*

Întrebări de traducere: *Ce imagini îţi sugerează citirea acestui text? Cum ţi-l imaginezi pe povestitor ?Ce sunete emite?*

Întrebări aplicative: *Cum ati reprezenta pe un poster informaţiile despre...?Ce plan de acţiuni aţi urma dacă...?*

Întrebări sintetice: *Cum ai prezenta informaţiile dacă ai semna acest articol ? Ce schimbări ai întroduce în acest text pentru a-l include în revista Arborele Lumii?*

Întrebări evaluative: *Care este opinia ta referitor la această descriere? Eşti de acord cu titlul textului Ce i-ai recomanda autorului ?Care sunt argumentele pro/contra...?*

Cum întreaga activitate educaţională este un proces complex de comunicare, „proces circular, continuu”87, exersarea permanentă va direcţiona spre dezvoltarea simţului limbii şi va ilustra coerenţa exprimării în cadrul unei varietăţi de comportamente conversaţionale.

În practica evaluativă cotidiană, competenţele de comunicare ale elevilor, chiar dacă reprezintă un obiectiv permanent al limbii şi literaturii române, acestea ajung să fie evaluate implicit, făcându-se „vizibile” la toate disciplinele. Profesorii consideră că dimensiunile competenţei de comunicare a elevului care reprezintă obiectul evaluării sunt:

· Capacitatea de exprimare a unui mesaj;

· Claritatea, coerenţa şi fluenţa exprimării;

· Corectitudinea şi structurarea logică a răspunsului;

· Folosirea adecvată a vocabularului;

· Capacitatea de argumentare şi persuadare;

Dezvoltarea şi evaluarea şcolară a competenţelor de comunicare este un proces complex,determinat, în mod fundamental, de felul în care atât profesorii, cât şi elevii definesc şi„operaţionalizează” conceptul de „elev care are competenţe de comunicare”.

Diversificarea strategiilor interactive de formare a competenţei de comunicare se va putea realiza doar dacă se va pune accentul pe transformarea celui care invată în subiect

al instruirii, explorator independent al mediului real şi/sau virtual şi constructor al învăţării. Mediul de învăţare deschis, divers si bogat în resurse, completează imaginea.

Bibliografie

1. Cartaleanu, T., Cosovan, O. *Formarea de competenţe prin strategii didactice interactive*. Chişinău:Pro Didactica, 2008 [Cartaleanu *et alii*, 2008].
2. Cerghit, I. *Sisteme de instruire alternative şi complementare*. Structuri, stiluri şi strategii. - Bucureşti: Aramis, 2002.
3. Parent, J., Nero, Ch. *Elaboration d'une strategie d'enseignement*. - Quebec: SPU, Universite Laval, 1981.
4. Paun, E., Potolea, D. (coord.). *Fundamentări teoretice si demersuri aplicative*, Polirom, Iasi, 2002
5. Ionescu, M., Chiş V. *Strategii de predare-învăţare*. - Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1992, p.9.
6. Oprea, C.L. *Strategii didactice interactive*. - Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2006.
7. Handrabura, L. *Învăţarea prin cooperare*: ipoteze de lucru // Didactica Pro, 2003, nr.1 (17), p.50.

VALORILE TINERILOR: REALITĂȚILE SOCIETĂȚII MODERNE
THE VALUES OF YOUTH: REALITIES OF THE MODERN SOCIETY

Diana ANTOCI, Catedra Psihopedagogie și Educație Preșcolară, UST

Gabriela REPEȘCO, masterand, UST

Rezumat. Prezentul articol conține cercetări teoretice și empirice privind ierarhizarea valorilor la tinerii din societatea modernă. Cercetarea desfășurată reprezintă un studiu teoretico-experimental al sistemului de valori, aceasta ne-a permis repartizarea ordinii ierarhice a valorilor la tineri. Sistemul de valori reflectă modificările esențiale ale interdependenței personalității cu lumea, precum și modificările situațiilor de viață actuale. Valorile devin criterii pe baza cărora oamenii și colectivitățile fac distincția dintre bine și rău, dintre frumos și urât, dintre dezirabil și indezirabil.

Cuvinte cheie: valori, sistem de valori, orientări valorice, scopuri, tineri.

Abstract. This article contains theoretical and empirical research regarding young people's values hierarchy in modern society. The carried out research out represents a theoretical-experimental study of the value system, which allowed us to get the hierarchical order of young people's values. The values system reflects the essential modifications of the personality interdependence with the world, as well as the modifications of the current life situations. Values become criteria on the basis of which people and communities distinguish between good and evil, between beautiful and ugly, between desirable and undesirable.

Keywords: values, value system, value orientations, young people.

În societatea modernă se pune un accent deosebit pe valorile ce le posedă un individ. Valorile unui individ sau ale unei colectivități nu sunt izolate, juxtapuse sau în dezordine. Dimpotrivă, ele sunt legate unele de altele, interdependente, ceea ce determină

formarea unui sistem de valori. Modul în care valorile se structurează și tipul acestora sunt influențate și influențează dezvoltarea socială. Când o valoare nouă este adoptată sau împroprietărită de indivizi sau o alta este pierdută, când se întărește o valoare sau este slăbită, tot sistemul este afectat.

Sistemul de valori este relativ stabil, însă el se poate modifica prin schimbarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităților valorilor, unele fiind mai importante decât altele. Stabilitatea valorilor este însă superioară celei a atitudinilor, care se modifică mai ușor, fiind determinate de seturi diferite de valori, nu neapărat centrale. De asemenea, diferența dintre actorii sociali provine nu doar din conținutul acestor sisteme, ci și din modul în care sunt ordonate valorile lor [3].

Însușirea de către tineri a unor cunoștințe legate de sistemul de valori promovat de societățile democratice, stimularea dezvoltării personale continue și conștiente și formarea unor abilități sociale noi care să facă legătură armonioasă între sistemul de valori democratice și valorile personale dezvoltate de-a lungul procesului de educație.
Este important cum orice acțiune de învățare continuă pornește de la nivelul de pregătire și de la experiența de viață a tinerilor, de la valorile lor, de la principiile lor de viață, de la mediul lor social, economic și spiritual deoarece orice tânăr dispune de exercițiul asumării responsabilității asupra propriei sale existente și a altora, fie a celor din familia sa, fie a celor din instituții în care lucrează [5].

Potrivit cercetătorului Veza E., stadiul tinereții se încadrează în perioadele de vârstă 25-35 de ani. Anume în această perioadă de timp are loc inserția în activitatea de muncă, acesta se manifestă prin stabilizare și maturizare biopsihică deplină în care sub identitățile sociale, profesionale, maritale, parentale se echilibrează prin câștigarea unui statut și rol cu influențe pertinente pentru evoluția personalității și comportamentului tânărului [4].

Etapa de trecere spre stadiul tinereții reprezintă stadiul adolescenței prelungite – 20-24 de ani. În acest context, Verza E., caracterizează acest stadiu prin implicarea tinerilor în continuarea studiilor în vederea unei specializări profesionale. Anume la etapa dată au loc o serie de restructurări ale planului intern și se manifestă caracteristici specifice adultului tânăr. Mulți autori, printre care Levinson D., consideră perioada dată ca fiind plină de vigoare fizică, cu manifestări remarcabile de inteligență, memorie, abilități, aptitudini dezvoltate maximal și care favorizează un bun randament în activitățile desfășurate. Erikson E., apreciază această perioadă de vârstă ca fiind dominată de amplificarea identității sociale și îndeplinirea de sarcini complexe, care duc la formarea unui statut specific aspirațiilor sale [ibidem].

Potrivit cercetătorilor Șchiopu U., Verza E. există patru subsisteme de bază la nivelul acestei perioade de vârstă, fiecare dintre ele având ponderea și dinamica lor în intervalul respectiv. Personalitatea tânărului este constituita din patru subsisteme, întâlnite și la adult.

Subsistemul operațional, în care sunt incluse capacitățile de intervenție activă, operațională, sisteme de lucru, interesele, aptitudinile, abilitățile. Este subsistemul, care conform stadializații lui Piaget J., poate intra în acțiune după ce s-au definitivat operațiile formale. Subsistemul operațional facilitează intervenția celorlalte subsisteme ce duc la acumulări de informații, cunoștințe, experiențe și organizarea conduitelor pe toate direcțiile, optimizând interrelațiile cu lumea înconjurătoare.

Subsistemul emoțional, care integrează structurile energetice de susținere a demersurilor, seturilor de atitudini, respectiv atitudinile emoționale în raport cu eșecurile sau succesele anterioare, este subsistemul trebuințelor biologice, psihologice și social-culturale.

Subsistemul structurilor sinelui, respectiv perceperea, reprezentarea, idealul de sine (material, cultural, social), nevoia de afirmare, toate constituite prin relaționare cu alții este legat nemijlocit de dobândirea de noi statuturi și roluri.

Subsistemul valorilor, în care se integrează elemente legate de reguli, norme de convieţuire, raportarea la acestea, la ierarhii autentice și conjuncturale. Acest subsistem protejează sinele și creează cadrul de extindere a idealului de sine social, prin valorificarea experienței personale și a elaborării unor forme superioare de adaptare.

Perioada tinereții cu modificările subidentităților specificate anterior realizează primele inserții sociale autentice cu o distribuție de roluri pe criterii ale competențelor reale (nu latente) confirmate prin activități anterioare și prin eforturile pentru depășirea obstacolelor cu care s-a confruntat.

Șchiopu U. scoate în evidență unele motive pentru care abordarea acestui segment de vârstă a fost rezervat: există o integrare socială foarte diversă în funcție de experiențele prezente în perioada școlarității, diversitate care face dificilă existența unor criterii de clasificare clară și operantă; în condițiile inserției sociale asistăm la o schimbare permanentă a mentalității în raport cu elementele noi care apar; integrarea socială a tinerilor nu a creat probleme mari în secolele anterioare, când ucenicia se făcea în condiții de tutelă severă de către adulți. În secolul nostru s-au produs schimbări vizibile. Acum tinerețea s-a impus în viața socială, problemele sale s-au amplificat în perioadele de criză. Tinerii suferă cel mai mult deoarece ei conștientizează puternic contrastul dintre real și deziderat [4].

Cercetarea s-a desfășurat în cadrul Proiectului instituțional DROVSAIAT, Universitatea de Stat din Tiraspol. În cadrul cercetării realizate obiectivul de bază a fost efectuarea studiului științific al evoluției de dezvoltare a orientărilor valorice și a particularităților activității de învățare la tineri.

Ierarhia obținută și dominarea valorilor este în corelație cu succesul activității de învățare la subiecții implicați în cadrul studiului teoretico-experimental.

Pentru efectuarea studiului științific al evoluției de dezvoltare a orientărilor valorice și a particularităților activității de învățare la tineri ne-am propus aplicarea

chestionarului valorilor profesionale (după D.Super), care conține 45 de întrebări în scopul diagnosticării valorilor profesionale. Chestionarul dat cuprinde 15 valori (altruism, simț estetic, creativitate, stimulare intelectuală, reușită obiectivată, independență, prestigiu, conducere, avantaje materiale, siguranță, ambianță de lucru, relații cu colegii, stilul de viață, varietate), scorul unei valori profesionale poate varia între 3 și 15 puncte.

Tinerii au primit chestionarului valorilor profesionale (după D.Super), fiind rugați să noteze răspunsul care li se potrivește pe o scală de la 5 la 1, în funcție de gradul de semnificație pe care îi atribuie, fiecare caracteristică profesională descrisă în afirmațiile de mai jos (5 - foarte important; 4 - important; 3 - de importanţă medie; 2 - puțin important; 1 – neimportant).

Au fost chestionați 73 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 20-38 ani din instituții de învățământ superior, care au participat benevol, manifestând motivație și entuziasm pe tot parcursul chestionării.

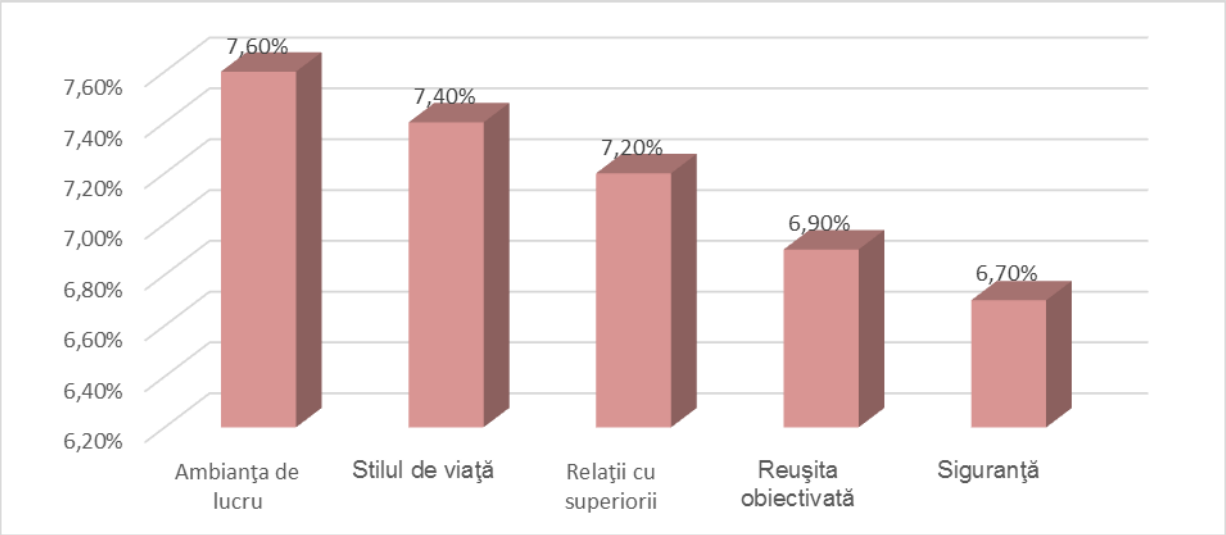


Fig.1. Repartizarea ierarhică a valorilor la tineri în urma aplicării chestionarului valorilor profesionale (după D.Super)

Prelucrarea statistică a datelor ne-a oferit posibilitatea să stabilim ordinea ierarhică a valorilor. În Fig.1 sunt incluse primele 5 valori la care s-a obținut punctajul maxim și reprezintă domeniul de activitate în care subiectul poate obține succese și se poate realiza din punct de vedere profesional. Astfel, în urma sumării punctajului valorilor la toți subiecții, am obținut că cea mai importantă valoare este ambianța de lucru cu scorul 1036 de puncte, care reprezintă 7,6% din totalul de puncte 13604. Acest rezultat ne indică faptul că subiecții implicați în experiment pun accent în primul rând pe activitatea în condiții bune de muncă.

O altă valoare la fel de importantă pentru tineri este stilul de viață cu scorul 1003 de puncte, 7,4%. Valoare dată fiind asociată unei activități care permite a duce un mod de viață corespunzător aspirațiilor persoanei respective. Astfel tinerii pot deține profesii cu program neregulat, care implică deplasare, călătorii etc.

Relații cu superiorii sunt importante pentru tinerii chestionați, scorul obținut fiind

de 974 de puncte, 7,2%. Acest lucru indică faptul că alegerea locului de muncă este în conformitate cu cadrele de conducere din domeniul respectiv. Pentru tinerii chestionați este foarte importantă relația cu superiorii, cu administrația instituției.

O altă valoare importantă pe care pun accent tinerii chestionați este reușita obiectivată cu scorul 940 de puncte, 6,9%. Acest fapt ne indică despre tineri că preferă munci cu caracter executiv, finalizate prin produse concrete și care provoacă sentimentul de satisfacție pentru buna executare a sarcinilor profesionale.

Siguranța este o altă valoare importantă pe care pun accent tinerii implicați în cadrul experimentului, scorul obținut fiind de 913 de puncte, 6,7%. Această valoare fiind asociată unor profesii care prezintă certitudinea menținerii lor, asigurarea aceluiași tip de muncă și garantarea veniturilor materiale.

Astfel, în urma utilizării chestionarului valorilor profesionale (după D.Super) am reușit să stabilim ordinea ierarhică a valorilor. Primele 5 valori la care s-a obținut punctajul maxim reprezintă domeniul de activitate în care tinerii poate obține succese și se poate realiza din punct de vedere profesional sunt: ambianța de lucru, stilul de viață, relații cu superiorii, reușita obiectivată, siguranța.

Un alt instrument aplicat la etapa de constatare a fost Testul valorile și scopurile mele, care conține o listă cu 37 valori în scopul identificării celor mai importante valori și scopuri pentru tineri.

Tinerii au primit Testul valorile și scopurile mele, fiind rugați să bifeze căsuțele din stânga fiecărei valori care este importantă pentru fiecare subiect, doar cele după care își trăiesc viața sau sunt hotărâți să își trăiască viața.

În urma prelucrării datelor la *testul valorile și scopurile mele* au fost obținute următoarele medii, care mai apoi au fost aranjate în ordine descrescătoare. Rezultatele obținute sunt prezentate în Fig. 2.

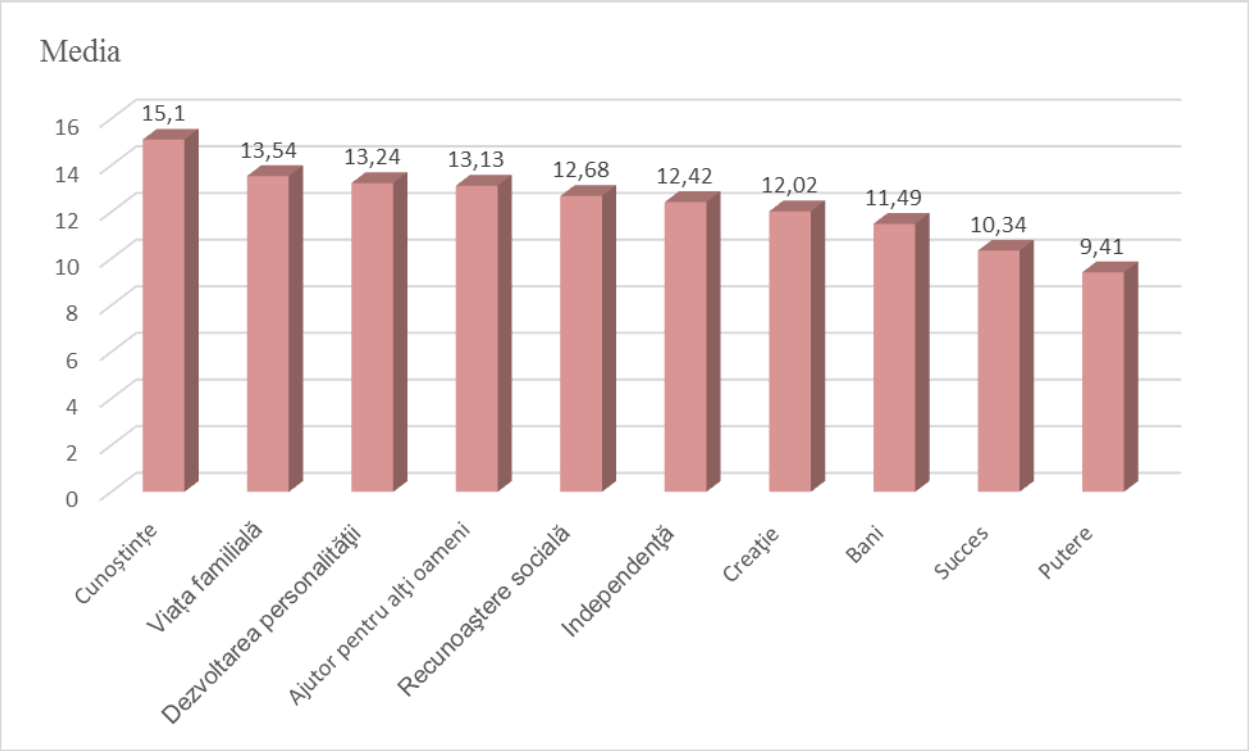


Fig.2. Rezultatele obținute la tineri în urma aplicării testului valorile și scopurile mele

În Fig.2. Sunt prezentate mediile obținute urma prelucrării datelor la testul valorile și scopurile mele, aceste date au fost aranjate în ordine descrescătoare, în dependență de importanța valorii date pentru fiecare subiect. Astfel, observăm că pe prim plan tinerii pun accentul pe cunoștințe, media fiind de 15,10. Deținerea unor cunoștințe ne ajută să ne formăm propria opinie, să ierarhizăm valorile și scopurile noastre prin construcția propriilor cunoștințe. Potrivit rezultatele obținute în urma testării subiecților implicați în experiment viața familială reprezintă o altă valoare importantă pentru tineri, media fiind de 13,54; Familia este celula societății, este îmbucurător faptul că una dintre valorile de bază pe care pun accent tinerii moderni este viața familială, armonia pe care o au în familie. Sănătatea și prosperitatea societății este direct legată de bunăstarea părților ei componente – celula familiei. Dezvoltarea personalității reprezintă o valoare la fel de importantă pentru subiecții testați, rezultatele obținute ne prezintă o medie de 13,24. În acest context, tinerii pun accent pe dezvoltarea personalității din punct de vedere multilateral, trebuie să ținem cont de factorii care acționează asupra dezvoltării personalității: ereditatea, familia, mediul, educația, societatea etc.

Pentru a avea succes și a ne simți împliniți uneori simțim nevoia să ajutăm pe alți oameni, aceasta fiind următoarea valoare pe care se bazează tinerii implicați în cadrul experimentului realizat, media obținută în urma prelucrării rezultatelor fiind de 13,13. Potrivit rezultatelor obținute la etapa de constatare la fel de important pentru tineri este și recunoaștere socială cu media de 12,68. Tinerii își doresc să fie recunoscuți de către societate, să obțină un statut, să dețină o profesie și un post de muncă avantajos.

Concluzii: Cercetarea realizată abordează o problemă de actualitate, în societatea orientată spre supraviețuire prioritare devin valorile legate de sănătate, familie, siguranță. Rezultatele obținute și analizate în urma aplicării chestionarului valorilor profesionale (după D.Super) ne prezintă valorile dominante la tineri. Primele 5 valori la care s-a obținut punctajul maxim sunt ambianța de lucru, stilul de viață, relații cu superiorii, reușita și siguranța, aceste 5 valori reprezintă domeniul de activitate în care tinerii pot obține succese și se poate realiza din punct de vedere profesional.

Rezultatele obținute în urma aplicării *testului Valorile și Scopurile mele* ne demonstrează faptul că tinerii pun accent în prim plan pe cunoștințe, viața familială, dezvoltarea personalității, ajutor pentru oameni, recunoaștere socială.

Conceptul de valoarea aparține acelor concepte care nu pot fi eliminate din viața indivizilor și nici din analiza științifică, dar care nu poate fi definit cu precizie și care capătă sensuri diferite în funcție de contextul în care este utilizat.

Bibliografie

1. ANTOCI, D. Educația prin valori și pentru valori. Suport de curs. Chișinău: Pulsul Pieței UST, 2018. 260p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
2. BACIU, S. Caracteristica valorilor adolescenților din societatea moldovenească în proces de transformare. Chișinău, 2014 [citat 13.08.2019]. Disponibil: http://new.neovita.md/wpcontent/uploads/2014/12/T.Baciu_valorileadolescentilor.pdf.
3. DUMITRESCU, O. *Valorile sociale și comportamentele tinerilor:* rezumatul tezei de doctor în sociologie. Iași, 2016. 27p.
4. Perioada tinereții. [citat 23.08.2019]. Disponibil: http://www.rasfoiesc.com/educatie/psihologie/PERIOADA-TINERETII17.php.
5. SCHIFIRNEȚ, C. Educația adulților în societatea modernității tendențiale. [citat 24.08.2019]. Disponibil: https://www.academia.edu/5926128/Educa%C5%A3ia_adul%C5%A3ilor_%C3%AEn_societatea_modernit%C4%83%C5%A3ii_tenden%C5%A3iale.
6. ŞCHIOPU, U., VERZA, E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. Ediția a III-a București: Didactică și Pedagogică, 1997.
7. VERZA, E., VERZA, F. E. Psihologia vârstelor. București: Pro Humanitate, 2000.

PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITIES OF UKRAINE

FORMAREA PEDAGOGICĂ A PROFESORILOR VIITORI ÎN CONDIȚIILE MEDIULUI INFORMATIV ȘI EDUCAȚIONAL AL UNIVERSITĂȚILOR DIN UCRAINA

Bakhmat Nataliia, doctor of in Pedagogic sciences, associate professor, professor of the department of theory and methods of primary education Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine

Abstract: The article reveals main directions and factors of the formation of informational and educational environment of a higher educational institution.

One of the most promising means of creating and updating the database of educational and methodological materials are assumed to be cloud technologies (HT).

Theoretical and methodical principles of pedagogical training of teachers in the conditions of informational and educational environment of a HEI are substantiated.

There have been unfolded main directions and factors of the university's informational and educational environment formation.

The system model of pedagogical training of teachers is developed in the conditions of informational and educational environment containing the following blocks: conceptual-content, organizational-technological; diagnostic and productive.

Key words: teacher training, elementary school, informational technology, cloud technologies, informational and educational environment.

Rezumat: Articolul dezvăluie principalele direcții și factori ai formării mediului informațional și educațional al unei instituții de învățământ superior.

Unul dintre cele mai promițătoare mijloace de creare și actualizare a bazei de date a materialelor educaționale și metodologice se presupune a fi tehnologii cloud (HT).

Se fundamentează principiile teoretice și metodice ale pregătirii pedagogice a cadrelor didactice în condițiile mediului informațional și educațional al unei instituții de învățământ.

Au fost desfășurate direcții și factori principali ai formării mediului informațional și educațional al universității.

Modelul de sistem de formare pedagogică a cadrelor didactice este dezvoltat în condițiile mediului informațional și educațional care conține următoarele blocuri: conceptual-conținut, organizațional-tehnologic; diagnostice și productive.

Cuvinte cheie: pregătire pentru profesori, școală elementară, tehnologie informațională, tehnologii cloud, mediu informațional și educational.

* Articolul integral este publicat în revista științifică *Acta et Commentationes* Seria *Științe ale Educației* nr. 3 (17), 2019.

DETERMINANTE PEDAGOGICE ALE COMUNICĂRII PERSUASIVE
PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF PERSUASIVE COMMUNICATION

BÎRSAN Elena, doctor în științe pedagogice, lector universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat: În fiecare clipă, indivizii comunică, stabilind relaţii interumane bazate pe respect reciproc, încredere, înţelegere, loialitate, sinceritate, ori sprijin sau suport moral. Comunicarea face posibilă coexistenţa indivizilor şi stă la baza raporturilor interumane. În comunicare de multe ori este nevoie să convingem interlocutorul pentru a adopta un alt stil de abordare a anumitor lucruri. Acesta și este argumentul cercetării de față unde venim cu unele clarificări conceptuale în ceea ce privește comunicarea persuasivă și persuasiunea școlară. Vom relata despre necesitatatea comunicării persuasive în mediul educational. La fel vom expune tehnici de persuasiune și rolul profesorului în mediul educațional.

Cuvinte – cheie: comunicare, comunicare persuasivă, persuasiune, persuasiune școlară, mediu educational.

Abstract: Individuals communicate on a daily basis establishing interpersonal relationships based on mutual respect, trust, compassion, loyalty, sincerity or moral support. People coexist through communication which is the foundation of human relationships. When we communicate, we sometimes need to convince the interlocutor to adopt a different style when dealing with certain issues. Therefore, this research aims at clarifying some concepts related to persuasive communication and school persuasion as well as providing insight into some persuasion techniques and the role of the teacher in the educational environment.

Keywords: communication, persuasive communication, persuasion, school persuasion, educational environment.

Introducere. Omenirea are la activ suficient de multe realizări de la începuturi și până astăzi. Palmaresul acesteia este în continuă schimbare. Toate acestea sunt posibile doar prin intermediul **comunicării.** Cele enunțate de noi au la bază cunoscuta trilemă a lui Gorgias care ne sugerează: „mai întâi, nu există nimic; apoi, chiar dacă ar exista, nu putem cunoaşte; în fine, chiar dacă putem cunoaşte, nu putem comunica” [4].

Comunicarea a fost din totdeauna o componentă principală a educației, un suport indispensabil învățământului [12, p. 7]. Prin intermediul comunicării profesorul vehiculează conținuturi atât afective cât și didactice. De multe ori o simplă comunicare cu elevii sau părinții nu este suficientă pentru atingerea obiectivelor. În aceste condiții soluția este **comunicarea persuasivă.**

În dicționarul explicativ găsim următoarea semnificație pentru conceptul *persuasiv*: „care urmărește să convingă, convingător, insistent, stăruitor; tot aici menționăm și conceptul de *persuasiune* (fr. persuasion) care semnifică „acțiunea, darul sau puterea de a convinge pe cineva să creadă, să gândească sau să facă un anumit lucru” [14]. Observăm că în lista termenilor sinonimi pentru conceptul persuasiv este indicat și noțiunea de a *convinge.* În viziunea noastră este necesar să venim cu unele precizări cu privire la aceste concepte.

Pentru aceasta vom recurge la analiza din *perspectivă etimologică* a conceptelor: *persuasiune* și *convingere*. Termenul *convingere* este derivat din *vincere* („a învinge”) și

sugerează soliditatea unei construcţii teoretice care se impune de la sine, anihilând orice posibilă rezistenţă intelectuală din partea receptorului. Iar termenul *persuasiune* provine din *suadere* care semnifică „a recomanda, a sprijini, a invita, a îndemna”. Nu mai avem deci dorinţa de a învinge, ci aceea de a „recomanda” cât mai elocvent posibil o anumită opinie, de a sfătui interlocutorul să urmeze o anumită cale, de a invita să ni se alăture prin gândirea şi prin atitudinea sa [10, p. 27].

În contextul celor relatate anterior menționăm că persuasiunea este procesul prin care îi determinăm pe oameni să gândească sau să acționeze într-un anumit fel. Lucrul acesta în viziunea noastră este mult mai vizibil în mass media și poate mai puțin în mediul educațional, care este cu totul și cu totul special.

Pe lângă persuasiune literatura de specialitate ne face trimitere și la **persuasiunea școlară** care în viziunea M. Cojocaru presupune „*competența și puterea profesorului* de a oferi elevilor temeiuri (cognitive și motivațional-afective) pentru realizarea convingerilor proprii și *de a influența* la un moment oportun *schimbarea opiniei* asupra unor lucruri, *de a induce* prin strategii specifice anumite *valori cu scopul de a contribui la dezvoltarea personală* și optimizarea relațiilor interpesonale în comunicarea cu elevii” [2, p.21]. Conform celor relatate menționăm că un rol aparte în acest caz este atribuit *competențelor profesionale a profesorului* care la timpul oportun să reușească să schimbe opinia pentru inducerea unor valori și acest fapt va contribui la dezvoltarea elevilor.

Educaţia tinde să răspundă exigenţelor şi solicitărilor evoluţiei societăţii. [13, p. 161]. În acest context menționăm că în domeniul educaţiei se abordează problema formării profilului profesional prin raportare la anumite standarde specifice acestei profesii, vehiculându-se tot mai frecvent în ultimul timp, sintagma profesionalizarea carierei didactice, deoarece „a fi profesor” trebuie înţeles în sensul, de „a deveni profesor”, aceasta înseamnă a transforma o meserie într-o carieră, deoarece activitatea realizată de un profesor, este una dintre cele mai complexe dintre diversele activităţi pe care omul le realizează, fiind caracterizată nu numai de o dimensiune instrumentală, ci şi de una profund umană, relevată prin ansamblul de valori, atitudini, sentimente, pe care profesorul le exprimă voluntar sau nu în spaţiul şcolar [Apud: 1, p. 104].

În mare parte, capacitatea noastră de a-i convinge pe ceilalți se bazează pe limbajul pe care îl folosim. În acest context vom face apel la cercetările filosofului antic Aristotel (384-322 î. Hr.) care a descris trei forme de *dovezi retorice*, adică modalități de a susține un argument persuasiv. Filosoful a explicat că mesajele persuasive pot fi susținute prin apelul la *etos, apelul la patos și apelul la logos*. Ne vom referi succint la fiecare dintre acestea în cele ce urmează.

Apelul la etos. Aristotel a recunoscut că, pentru a fi convinși, oamenii trebuie să aibă o opinie pozitivă despre persoana al cărui mesaj îl analizează. Prin urmare, un vorbitor care pare respectabil și demn de încredere este în general mai convingător decât unul care nu creează această impresie. În viziunea lui Aristotel termenul *etos* poate fi

folosit pentru a descrie *respectabilitatea unui vorbitor*, încrederea pe care o generează și caracterul moral [9, p. 177].

Făcând o paralelă cu mediul educațional putem menționa în urma celor reflectate de Aristotel că unui profesor respectat îi va fi mai lesne să convingă elevul. Acest fapt demonstrează importanța rolului și statutului profesorului în societate.

Prin urmare, integrarea în profesia de pedagog presupune un proces complicat de valorificare a cunoștințelor, competențelor, potențialului cultural, cognitiv și intelectual, cel al aptitudinilor, creativității și imaginației pedagogice [5, p. 197].

A doua strategie persuasivă descrisă de Aristotel este *patosul* care face apel la *emoțiile oamenilor.* Atunci când oamenii sunt incitați din punct de vedere emoțional, receptivitatea lor la idei noi este amplificată. Folosind acest termen, Aristotel, descrie emoțiile ascultătorilor și sugerează că *emoția* poate fi un *instrument persuasiv* important. Deși insuflarea practic a oricărei emoții (pozitive sau negative) poate avea potențial persuasiv, apelurile interpersonale ale oamenilor se axează adesea pe generarea unor emoții negative – de exemplu, teama, vinovăția, dezgustul, mânia și tristețea, mai ales când rezultatul dorit este o modificare a comportamentului. Motivul este că în general nu ne face plăcere să trăim astfel de emoții, așa că suntem motivați să reacționăm la apelul persuasiv, ca modalitate de a atenua sentimentele respective. Totuși, unele studii relevă că apelul la emoții pozitive ca – bucuria sau recunoștința – poate fi mai eficient când scopul este modificarea opiniilor cuiva, mai degrabă decât schimbarea comportamentelor sale. În acest caz vom menționa că în activitatea didactică sunt suficiente situații când profesorii sunt nevoiți să facă apel la patos fie pentru a modifica opiniile elevilor sau chiar a comportamentelor [9, p. 176-177].

O importanță deosebită în acest caz îi revine **competenţei empatice ce** presupune abilitate de a lucra cu elevii reuşind să se transpună în situaţiile pe care aceştia le parcurg. În acest mod, profesorul îşi va cunoaşte mai bine discipolii şi va îmbunătăţi comunicarea cu ei. Rolurile profesorului se redimensionează şi capătă noi valenţe, depăşind optica tradiţională prin care el era doar un furnizor de informaţii. Prin intermediul învăţării (în mod special, învățarea prin cooperare) el devine un coparticipant, alături de elev, la activităţile desfăşurate. El însoţeşte şi încadrează elevul în actul de cunoaştere [1, p. 54]. Conform opiniei lui G. Mihalicenco, persoanele slab empatice apar ca fiind mai rigide, retrase, intolerante, adoptă valori egocentrice, singuratice, revendicative, centrate pe sine, introvertite, nu acordă atenție sentimentelor celorlalți.

Apelul la logos este a treia modalitate de a-i convinge pe oameni care presupune *simțul rațiunii*. Dacă o anumită convingere, opinie sau comportament par logice, atunci oamenii vor fi înclinați să le adopte. Cu toate acestea, apelurile la logică nu sunt întotdeauna eficiente, mai ales dacă o anumită forță influențează comportamentul unei persoane. Totuși, când oamenii sunt liberi să-și aleagă convingerile, opiniile și comportamentele, ei sunt convinși frecvent de un argument foarte logic. În acest sens,

Aristotel folosește termenul *logos* pentru a desemna capacitatea ascultătorilor de a raționa. Când facem apel la logos, formulăm argumente logice care ne sprijină poziția și oferim informații sau dovezi pentru a consolida argumentele respective [9, p.177].

Pentru a fi persuasivi în comunicare literatura de specialitate ne propune unele **tehnici de dezvoltare a persuasiunii.**

Prima tehnică la care vom face referire este *tehnica reciprocității.* La baza acestei tehnici stă dorința de a oferi ceva în schimb celui care ne-a oferit ajutorul.

Tehnica contrastului - este aplicată când două lucruri sunt relativ diferite unul față de celălalt, prin urmare, dacă aceste lucruri sunt plasate alături în spațiu și timp ni se vor părea și mai diferite. Legea contrastului aduce cu sine un mecanism al falsei alegeri, extrem de subtil.

Următoarea tehnică a persuasiunii este *tehnica validării sociale.* Conform acestei tehnici – ce este evident atunci când luăm o decizie în mod independent devine mai puțin evident atunci când trebuie să luăm decizia în prezența altora, iar aceștia văd lucrurile diferit. Următoarea tehnică este cea a *așteptărilor.* Conform acestei teorii comportamentele pe care le așteptăm din partea noastră și a celorlalți au șanse mai mari să se manifeste în realitate. Legea așteptării este un principiu de convingere cu impact dublu: în autoconvingere și în convingerea celor din jur. Pentru aplicarea acestei tehnici în mediul educațional un elev va avea mai multe șanse să susțină examenul dacă se va gândi că-l va promova decât atunci când se va focaliza din start pe eșec.

O altă tehnică este și *tehnica asocierii.* Prin această tehnică vom avea tendința să acceptăm anumite lucruri mai degrabă de la oamenii pe care îi apreciem și mai puțin de cei față de care avem unele rezerve. În acest caz noi vom căuta să ne asociem cu cei care ne apreciază și pe care-i apreciem [15].

Cercetătorul Ch. Larson în lucrările sale cu referire la persuasiune indică unele *premise și anume:* **premise psihologice***;* **premise logice** *și* **premise culturale**. Relatăm în cele ce urmează premisele stabilite de Ch. Larson.

În viziunea autorului **premisele psihologice** includ: n*evoile; atitudinile; consistența.*

1. *Nevoile* la rândul lor potrivit lui Ch. Larson cuprind: a) necesitatea securității emoționale; b) necesitatea de reconfirmare a valorii; c) necesitatea de a avea preocupări creative; d) necesitatea de a avea obiecte ale dragostei; e) necesitatea senzației de putere; f) necesitatea statorniciei; g) nevoia de imortalitate; h) nevoile cuprinse în „piramida lui Maslow”, nevoi care, în opinia noastră se suprapun cu cele menționate la punctele anterioare.

2. *Atitudinile* sunt predispoziții comportamentale care determină procesul de persuadare. Ele pot avea o justificare cognitivă, una afectivă și una comportamentală, după opinia lui Ch. Larson. Însă sunt autori care menționează că atitudinile au o justificare cognitivă, afectivă sau culturală și au o finalitate comportamentală.

3. *Consistenţa* se referă la rezultatele actului de persuadare ca urmare a echilibrului stabilit între percepţiile sau expectanţele receptorului şi mesajul receptat. Autorul se sprijină pe teoria disonanţei cognitive, arătând că în numeroase cazuri, acţiunea persuasivă este menită să compenseze un eventual dezechilibru psihologic care afectează trecător receptorul.

Premisele logice în viziunea autorului se referă, evident, la *instrumentele* de ordin raţional pe care le utilizează emițătorul pentru a-și promova opinia.

În acest caz menționăm că pentru a-și atinge obiectivele emițătorul poate utiliza *probe dramatice* și *probe raționale* [10, p. 118].

Continuăm cercetarea cu **premisele culturale** care sunt localizate atât la nivelul emițătorului cât şi la nivelul receptorului. În acest caz putem remarca imediat faptul că situaţia în care premisele culturale ale celor doi sunt apropiate sau coincid se facilitează actul de comunicare şi, implicit, persuadarea.

Adeseori însă intervin diferenţe culturale mai mult sau mai puţin consistente. În această ordine de idei se pot identifica trei *categorii de premise culturale* și anume:

- ✓ presiunea culturală şi socială a convenţiilor tacite din sânul comunităţii;
- ✓ imagini consacrate şi mituri (imaginea bătrânului înţelept, obsesia succesului, etc.;
- ✓ credibilitatea imaginii emițătorului (charisma) care este inclusă în ceea ce Aristotel numea ***ethos*** şi constituie un factor cu greutate remarcabilă în actul de comunicare.

În urma celor reflectate putem să admitem că o imagine carismatică facilitează instituirea unei relaţii favorabile şi, în consecinţă, potenţează forţa persuasivă a mesajului.

Teoria capitalului uman bazată pe perceperea omului ca subiect al propriei deveniri și pe dezvoltarea resurselor umane ca factor decisiv al progresului a devenit, începând cu anii 90 ai sec. al XX-lea, parte integrantă a politicilor economice și sociale la nivel global [8, p. 8]. În acest context observăm că profesorul exercită diverse roluri. Pentru exercitarea optimă a rolurilor profesionale a cadrelor didactice, L. Gliga, presupune un set articulat de **competenţe**: *analiza pedagogică a conținuturilor nou introduse în programe*; *analiza caracteristicilor cunoștințelor; aprecierea și evaluarea comportamentului elevilor; proiectarea instruirii; conducerea proceselor de instruire; asigurarea responsabilităților organizatorice/administrative; dezvoltarea personalității elevului; dezvoltarea măiestriei profesionale personale*, structurate într-un model profesional care se asimilează pe baze ştiinţifice, aceasta semnificând elaborarea unei „*identităţi profesionale*,” un efort de a construi profesia ca obiect teoretic, separat de meserie, rezultat al asimilării intuitive fără o bază de cunoştinţe ştiinţific organizate. Din aceste raţiuni se impune astăzi „tranziţia de la profesorul artizan şi artist la profesorul expert” [7, p. 31].

Pedagogul român, D. Potolea consideră, că formarea cadrelor didactice se axează pe modele centrate pe *norme/prescripţii* şi respectiv modele centrate pe personalitate, *modele de formare a cadrelor didactice* [11, p.54]. Analizând cele enunțate, *formarea* reprezintă, în acest context, o acțiune de modelare a educatului conformă cu exigențele societății actuale. Astfel, dacă în perspectiva *filosofiei aristotelice* formarea se circumscrie acțiunii de impulsionare exterioară a activității prin impunerea unei forme iar în *pedagogia clasică* formarea semnifică pregătirea profesională completă cu ulterioara educație a adulților, în *pedagogia modernă* formarea presupune integrarea acțiunilor de pregătire profesională inițială și continuă prin modele acționale specific educației permanente [3, p. 84]. În acest caz menționăm că profesionalizarea semnifică de fapt formarea competențelor profesionale care se impun ca imperative ale fiecărui domeniu profesional. Formarea este o formă de abilitare care să permită celui format să activeze într-o manieră flexibilă în domeniul pentru care este format. În acest context, un rol esențial al comunicării persuasive se regăsește în promovarea valorilor în mediul educațional. Din moment ce sistemele de valori sunt preocuparea esenţială a educaţiei, iar schimbările rapide în ecologia politică provoacă tensiuni în politicile publice, în general, şi în politicile educaţionale, în special, profesorul este solicitat să aleagă între valorile sociale şi politice prezente şi trecute. Pentru profesorii din ţările est-europene, libera alegere a valorilor, este cu atât mai dificilă, întrucât acestea „s-ar putea să rătăcească între două lumi: una dispărută şi cealaltă în curs de apariţie”, susține H. Gardner [6, p. 50].

În concluzie vom spune că fiecare dintre noi convinge sau influentează mai mult sau mai puțin, așa cum fiecare dintre noi comunică mai intens sau mai superficial.

Persuasiunea pe cât de importantă, pe atât de inevitabilă determină oamenii să accepte, să înțeleagă și să adopte noi stiluri de comportament. Abilitatea de a-i convinge pe alții este cheia succesului și a realizării de sine.

Bibliografie

1. Borozan M. Teoria și metodologia culturii emoționale. Teză de doctor habilitat. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011, 385 p.
2. Cojocaru M. Comunicarea relațională. Chișinău: UPSC, 2009. 69 p.
3. Cristea S. Dicționar de termini pedagogici. Bucureşti: Litera, 2000. 398 p.
4. Cristian R. Tehnici de persuasiune. Suport de curs disponibil la file:///C:/Users/User/Downloads/TEHNICI%20DE%20PERSUASIUNE%20CURS%20An%20II%20ID.pdf
5. Cuznețov L., Papuc L. Integrarea în profesia de pedagog și cultura procesului de învățământ. În Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Vol.1, Chișinău: 2011, 334 p.
6. Gardner H. Mintea disciplinată. Ediția a II. Bucureşti: Editura SIGMA, 2005. 320 p.

7. Gliga L. (coord.) Standarde profesionale pentru profesia didactică. Bucureşti: Ministerul Educaţiei şi Cercetării, 2008. 125 p. disponibil: https://didactika.files.wordpress.com/2008/05/profesiadidactica.pdf
8. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. Bucureşti: Ed. Humanitas Educațional, 2006 164 p.
9. Kory Fl. Comunicarea Interpersonală. Iași: Polirom, 2011. 503 p.
10. Larson Ch. Persuasiunea. Receptare şi responsabilitate. Iaşi: Polirom, 2003. 499 p.
11. Potolea D. Educarea educatorilor. Pregătirea/perfecţionarea cadrelor didactice, componentă fundamentală a strategiei modernizării învăţământului/ Domenii ale pedagogiei. Bucureşti: EDP, 1983, 220 p.
12. Sadovei L., Boțan A. Ghid de autoafirmare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău, 2013, 140 p. ISBN 978-9975-115-06-3
13. Vlăduțescu Şt. Interacțiune şi contract de comunicare. În: Revista de psihologie. Bucureşti: Editura Academiei Române, 2007, nr. 34, p. 161
14. https://dexonline.ro/definitie/persuasiv, vizitat la 18.09.19
15. https://www.academia.edu/5877614/3._Tehnici_de_persuasiune

FACILITAREA RETROACȚIUNII COMUNICĂRII PRIN ASERTIVITATE PEDAGOGICĂ

PEDAGOGICAL ASSERTIVENESS AS A MEANS TO FACILITATE THE FEEDBACK IN COMMUNICATION

BÎRSAN Elena, doctor în științe pedagogice, lector universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Comunicarea este un proces de bază în viața individului aflat, de-a lungul vieții lui, în interacțiuni permanente cu alți parteneri sociali. O buna desfășurare a comunicării trebuie să respecte o serie de *etape* ale acestui proces: codificare, transmitere, decodificare și *feed-back*. În mediul profesional (educațional în cazul nostru), oferirea de feed-back este o condiție necesară pentru buna comunicare, rezolvarea conflictelor interne și eficientizarea eforturilor depuse. Un *feed-back* corect asigură înțelegerea și receptarea în bune condiții a mesajului, adaptarea mesajului la caracteristicile receptorilor, reglarea socială prin flexibilitatea rolurilor și a funcțiilor îndeplinite de receptori, precum și reducerea aprehensiunii și mărirea satisfacției. Toate aceste aspecte vor fi asigurate dacă comunicarea se desfășoară într-o manieră asertivă.

Cuvinte – cheie: comunicare, asertivitate, asertivitate pedagogică, retroacțiune, mediu educațional.

Summary. Communication is a basic process in the life of the individual who, throughout his social life, is in constant interaction with other people. A good communication process must follow a series of stages: coding, transmission, decoding and feedback. In the professional environment (educational in our case), providing feedback is a necessary condition of successful communication; it solves internal conflicts and optimizes the interlocutor's efforts to communicate the message. A correct feedback gives the communicator an idea of how the message is being received and understood and whether it needs to be adapted or modified based on the receiver's needs; it ensures the social regulation through the

flexibility of the roles and functions performed by the receivers; it reduces the apprehension and increases the communication satisfaction of the interlocutors. All these aspects can be ensured if the message is communicated in an assertive manner.
Keywords: communication, assertiveness, pedagogical assertiveness, feedback, educational environment

Introducere. Comunicarea este un atribut al omului ca ființă socială rațională (zoon politicon, cum spunea Aristotel). Relațiile interpersonale sunt indiscutabil legate de procesele de comunicare.

L. Șoitu susține „comunicarea este un mod fundamental de interacţiune psihosocială fără de care oamenii nu ar putea să devină oameni şi să cultive valorile proprii **[11, p. 115].** În concepţia cercetătorului Gh. Dumitriu comunicarea**,** este o modalitate fundamentală de interacţiune psihosocială, un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relaţie interumană durabilă pentru a influenţa menţinerea şi modificarea comportamentului individual sau de grup. **În aceeași ordine de idei, a**utorii R. Gherghinescu şi Gh. Dumitriu susţin că, **comunicarea** ar constitui *forma fundamentală de interacţiune psihosocială*. Mai mult, Gh. Dumitriu pune în evidenţă faptul că subiecţii acestei interacţiuni schimbă mesaje, realizează obiective specifice, dirijează şi controlează activitatea unei persoane sau a unui grup, se influenţează reciproc şi se aşteaptă la reacţii de răspuns (pozitive sau negative sub formă de feed-back, retroacțiune) [Apud: 12, p. 59].

Tot în același context, M. Constantinescu afirmă că ***comunicarea*** se află în *centrul performanţelor sociale*. Ea constă într-un proces de transmitere a informaţiilor, ideilor, opiniilor
de la un individ la altul şi de la un grup social la altul [Apud: 12, p. 75].

Dicționarul de psihologie definește comunicarea ca „relație între indivizi ce implică transmitere intenționată sau inconștientă, cu influențe asupra receptorului și cu *efect retroactiv*”. [9]. Conform acestei definiții observăm că un rol important în comunicare îl deține *feed-back-ul.*

Tradus în limba română prin *conexiune inversă, retroacțiune,* **feed-back-ul** comunicativ are *rol reglator* al calității relației de comunicare, informând interlocutorii asupra modului de receptare a mesajelor, asupra importanței pe care o atribuie acestora, a modului în care aceștia sunt receptați și apreciați.

Feed-back-ul se referă la mesajele care sunt retransmise către sursă pentru a o informa asupra modului în care au fost receptate. În anumite împrejurări, feed-back-ul este asigurat de sursa însăşi (când ne auzim pe noi înşine şi ne reglăm, din mers, emisiile verbale). În relaţiile interpersonale, feed-back-ul facilitează reglarea conduitei emiţătorului în funcţie de răspunsul verbal sau mimico-gesticular al interlocutorului. Acest reglaj se poate realiza imediat după receptarea răspunsului interlocutorului (*feed-back imediat)* sau la o anumită distanţă în timp *(feed-back amânat).*

În cea mai sintetică definiţie, feed-back-ul desemnează *informarea cauzei asupra efectului* [12, p. 98]. Or,actul de comunicare nu este deplin realizat dacă nu se produce feed-back-ul. Această componentă presupune „răspunsul”, reacţia la mesajul transmis/ receptat, alfel spus, *confirmarea.* În acest caz confirmarea este semnalul receptorului către emitent că a ascultat cu atenție și că a recepționat mesajul. Menționăm, că fără confirmare, emitentul nu va avea siguranța că mesajul a fost recepționat [6,p.37-38].

În viziunea M. Cojocaru feedback-ul presupune„continua raportare a rezultatelor comunicării la un model sau obiectiv proiectat, care poate lua caracter pozitiv sau negative, slab sau amplificat; poate exista o rețea de feedback în care rolul cel mai important îl joacă mijloacele verbale, para sau nonverbal. Feedback-ul ne comunică prin reacțiile de răspuns *cum sunt recepționate și interpretate mesajele* [3, p.61].

Literatura de profil ne oferă o *clasificare a feedback*-lui: feedback-ul *evaluativ şi feedback-ul non-evaluativ.* În funcție de tipul de comunicare în care apare, feedback-ul poate fi: *interpersonal, intra-personal și intra-grupal.*

Feedback-ul *evaluativ* –presupune formularea unei opinii despre o problemă – care poate fi *pozitiv, negativ* sau *formativ.*

Feedback-ul *pozitiv* încearcă comunicarea în direcţia în care se petrece, cel negativ are o funcţie corectivă, ajutând la „ameliorarea” demersului comunicaţional. Cel *formativ* are un caracter aparte, fiind tot un tip de feedback *negativ* : el nu sancţionează imediat aspectul neconform („Nu e corect”), ci amână formularea unei opinii până în momentul când se poate remedia „Eu văd situaţia...” sau „ Poate ar fi bine”, decât „Este aşa”. Acest tip de feedback are un rol semnificativ în activitatea didactică. De răspunsul profesorului față de activitățile elevului ar putea să depindă ulterioarele rezultate ale elevului. Menționăm că atunci când oferim un feedback este necesar să *selectăm locul și momentul potrivit*. Dacă feedback-ul este negativ atunci este recomandat să fie acordat în privat pentru un rezultat pozitiv.

Autoarea M. Cojocaru menționează în cercetările sale că feedback-ul pozitiv are de multe ori rol perturbator, optimizator și de adaptare [12, p.61].

Din alt punct de vedere, feedback-ul *non-evaluativ* este:

a) **de *sondare***- solicitarea de informaţii suplimentare, de detalii care fac mai uşor de receptat mesajul iniţial sau să ducă la înţelegerea unei manifestări, atitudini. De exemplu un elev este nemulţumit de nota obţinută „Toți colegii mei au luat mai mult decât mine”. Profesorul poate greşi, afirmând „9 Este o notă excelentă” sau „ Nu e cazul să te superi pe un lucru atât de neimportant”. Nota este un lucru foarte important pentru un elev! Poate că elevul a promis mamei pe care tocmai a supărat-o că va lua zece la următoarea lucrare. *Corect este* „ Şi de ce te supără acest lucru?” Astfel se obţin informaţii, se clarifică faptul necunoscut .

b) **de *înţelegere*** ajută să asigurăm prin parafrază că înţelegem ce spune interlocutorul, ce simte, că suntem alături de el. Când elevul relatează o întâmplare care l-

a oprit / împiedicat să rezolve tema, de exemplu, se poate spune „ Înţeleg ce spui”, „ Trebuie să-ţi fi fost foarte dificil...” etc.

c) Feedback-ul ***„mesajul-eu”***- transferă accentul comunicării de pe „tu” (interlocutorul) pe cel care comunică. Dacă un elev insistă cu întrebări tot timpul, având o nevoie de atenţie particulară, profesorul este tentat să spună „Mă deranjezi cu insistenţa ta”. În cazul în care apelează la feedback-ul *eu*, profesorul va spune „ Nu am mereu timpul necesar să răspund la toate întrebările”. Este important de asumat/ conştientizat de către educatori, profesori faptul că:

a) feedback-ul nu este un sfat;

b) feedback-ul nu este critică (după cum nu este nici laudă);

c) feedback-ul nu este verbiaj gratuit (ex. “Se putea mai bine”), colocvial [13]. După cum se poate remarca, feedback-ul este o reacţie conştientă, deliberată al cărei efect este aproape anticipat. Iar feedback-ul ce se realizează în comunicarea interpersonală este spontan și permite reglarea nemijlocită a comportamentului comunicatorului.

Analizând literatura întâlnim și conceptul de **auto-feedback** ce constă în reacția de corectare a propriilor greșeli de exprimare, chiar în procesul comunicării. V. Badea și I. Mitrofan (1997) susțin că persoana realizează operații de feedback corporal.

Pe lângă auto-feedback în procesul de comunicare mai întâlnim **feed-forward-ul**, care constituie și el alături de feedback strategii/mecanisme cognitive aplicate pentru a asigura evidența calității comunicării. În viziunea cercetătorilor M. Golu (1975) și P. Popescu-Neveanu (1978) feed-forward-ul se referă la feedback-ul pozitiv și se traduce ca autoexcitație, autoîntreținere în baza elementelor de anticipare și proiectare. Prin urmare, feed-forward-ul este o stare controlată a stării prezente în vederea schimbării într-o stare dezirabilă [Apud; 12, p. 99].

Cercetătoarea O. Gavril în lucrarea *Asertivitatea de la abilitate la competență* (2002) menționează că mecanismul *feed-forward are acțiune de intermediar*. Autoarea susține că subiectul uman aflat în postura de a traversa mai multe cicluri informaționale, pe măsura încheierii fiecărui ciclu, atinge un nivel intermediar al utilității informației care stabilește o nouă relație situațională. Utilitatea informației reprezintă un rezultat al feed-fordward-ului orientat spre scopul subiectului, prin acțiunea subiectului de a atinge un scop [6, p. 38].

În mediul profesional (educațional în cazul nostru), oferirea de feedback este o condiție necesară pentru buna comunicare, rezolvarea conflictelor interne și eficientizarea eforturilor depuse. Putem primi feedback atât de la colegi, elevi, cât și de la superiorii ierarhici. Pe de-o parte, feedback-ul oferit de angajații de pe aceeași treaptă ierarhică are ca scop îmbunătățirea activității echipei. Pe de altă parte, cel oferit de manager este menit să faciliteze desfășurarea proceselor interne și să le îmbunătățească. În cazul ambelor tipuri, și atunci când primim, dar mai ales atunci când oferim feedback, este important să alegem o **manieră asertivă**.

Preluat din cultura americană termenul *asertivitate* se traduce prin „*ştiinţa de a spune nu fără a te simţi vinovat”*, fiind valorificate ulterior în lucrările cercetătorilor americani: A. Salter, J.Wolpe, P. Lange, A. Jucubowski ş. a.

Psihologul american A. Salter în lucrarea *Terapia reflexului condiţionat* (1949) a descris **asertivitatea** ca fiind trăsătură de personalitate, definind-o ca „*expresie a drepturilor şi sentimentelor*”. Ceva mai târziu E. Gardner, în lucrarea *Assertiveness,* afirmă că **asertivitatea** se referă la „*încredere în sine şi în ceilalţi, la respect şi stimă de sine*, la *independenţă* şi la o *relaţie sănătoasă”* cu realitatea şi cu viaţa în general. În viziunea autorului, asertivitatea reprezintă în egală măsură - *proces, competenţă* şi *un comportament ce se opune fricii şi supunerii.*

În aceeaşi ordine de idei, R. Rakos (1991) sugerează că asertivitatea este rezultatul unui set de *atitudini şi comportamente învăţate* care au ca şi consecinţe pe termen lung îmbunătăţirea relaţiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor personale, *formarea unui stil de viaţă sănătos,* îmbunătăţirea abilităţilor de luare a deciziilor responsabile [Apud; 2, p. 45]. Conform celor enunțate putem să afirmăm că prin intermediul unui *feedback asertiv* atât elevul cât și profesorul vor reuși să-și îmbunătățească relațiile sociale pe termen lung. Menționăm că asertivitatea este competență dobândită prin intermediul exersării în practică.

Relevantă considerăm a fi definiţia specialistului în terapia cognitiv-comportamentală C. Cungi, care menţionează că asertivitatea presupune „*abilitatea de a te afirma”*, adică a şti, fără prea multe emoţii, să pretinzi sau să refuzi, să intri în conversaţie şi să-ţi verbalizezi ideile şi sentimentele atunci când este necesar, **păstrând respectul** şi, în consecinţă, ameliorând relaţia cu interlocutorul [4, p. 45].

Reeşind din cele expuse anterior deducem că asertivitatea este *abilitatea* de exprimare a sentimentelor, convingerilor şi de solicitare a drepturilor concomitent cu respectarea sentimentelor, convingerilor şi drepturilor interlocutorului; este *abilitatea de a te afirma*. Toate acestea le obţinem fără manipulare sau inducere în eroare a celorlalţi, nu suprimă drepturile sau demnitatea altei persoane ci presupune o anumită sensibilitate faţă de persoanele din jur din considerentul că şi ele au aceleaşi drepturi. În Declaraţia Universală a Drepturilor Omului a Naţiunilor Unite, adoptată în 1948, art. 1, prin Rezoluţia 217 - a în cadrul celei de a III-a sesiuni a Adunării Generale a Organizaţiei Naţiunilor Unite găsim: *„fiinţele umane se nasc libere şi egale în demnitate şi în drepturi, fiind înzestrate cu raţiune şi conştiinţă, deci trebuie să se comporte în spiritul fraternităţii*”. Acest articol vine să cristalizeze necesitatea relațiilor interumane sănătoase, bazate pe respect.

Merită atenție în opinia noastră și definiția oferită de cercetătorul cubanez P. Zaldívar (2006) . În viziunea autorului asertivitatea este o *trăsătură de personalitate* ce promovează stima de sine sănătoasă, contribuie la dezvoltarea relaţiilor interpersonale care *permit dezvoltarea personală şi satisfacţia emoţională* [Apud; 2, p. 66]. Menţionăm că asertivitatea

a fost elementul primordial şi în cadrul *teoriei nonvioleţei* promovată de: M. Gandi, M. L. King, L. Tolstoi ş. a. Cu referire la cele enunţate mai sus, amintim că la 10 Noiembrie 1998, Adunarea Generală a Statelor Unite a proclamat primul deceniu al secolului al XXI –lea şi al celui de-al 3-a mileniu, anii cuprinşi între 2001 şi 2010, ca fiind *Deceniul Internaţional al Promovării Culturii Păcii şi a Nonvioleţei pentru Copiii Lumii.*

Asertivitatea a devenit subiect de cercetare şi pentru M. Roco care în lucrarea *Creativitate şi inteligenţă emoţională,* opinează că „*asertivitatea îşi propune să-l facă pe individ să-şi exprime personalitatea, continuând să fie acceptat social fără teama de a stârni ostilitatea în mediul înconjurător*”[10, p.166]. Această definiţie vine din experienţa că mulţi dintre noi nu-şi expun punctul de vedere din teamă de a nu fi acceptat social.

O altă cercetătoare din arealul românesc, O. Gavril, consideră că asertivitatea se sprijină pe dezvoltarea componentelor: *comunicare şi empatie,* presupunând alegere conştientă, flexibilitate şi abilitate, încredere în procesul comunicării [6, p. 16]. În aceeaşi ordine de idei vin și cercetările realizate de M. Ianioglo care opinează că asertivitatea presupune „*comunicare deschisă, directă şi onestă*, care permite să avem încredere în noi şi să câştigăm respectul prietenilor şi colegilor; abilitatea de exprimare a emoţiilor şi gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile, dorinţele respectându-le pe cele ale interlocutorului” [8, p. 254-257].

După ipoteza lansată de cercetătoarele O. Dandara şi A. Spinei „***asertivitatea în comunicare*** semnifică „*abilitate de comunicare directă, deschisă şi onestă,* care ne face să avem încredere în noi şi să câştigăm respectul prietenilor şi colegilor, ... *presupune abilitatea de exprimare a emoţiilor şi gândurilor într-un mod în care ne satisfacem nevoile şi dorinţele, fără a le deranja pe cele ale interlocutorului, precum şi abilitatea de exprimare a emoţiilor pozitive*”[5, p.75].

Pe lângă asertivitate literatura de profil ne face trimitere și la **comportament asertiv**. Cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan în lucrările sale menţionează: „*comportamentul asertiv permite omului să-şi apere propriile interese, să-şi exprime liber propriile sentimente şi, totodată, să nu lezeze drepturile celorlalţi.* Acesta reprezintă un comportament partenerial sigur, atunci când omul acţionează conform circumstanţelor şi găseşte soluţia corectă [3, p. 98]. Dacă acest comportament reprezintă parteneriat sigur, găsirea soluţiilor adecvate, atunci este tocmai potrivit pentru a ne educa agenţii educaţiei în stilul comportamentului asertiv.

Cu referire la mediul multietnic, cercetătoarele V. Botnari şi M. Ianioglo opinează că, comportamentul asertiv reprezintă „*abilitatea de a căuta, de a menţine sau de a spori caracterul consolidat al unei situaţii interpersonale prin exprimarea unor sentimente sau necesităţi* atunci când o asemenea exprimare riscă pierderea caracterului consolidat sau intervin chiar măsurile opresive”. Autoarele susţin că persoana ce se comportă asertiv este capabilă concret şi explicit să formuleze cerinţele şi trebuinţele sale, viziunea proprie

referitor la o anumită situaţie, problemă [1, p. 76]. M. Ianioglo sugerează că un grad scăzut de asertivitate poate să împiedice dezvoltarea potenţialului individual la reala sa valoare şi să îngreuneze obţinerea succesului şi atingerea propriilor scopuri [Ibidem].

În aceeaşi ordine de idei, I. Holdevici susţine că „persoanele asertive îşi apără drepturile fără însă a le încălca pe ale celorlalţi” [7, p. 20].

Așa cum am menționat anterior asertivitatea este o competență care se dezvoltă.Cercetătorii din domeniu au căutat să plaseze asertivitatea pe eşicherul competenţelor sociale. Prin urmare, Sh. Brehm şi S. Kassin (1989) stabilesc locul asertivităţii între independenţă şi sfidare (Fig. 1) [Apud, Bîrsan El.].

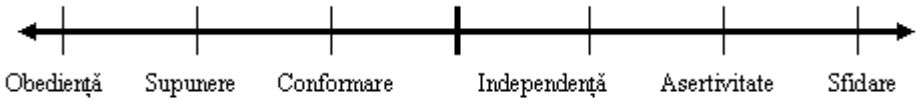


Figura 1. Locul asertivităţii în cadrul competenţelor sociale (după Sh. Brehm şi S. Kassin, 1989)

Așa cum enunțat anterior asertivitatea are efecte benefice pe termen lung atât la nivel personal cât și social. În acest context expunem în Tabelul 1. care sunt avantajele şi efectele psihopedagogice ale asertivităţii.

Tabelul 1. Avantajele şi efectele psihopedagogice ale asertivităţii

Asertivitatea	
Avantaje	**Efectele distructive ale dezvoltării dificitare a asertivității**
Comunicarea direct şi onestă;	Lipsa comunicării directe şi oneste;
Valorizarea stimei de sine;	Devalorizarea stimei de sine;
Creşterea propriei eficienţe;	Scăderea eficienţei personale;
Relaţionări eficiente;	Relaţionări ineficiente;
Eficienţă în luarea deciziilor şi găsirea soluţiilor;	Probleme în găsirea unor soluţii eficiente şi dificultăţi în luarea deciziilor;
Stil de viaţă echilibrat;	Stil de viaţă tensionat;
Asigurarea respectării propriilor drepturi şi ale altora:	Drepturile personale sau ale altora sunt încălcate;
Descoperirea soluţiilor de tip „câştig-câştig”	Soluţia: pierdere – câştig; câştig – pierdere;
Însuşirea criticii constructive	Critica distructivă;
Sentimentul propriei valori	Supraestimarea de sine.

În urma celor reflectate în Tabelul 1. observăm că *dezvoltarea asertivității* duce la valorizarea stimei de sine și la creșterea propriei eficiențe; la un stil de viață echilibrat și asigurarea respectului propriilor drepturi și ale altora. Pe de altă parte, *efectele distructiv*

e ale dezvoltării dificitare a asertivității conduc la un stil de viață tensionat, devalorizarea stimei de sine; scăderea eficienței personale și relaționării eneficiente.

Cercetătorii britanici O. Hargie şi D. Dickson (2005) în urma cercetărilor au stabilit **funcţiile asertivităţii.** În viziunea autorilor menționați *asertivitatea* are îndeplinește următoarele *funcții:*

- *asigurarea faptului că drepturile personale nu sunt încălcate şi drepturile celorlalţi sunt recunoscute*;
- *împotrivirea cererilor nefavorabile;*
- *cererea ajutorului;*
- *tratarea eficientă a refuzurilor nerezonabile;*
- *evitarea conflictului inutil;*
- *comunicarea deschisă şi sinceră a poziţiei, rolului, sau opiniilor de orice fel;*
- *dezvoltarea şi întreţinerea autoeficienţei* .

În urma celor creionate vom face trimitere la dr. M. Ionescu care opinează că *asertivitatea* este un „**comportament şi un mod de comunicare educat"**, abilitate care trebuie cunoscută şi apoi exersată [Apud, 2].

Făcând o generalizare a ceea ce presupune un *feedback potrivit într-o manieră asertivă* vom aminti că: acesta duce la îmbunătăţirea aptitudinilor; măreşte încrederea în capacităţile şi potenţialul personal; îi lasă persoanei sentimentul că a fost ajutată; generează încredere şi cooperare. Mediul educațional este mediul care are necesitate de dezvoltare și promovare a acestor valori.

În concluzie menționăm, *opţiunea cadrelor didactice pentru asertivitatea pedagogică* se situează în contextul necesităţii de autoactualizare şi afirmare profesională în zona influenţei sociale pentru formarea rezistenţei la orice tip de influenţă. Asertivitatea în oferirea feed-backul-ui are ca scop aprofundarea relației de comunicare cu interlocutorul și îndeplinirea obiectivului comun.

Bibliografia

1. Botnari V., Ianioglo M. Mediul multietnic – solicitant al competenței de comunicare asertivă. În: Studia Universitas, 2009, nr. 5 (25), p. 75-81
2. Bîrsan El. Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice.UPS„Ion Creangă", Chișinău: 2010. 293 p.
3. Cojocaru M. Comunicarea relațională.Chişinău: UPSC, 2009. 69 p.
4. Cungi C. Cum să ne afirmăm. Iași: Polirom, 2003.184 p.
5. Dandara O., Spinei A. Elaborarea Cadrului Național al Calificărilor. Buletin metodic. Chișinău: Centrul Editorial-poligrafic al USM, 2006. 148 p.
6. Gavril O. Asertivitatea de la abilitate la competență. Iași: Ed. Performantica, 2002. 214 p.
7. Holdevici I. Strategiile psihoterapiei cognitiv-comportamentale. București: Dual Tech, 2007. 346 p.

8. Ianioglo M. Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. Teză de doctor. Chișinău, 2013. 324 p.
9. Larousse. Dicţionar de sociologie. Univers enciclopedic. Bucureşti, 1996.
10. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2001, 248 p.
11. Şoitu L. Pedagogia comunicării. Iaşi: Institutul European, 2002. 278 p.
12. Vicol M. Dezvoltarea competenţelor comunicative la studenţi prin intermediul strategiilor didactice interactive. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 222 p.
13. https://www.didactic.ro/revista-electronica/revista-electronica-didactic-ro-issn-aa844-4679-martie-2-aaaa/comunicare-si-feedback-prof-pompilia-postenicu-sc-cu-cls-i-viii-spiru-haret-bacau

SPECIFICUL CONFLICTELOR INTRAPERSONALE: CONDIȚII ȘI STRATEGII DE DEPĂȘIRE

FEATURES OF INTERNAL CONFLICT: CONDITIONS AND STRATEGIES FOR OVERCOMING CONFLICTS

Carolina CALARAȘ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: Acest articol reprezintă un studiu teoretico-aplicativ cu privire la specificul conflictului intrapersonal, strategii și tehnici de depășire. Aici sunt identificate și explicate categoriile de conlicte intrapersonale din perspectiva psihanalizei, psihologiei, psihologiei vârstelor, sociologiei educației și pedagogiei. Autoarea precizează unele metode și tehnici de depășire a conflictului intrapersonal și evidențiază un șir de condiții psihopedagogice și existențiale de depășire a acestora în vederea valorificării relațiilor interpersonale.

Cuvinte-cheie: conflict intrapersonal; mecanisme de protecție; condiții, metode și tehnici de depășire a conflictului intrapersonal.

Summary: This article represents a theoretical-applicative study on the specificity of intrapersonal conflict, strategies and techniques of overcoming. The categories of intrapersonal conlicts from the perspective of psychoanalysis, psychology, age psychology, sociology of education and pedagogy are identified and explained here. The author specifies some methods and techniques for overcoming the intrapersonal conflict and highlights a series of psycho-pedagogical and existential conditions for overcoming them in order to capitalize on the interpersonal relationships.

Oamenilor le este caracteristic să aibă păreri diferite privind lumea înconjurătoare și acest lucru devine mai sesizabil într-o situație și o stare de conflict. Conștient sau inconștient, experiența noastră de viață, starea de spirit, tradițiile culturale, educația primită, sexul, statutul social, temperamentul și alte particularități ale personalității noastre, inclusiv tensionările și conflictele intrapersonale/interioare influențează direct asupra modalității de percepție și înțelegere a lucrurilor din jur și reacția față de un eveniment sau altul.

Conflictele reprezintă un fenomen natural, indispensabil vieţii cotidiene şi relaţiilor noastre cu ceilalţi. Percepute ca o componentă a comunicării și relaționării, de regulă,

oamenii, destul de rar le analizează şi le studiază în profunzime. Zi de zi, oamenii au parte de variate conflicte, cu ei înşişi, cu alte persoane, în familie şi în societate. Deşi, cei mai mulţi oameni privesc conflictul ca pe o forţă negativă şi distructivă, cercetătorii din domeniul ştiinelor educaţiei susţin că conflictul poate deveni o sursă de schimbare a individului, un trigger pentru maturizare și evoluare continuă a persnalității umane [3; 4; 6; 7]. Dacă persoanelor li se formează anumite competenţe pentru evitarea şi rezolvarea eficientă a conflictelor, atunci ei devin capabili să analizeze situaţii sociale, să decidă asupra căilor înţelepte de acţiune şi pot deveni responsabili pentru consecinţele acţiunilor sale.

Conflictul în psihologie se concepe ca o ciocnire a unor tendinţe opuse care se desfășoară, mai întâi, în psihicul uman, iar mai apoi se manifestă în relaţiile oamenilor sau a grupurilor sociale [1]. Davidov N. (1983), prin conflict subînţelege o contradicţie greu rezolvabilă, însoţită de trăiri afective acute [Apud 1]. Sillamy N. (1996), tratează conflictul ca pe nişte manifestări ale unor antagonisme deschise între entităţi individuale sau colective, ce au interese incompatibile la moment, în ceea ce priveşte deţinerea sau gestiunea unor bunuri materiale şi/sau simbolice [Apud 1]. În versiunea lui Fişer R. (1990), conflictul e o formă de comportament competitiv între persoane sau grupuri, ce apăre atunci când două sau mai multe persoane intră în competiţie pentru unele resurse limitate [Apud 1].

În linii generale, literatura de specialitate oferă următoarea clasificare a formelor de conflict:

- conflict intrapersonal;
- conflict interpersonal;
- conflict intragrupal;
- conflict intergrupal.

Primul se prezintă ca o confruntare internă a intereselor, trebuinţelor, pasiunilor persoanei ce au aceeaşi forţă, dar sunt opus direcţionare. Acest tip de conflict a fost studiat mai profund în psihologie, patopsihologie și psihanaliză. Una din primele cercetări ale conflictului intrapersonal a fost efectuată de către Luria A**.** Savantul a elaborat diferite situaţii experimentale, ce pot scoate în vileag conflictul intern. O atenţie deosebită studierii conflictului intern a fost acordată de către Levin K. [Apud 1].

Conflictele interioare pot avea un caracter stabil, funcţionează autonom în structura psihoemoţională a individului şi se manifestă deseori ca fragmente sau consecinţe ale evenimentelor ce au avut loc anterior, imagini ale trecutului [Apud 3]. În acest context, originală este concepţia lui Freud S., conform căreia structura personalităţii se constituie din trei componente: *Eu, El* si *Supra-Eu*. Starea de nelinişte a individului şi nemulţumirea de sine, după Freud S. şi concepţiile neofreudiştilor, este o reflectare subiectivă în conştiinţa omului a luptei dintre *El* si *Supra-Eu*, se nasc un şir de contradicţii nerezolvabile sau nerezolvate între ceea ce serveşte ca imbold al comportării în realitate,

în comparaţiile cu normele şi regulile estimate de *Supra-Eul* persoanei [7]. Căutând să se izbăvească de stările emoţionale neplăcute, omul prin intermediul *Eu*-lui elaborează nişte mecanisme de protecţie, printre care:

Negarea. Dacă realitatea este neplăcută individului, el apelează la negarea acesteia sau se străduie să reducă seriozitatea pericolului apărut pentru *Supra-Eu*. Cea mai frecventă modalitate de comportare utilizată de acest gen este neluarea în seamă, negarea criticii din partea altor persoane.

Reprimarea face parte din blocarea de către *Eu* a impulsurilor şi a ameninţărilor interioare parvenite de la *Supra-Eu*. În acest caz gândurile neplăcute, frământările respective sunt, parcă, *eliminate* din sfera conştiinţei, nu au influenţă asupra comportării reale. De cele mai dese ori sunt reprimate acele gânduri şi dorinţe ce vin în contadicţie cu valorile şi normele morale acceptate de către individ.

Raţionalizarea este o modalitate de justificare raţională a unor fapte sau acţiuni ce vin în contradicţie cu normele etice, care provoacă tensionări, nelinişte, frustraţii, conflicte interioare. Cele mai tipice modalităţi de raţionalizare sunt următoarele:

- justificarea propriei incapacităţi de a face ceva prin nedorinţa de a săvârşi acest act;
- justificarea săvârşirii unei acţiuni nedorite în împrejurări neadecvate, nefavorabile.

Intelectualizarea reprezintă mecanismul de soluţionare a unei situaţii dificile, o stare emoţională negativă pe calea *examinării de la o parte, cu ochii altuia*.

Proiecţia. Mecanismul proiecţiei îşi manifestă acţiunea sa prin faptul că omul atribuie, în mod inconştient, propriile calităţi negative altei persoane, deseori, exagerându-le.

Substituirea reacţiei. Uneori oamenii ascund de sine motivul propriei comportări, reprimându-l prin intermediul unui motiv de tip opus, foarte pronunţat şi susţinut în mod conştient. Dacă aceste şi alte mecanisme de protecţie nu acţionează, apoi impulsurile nesatisfăcute, se resimt de către individ într-o formă codificată, simbolică, de exemplu, în visuri, erori de exprimare, glume, comportament bizar, inclusiv patologic [7].

O altă categorie de conflicte intrapsihice/interioare apar ca urmare a interacţiunii tuturor factorilor dezvoltării acesteia, a autodeterminării şi integrării sociale în perioada formării personalităţii. Acestea pot fi depăşite numai prin intermediul autocunoaşterii şi aspiraţieii spre autoperfecţionare, implicit, prin procesul de autoactualizare. În cadrul conştientizării realităţii, individul se autoactualizează şi, treptat poate dispare conflictul interior. Rezolvarea conflictului înseamnă încetarea lui prin metode analitice și exerciții terapeutice ce ajung la originea problemei, ţinând cont de întreaga personalitate umană, de diferenţele mintale, culturale şi sociale [4].

Conflictele interioare se clasifică în funcţie de maturizarea structurilor interne ale personalităţii după cum urmează:

Perioada de la 1 an până la 1 an şi 6 luni. Perioadă calmă fără conflicte interioare, deoarece structurile interne ale personalităţii nu sunt încă formate, aceasta este considerată biologic securizată.

Perioada de la 1 an şi 6 luni până la 3 ani şi 6 luni. Formarea primară a componentelor conştiinţei de sine, care nu sunt încă evident delimitate. De abia se dezvotă structurile psihoemoţionale. Apar primele semne ale conflictelor interioare, legate de interacţiunea structurilor conştiinţei şi sfera afectivă. Structurile opoziţional-evaluative practice nu sunt dezvotate şi conflictualitatea internă nu se conştientizează şi nu se poate observa din exterior.

Perioada de la 3 ani şi 6 luni până la 12 ani. Tempoul dezvoltării sinelui coincide cu dezvoltarea gândirii logice şi a sferei cognitive. Conflictualitatea interioară este mică şi e provocată, mai frecvent, de particularităţile dezvoltării somatice în corelaţie cu sfera afectivă şi cea volitivă a copilului. Conştientizarea conflictualităţii interioare este slabă şi practic nu se proiectează în exterior, cu excepţia unor copii prea sensibili.

Perioada de la 12 ani până la 14 ani. Pubertatea este vârsta unor mari transformări anatomo-fizioogice, morfologice, psihice etc., care se resimt de întreaga personalitate a copilului. Către această vîrstă survine o criză, care, în opinia lui Bojovici L., se deosebeşte de celelalte crize prin apariţia unui nou nivel al autoconştiinţei, ce se caracterizează prin necesitatea şi capacitatea puberului de a se cunoaşte singur pe sine. Acest moment este important, deoarece creează premisele autoafirmării, autorealizării şi ale autoeducaţiei, ceea ce, de fapt, reprezintă fundamentul autoactualizării viitorului adult. Pubertatea este etapa formării active a sistemului de interese, de valori personale, orientări morale. Toate acestea, interacţionând cu influenţele venite din mediul exterior, creează dezarmonii, tensionări ce provoacă conflicte interioare care deseori au proiecţie externă în comportamentul puberului.

Perioada de la 14 ani până la 21/24 de ani. Etapa de bază este determinată nu numai de procesele de maturizare biologică, ci şi de noua situaţie socială a adolescenţilor, detaşarea de familie, autodeterminarea socială, morală şi profesională creează condiţii ce dau naştere conflictelor interioare. Conflictele interioare la această vârstă sunt foarte acute, iraţionale, slab conştientizate; nu se înţeleg cauzele şi mecanismele apariţiei şi derulării lor, nu pot fi dirijate de către individ.

Perioada de la 24 de ani până la 35 de ani. Are loc trecerea la procesul final de autonomizare a structurilor psihice şi a structurilor personalităţii. Conflictualitatea interioară scade, iar la mulţi indivizi chiar dispare.

Perioada de la 35 ani până la 40/42 de ani. Majoritatea conflictelor interioare se declanşează în legătură cu epuizarea posiblităţilor de dezvoltare şi lărgire a structurilor intelectuale şi trecerea la modelele stereotipice ale comportării. Pentru această perioadă, numită şi *vârsta de răscruce a vieţii omului*, sunt caracteristice formele acute ale

conflictelor. Perioadele ulterioare sunt mai calme, are loc o scădere treptată şi ciclică a tuturor formelor de conflictualitate internă [4].

O altă categorie de conflicte interioare apare în perioada restructurării personalităţii în legătură cu metamorfozele de vârstă. În familie, pot să apară conflicte ce sunt provocate de gelozie, infidelitate, divorţ, decesul soţului sau din cauza incapacităţii de a interioriza rolurile sociale noi (de părinte, de socri, bunici etc.) uneori din cauza nostalgiei, a perceperii primelor semne de îmbătrânire. Deosebit de conflictuale sunt momentele cruciale, când individul ia decizii foarte importante pentru sine, pentru viaţă, carieră, care vin în contradicţie cu ambianţa precedentă a individului.

Dacă conflictele restructurării personalităţii sunt legate de aprofundarea autocunoaşterii şi autoactualizării, apoi conflictele de incursiune sunt provocate de mai mulţi factori cum ar fi:

- influenţe opuse posibilităţilor psihice, fizice, morale şi ale sistemului de valori adoptat şi urmat de personalitate;
- influenţe orientate spre deformarea structurilor interne ale personalităţii;
- influenţe ce forţează integrarea personalităţii în anumite sisteme sociale;
- influenţe ce limitează sau împiedică integrarea socială etc.

Situaţiile conflictuale de incursiune scot în evidenţă indivizii sensibili sau invers, pe cei rigizi, care se conformează cu greu realităţilor sociale [3].

După cum am observat, spectrul conflictelor intrapersonale/interioare este foarte variat. În acest context, credem că este necesar să reliefăm **grupul de conflicte interioare frecvent întâlnite,** după cum urmează:

Conflicte de esenţă/sens, care sunt provocate de trăirea absurdităţii, lipsei de sens a acţiunilor şi faptelor proprii sau ale altor persoane. Criza de esenţă provoacă indispoziţie, dezamăgire, uneori provoacă frustrare sau ameninţă starea sănătăţii psihice şi fizice a individului.

Conflictele de soveste, care apar în baza necoincidenţei acţiunilor şi faptelor individului cu sistemul de valori interiorizat şi acceptat.

Conflictele de imagine, care pot fi provocate de sine sau de alte persoane în baza necoincidenţei imaginii proprii cu diferite structuri ideale sau modele de autoperfecţionare adoptate.

Conflictele de nostalgie, care apar deseori în condiţiile schimbării mediului de trai sau a amintirilor din trecut, ce se proiectează în prezent şi nu coincid cu realitatea [Apud 3].

În condiţiile favorabile conflictele interioare/intapersonale pot să nu se manifeste deloc sau au o derulare calmă. În cazul apariţiei conflictelor intrapersonale soluționarea poate fi realizată eficient prin aplicarea și îmbinarea diverselor metode, tehnici și exerciții de gândire pozitivă, după cum urmeză:

Metoda eliminarii conflictului Intrapersonal lui Andy Szekely [2].

Dat fiind faptul că, *conflictul interior* este starea în care o parte din noi vrea să o ia într-o direcție, iar alta vrea să stea pe loc sau să o ia în sens opus, autorul sugerează să aplicăm această tehnică începând cu situații simple… cu micile probleme enervante de zi cu zi… Această tehnică ne va antrena „*reacția la stres*„… și vom dobândi o capacitate extraordinară de a schimba/reconstrui în cap întrebările/gândurile care ne conduc în stări negative…

Cercetătorul propune următoarele: În orice moment în care primele întrebări/gânduri apărute ți-au adus stări emoționale negative, conflictuale, în loc de soluții care îți trezesc speranța că poți scăpa de această situație formulează 5 întrebări și răspunde la ele:

1. Ce este bine în această situație/ ce câștig?

2. Ce pierd/ care sunt consecințele?

3. Ce trebuie să întreprind nemijlocit?

4. Ce este în puterile mele/ ce competențe posed?

5. Cum aș putea să fac asta în cel mai ușor și plăcut mod posibil/ planul meu de acțiuni concrete pentru obținerea rezultatului pozitiv?

Altă metodă, **Transformarea cercului vicios în cerc virtuos a lui** Charly Cungi și Serge Limousin [5], reprezintă analiza funcţională a problemei pe care o aveţi începând de la situație declanșatoare și finalizând cu consecințele versus efectele acesteia. Această metodă poate fi îmbinată cu metoda lui Andy Szekely: realizând pasul 3 *(figura 1),* când ne întoarcem la gânduri negative apărute inițial pentru a reconstrui gândirea și rezultatul acesteia – acțiunile, formulăm 5 întrebări nominalizate anterior.

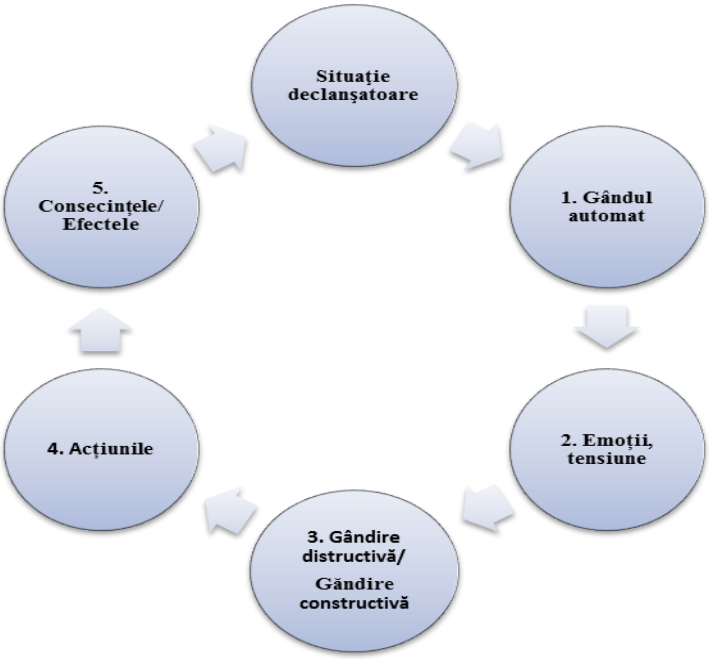


Figura1. Transformarea cercului vicios în cerc virtuos (autori: Charly Cungi, Serge Limousin)

Alte metode de control a gândurilor:

Practica concentrării - ”golim” mintea de gânduri (ne concentrăm asupra unei forme concrete, spre exemplu asupra unei flori, a unui tablou care ne place, a imaginii unui sfânt, sau chiar asupra flacării unei lumănări).

Non-cooperare. Aceasta este metoda de a nu coopera cu mintea și presupune a ne opune simțurilor.

Atitudine pozitivă (autosugestionare pozitivă). Este foarte important ca în vocabularul nostru mental să nu existe expresii, precum: ”nu pot, imposibil, dificil, etc”. Trebuie să ne autosugestionăm, în permanență, cu formule pozitive și benefice, precum: *”Totul este posibil, pot face acest lucru”.*

Alt cercetător renumit, Emile Coue [6]**,** considerat părintele gândirii pozitive şi al autosugestiei, susține că omul poate să-și păstreze sănătatea amenințată, sau să o redobândească, complet mai întotdeauna. Omul care posedă gândire pozitivă și muncește asupra sa poate să-și mărească considerabil spiritul de inițiativă; poate să se vindece de obsesii primejdioase; poate să-și dezvolte încrederea în sine; poate scăpa de timiditate; poate să dea puterii sale de muncă proporții pe care nici nu le-a visat vreodată; din trist - poate deveni vesel; din descurajat - poate deveni plin de speranțe; din leneș - poate deveni harnic; din mediocru – poate deveni capabil; din nenorocit - fericit... [6]

Câteva formule pozitive pentru autosugestie**,** propuse de Emil Coue:

- *În fiecare zi, totul îmi merge din ce în ce mai bine, din toate punctele de vedere!*
- *Cu fiecare zi, mă simt tot mai încrezut în forţele mele!*
- *Mă iubesc si mă accept total şi necondiţionat!*
- *Sunt în siguranţă în orice situaţie, am încredere că mă descurc.*
- *Sunt deplin relaxat şi mintea mea este liniştită!*
- *Creativitatea mea se manifestă tot mai mult în viaţa de zi cu zi!*
- *Voinţa mea este puternică şi fermă. Sunt perseverent iar resursele mele mentale mă conduc, zi de zi, spre atingerea scopului propus.*
- *Curajul meu creşte pe zi ce trece. Imi folosesc puterea interioară şi curajul pentru a-mi atinge obiectivele!*
- *Invăţ cu uşurinţă lucruri noi care mă ajută în cariera şcolară şi profesională!*
- *Am relaţii tot mai bune şi mai profunde cu prietenii mei!*
- *Mă simt împăcat şi liniştit, după această experientă de viaţă!*
- *Comunic tot mai eficient şi asertiv, în toate împrejurările!*
- *Trec dincolo de vechile limitări şi-mi permit să mă exprim liber!*
- *Pe zi ce trece sunt tot mai optimist şi încrezut în succesul meu!*
- *Este acum uşor pentru mine să programez computerul minţii mele. Viaţa mea se schimbă într-o manieră pozitivă şi mintea mea este tot mai flexibilă!*

Recomandăm afirmații pozitive scurte pentru utilizare zilnică. Afirmațiile sunt eficiente pentru optimizarea stimei de sine, optimizarea proceselor de introspecție ca

autocunoașterea și autoacceptarea de sine. Recomandăm ca aceste afirmații să fie spuse în fața oglinzii cu un zâmbet sincer, cu o emoție pozitivă puternică:

- *Sunt norocos / norocoasă!*
- *Sunt iubit / iubită!*
- *Sunt acceptat / acceptată!*
- *Sunt capabil / capabilă și pot realiza tot ce îmi propun!*
- *Sunt apreciat / apreciată!*
- *Sunt sănătos/ sănătoasă!*
- *Sunt om de succes!*
- *Am încredere în mine!*
- *Sunt plin / plină de energie pozitivă!*
- *Sunt pozitiv/ pozitivă!*
- *Îmi controlez emoțiile!*
- *Sunt calm și echilibrat/ calmă și echilibrată!*
- *Sunt minunat / minunată!*
- *Mă iubesc așa cum sunt!*
- *Eu contez!*

Tehnica STOP, este o tehnică foarte eficientă atunci când învăţaţi să vă controlaţi gândurile. Aceasta ne învaţă ca atunci când observăm că ne enervăm să ne oprim gândurile care ne cauzează furia. Puteţi aplica tehnica spunându-vă simplu: *„Este nevoie să încetez să-mi spun aceste gânduri dacă vreau să nu mă enervez. Am să-mi creez mai multe probleme. Pot să-mi controlez emoţiile dacă mă opresc acum. Mai târziu am să-mi evaluez gândurile.”*

Menționăm că există o varietate mare de metode, tehnici și exerciții pentru recunoașterea și depășirea conflictului intrapersonal. Efectele aplicării acestor instrumente vor fi mai observabile la nivelul comunicării și relaționării personalității umane dacă vor fi respectate următoarele condiții psihopedagogice și existențiale:

- de autocunoaștere și acceptare de sine (cunoașterea tipului de gândire; acceptarea imaginii sale reale; iertarea și acceptarea de sine, a părinților, a partenerilor, a colegilor, etc);
- de completare sistematică a jurnalului personal (strategii, condiții, plan de acțiuni, tehnici și exerciții planificate și efectuate, rezultatele obținute, etc.)
- de stabilire a scopurilor și termenelor realiste pentru a le putea atinge;
- de gândire pozitivă și comportament prosocial (ex.: *Îmi va reuși; Dacă cineva poate înseamnă că și mie îmi va reuși; Știu, înseamnă că pot!; Sunt o personalitate de succes!; Voi învăța ceea ce nu știu!; Perfecțiunea n-are limite!, etc.* De aplicare sistematică a metodelor de control al gândurilor, de reconstruire voluntară a gândurilor eronate);
- de stabilire a priorităților și limitelor personale;

- de participare la activități care dezvoltă stima de sine și lărgesc mintea (concursuri, competiții, traininguri, work-shopuri, șezători, hobby-ri etc);
- de evitare a persoanelor negative/toxice și a activităților inutile;
- de respectare a 10 Porunci biblice;
- de respectare a Legilor Universului, etc.

În concluzie, fiecare persoană poate deveni capabilă să-și rezolve situațiile tensionate şi conflictele interioare/intrapersonale dacă conştientizează propria stare (gândurile, emoțiile, atitudinile și comportamentul), și este axată pe perfecționarea și autoactualizarea personalității sale.

Bibliografie:

1. Ana Stoica-Constantin., A. Neculau, (coord.). Psihosociologia rezolvării conflictului. Iaşi: Editura Polirom, 1998.
2. Andy Szekely. Îmblânzitorul de fluturi. Bucureşti. Editura: AS Training and Coaching, 2015.
3. Calaraş C., Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale. Chişinău, Editura: Primex-com SRL, 2017.
4. Cuzneţov L. Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: CEP USM, 2000.
5. Charly Cungi, Serge Limousin. Metode și tehnici de relaxare. Iași. Editura Polirom, 2004.
6. Emil Coue. Stăpânirea de sine. Sănătate prin autosugestie conştientă. Bucureşti. Editura Crist, 2002.
7. Freud S. О психическом психанализе. Москва, 1991.

EDUCAȚIA PRIN VALORI. VALORIFICAREA ARTEI DECORATIVE ȘI A TRADIȚIILOR NAȚIONALE

EDUCATION THROUGH VALUES. VALUING THE DECORATIVE ART AND NATIONAL TRADITION

Rodica CALISTRU, dr. conf. univ., I.Ș.E.

Rezumat. Articolul abordează subiectul valorificării culturii populare, identității etnoculturale. Reliefează educaţia preşcolară, în vederea promovării culturii populare în spirit etno-valoric și a formării orientărilor axiologice la preşcolari cu privire la arta populară, simboluri, tradiții, descrierea semantică a unor aspecte din cultul național. Lucrarea evidențiază unele căi și mijloace de integrare a valorilor culturale în procesul educativ al preşcolarilor. De asemenea, face o trecere în revistă a perspectivelor de abordare a valorilor naționale în scopul unei educații patriotice, ca prioritate educativă. Articolul mai conține și semnificații inedite, mesaje ale străbunilor, pecetluite în piesele de ritual, precum și în elemente din ornamentica națională.

Cuvinte-cheie: valori, artă populară, simboluri, tradiții, căi, mijloace, educație patriotică

Abstracts. The article approaches the subject of valorizing popular culture, ethno cultural identity. Tackle the preschool education, in order to promote the popular culture in the ethno-value spirit and to form the axiological orientations to the preschoolers regarding the popular art, symbols, traditions, the semantic description of some aspects of the national cult. The paper highlights the ways and means of integrating cultural values into the educaţional process of preschoolers. It also reviews the prospects for addressing national values for patriotic education as an educational priority. The article also contains original meanings, wisdom of the ancestors, inlaid in ritual pieces, as well as elements of naţional ornaments.
Keywords: values, popular culture, symbols, traditions, ways, means, patriotic education.

Moto: *,,...datinile, proverbele, muzica şi poezia sunt arhivele popoarelor, iar cu ele se poate constitui trecutul lor îndepărtat. Căci nu există bucurii mai de preţ ca averea de cuget şi simţire inclusă şi păstrată cu sfântă grijă de-a lungul vremurilor în adâncul sufletului românesc, al moşilor şi strămoşilor noştri."* (*Alexandru Vlăhuţă)*

Educaţia are funcţia de socializare şi umanizare. Prin educaţie, copilul asimilează şi interiorizează cultura şi civilizaţia epocii, valorile sociale, pe care le înscrie în planul comportamental.

Grija pentru generațiile ce ne urmează a fost chezășia tuturor generațiilor perindate în timp. Astfel, educaţia și-a asigurat necesitatea în timp şi spațiu: prin experienţa acumulată și perfecționată, inclusiv de strămoșii noștri şi prin faptul că și-a dovedit eficiența, valoarea și actualitatea.

Disciplina filosofică având drept obiectiv studiul valorilor, poartă denumirea de axiologie. Axiologia este teoria generală a valorilor (DEX), care evidenţiază faptul că valoarea implică un raport între ,,ceva" demn de preţuit şi ,,cineva" în măsură să acorde preţuire, un raport între obiectul valorizat şi subiectul valorizator. [6,pag. 54]

Desfășurarea educației axiologice în cadrul celor trei tipuri de valori – etice, estetice și religioase (DEX) nu constituie o limitare a demersului educațional, ci un anumit mod de înțelegere ce este educația în general, a raportului educației față de instruire și față de activitatea practică cotidiană.

"Etica, religia și estetica constituiau, în trecut, domenii educaționale "pure", fără vre-un rezultat practic și utilitar, valori care se suprapuneau pe activitatea practică a omului, o reglementau, dar nu o determinau esențial. Determinația pentru activitatea practică venea din materialitatea lumii, din lumea fizicului, din care face parte și fiind umană ca organism biologic. Educația morală, religioasă și estetică, identificată cu educația axiologică, venea să înnobileze spiritual ființa umană. S-ar putea astfel afirma că ființa umană – OMUL – reprezintă interacțiunea fizicului și a metafizicului, a materiei și a spiritului." [10, p.2]

Pentru a-și asigura continuitatea în timp, societatea este condiționată să transmită noilor generații cunoștințele, deprinderile, atitudinile și comportamentele stabilite drept valori necesare.

Conform L. Cibotaru, experiența dobândită până acum în realizarea activităţilor programate cu copiii preşcolari, atestă în modul cel mai convingător că valorile estetice şi

etice cuprinse în creația populară constituie o sursă inepuizabilă pentru formarea umanistă şi morală a copiilor. [4, pag. 42]

Creația populară a apărut odată cu omul. Având nevoie de condiții de trai şi hrană, omul a căutat să se acomodeze, să cerceteze să inventeze, să probeze, să utilizeze, apoi mereu, continuu să le perfecționeze.

Natura bogată şi frumoasă a plaiului nostru a îmbogățit cromatica ornamentală, iar simetria, ritmurile întâlnite, meșterii le-au preluat tot din natură. Totuşi, aportul meșterilor este în faptul că n-au repetat, n-au copiat natura aşa cum este, ci au modelat-o artistic prin stilizarea elementelor decorative.

Prin cercetarea şi admirarea cât mai frecventă a creaţiei populare, lesne s-ar putea de trezit în sufletul şi în mintea copiilor dragostea pentru artă, frumos şi tradiţii, dar şi respectul pentru cei ce le-au creat - înaintașii noștri. Obiectele de artă populară, lucrate iscusit de mână cu tot sufletul de către artiștii populari, sunt valori spirituale naționale de netăgăduit. Frumuseţea portului popular, obiectelor create pentru a fi utile, dar şi frumoase de admirat, datinile şi obiceiurile străbune, poartă în sine o puternică influenţă asupra dezvoltării personalităţii umane, asigurând condiţii favorabile stimulării înțelegerii şi promovării dragostei față de neam, strămoși, patrie natală.

Prin comparaţii şi orientări estetice, treptat copiii se vor obişnui să discearnă: de ce, nu tot ce se creează, se utilizează într-un domeniu sau altul şi care ar fi arta autentică. Grija sporită faţă de originalitate, valori sau nonvalori, manifestată de educatori, părinţi va sensibiliza pe cei mici şi îi va face să distingă, să determine, să aprecieze.

Scriitorul Barbu Ștefănescu Delavrancea spunea în această privință următoarele: “Patria este înlăuntrul nostru şi o ducem cu noi peste țări şi peste mări... Patria nu este pământul pe care trăim din întâmplare.”

Arta populară oferă copilului posibilitatea să-şi formeze o imagine cât mai completă despre lume din punct de vedere estetic, moral şi intelectual.

Arta decorativ-aplicată, perfecționată şi selectată în timp, facilitează înțelegerea modului de trai, a ierarhiei valorilor, rolului frumosului, esteticului în viața cotidiană a omului.

După cum menționează John Dewey, *”nu putem să stabilim o ierarhie de valori printre diversele obiecte de studiu. Este inutil să le aranjăm în ordine, începând cu cel care are cea mai mică valoare, mergând apoi la cel care are valoare maximă. În măsura în care orice obiect de studiu are o funcţie unică şi de neînlocuit în cadrul experienței, în măsura în care el marchează o îmbogățire caracteristică a vieţii, valoarea sa este intrinsecă sau incomparabilă. Deoarece educaţia nu este un mijloc pentru a trăi, ci se identifică cu acțiunea de a trăi o viaţă rodnică şi inerent semnificativă, singura valoare intimă care poate fi stabilită este tocmai procesul însuşi al trăirii.”* [7, pag 28]

Luând în considerare faptul, că educaţia estetică se formează prin dezvoltarea capacităţilor de percepere şi înţelegere a frumosului sub toate aspectele lui, acestea

contribuie la formarea conştiinţei estetice, dar şi la asigurarea condiţiilor de participare la crearea valorilor artistice.

Cultura şi tradiţiile naționale există încă de la formarea poporului însuşi. Strămoșii noștri le-au creat, păstrat, cu mai multă prețuire decât față de pietrele nestemate, deoarece prin intermediul acestora comunicau generațiilor viitoare concepțiile lor despre viață, relații și valori. Mesajele străbunilor conservate bine în timp, ocrotite cu înțelepciune de toate influențele străine, erau evidente pentru cei ce știu să caute, să cerceteze și să descopere mesaje incifrate, prin cuvinte adesea banale, precum *vârtelniță, colți de lup, coarnele berbecului* etc., etc.

„Într-o lume, mereu în schimbare, aceste valori devin tot mai actuale. Acum, când omul modern se îmbibă tot mai mult în mocirla vicioasă, distrugându-se fără resentimente pe sine și tot ce este-n jur, acest remediu ar putea şi mai departe înviora, schimba şi păstra în timp frumoasele datini străbune. Ele ne definesc, ca popor, cu cultură temeinică, ele sunt emblema neamului nostru.” (E. Postolache [9.pag.8])

”Din taină și legendă, din piatră și izvor/ Grăiesc spre noi strămoșii și nemurirea lor./...Dar lacrima-ntristării ne șiruie tăcut,/ Că nu suntem mai vrednici /De-al lor măreț Trecut... (Traian Dorz)[8, pag.12]

“Veșnicia s-a născut la sat!”, spunea poetul Lucian Blaga. Satul este acela, ce a păstrat peste ani tradiţii, obiceiuri, cultura spirituală. Cât de sărman n-ar fi fost țăranul nostru, casa era împărțită în două părți, una dintre care era destinată ”Casei Mari”, casă pentru suflet, unde fiecare obiect, semn ornamental îşi avea semnificația sa. Nu se finisa bine casa și încă pe lut se băteau cuie, se prindea o perdea brodată, o iconiță cu prosop și treptat casa prindea viaţă, prindea fior şi aspect estetic.

Aceasta se împodobea ca o mireasă cu covoare, cu lăicere, meleuri și fel de fel de perne și cearșafuri, brodate cu drag de tânăra gospodină de pe când era copilă. Meșteriţele noastre populare de cândva nu îndrăzneau să se copie unele pe altele, iar de preluau un motiv, îi modificau compoziția astfel, pentru a nu se mai pricepe nimeni de unde vine. Era scoasă la iveală pentru a fi admirată de toată lumea, numai dacă era la fel de frumoasă sau mai inspirată decât precedenta.

Măiestria cu care brodau, țeseau, croșetau le era zestrea cea mai de preț și fetelor harnice, iscusite le mergea vestea prin multe localități, căci fiecare tânăr dorea o asemenea soție, pentru a avea căminul conjugal frumos împodobit și lăudat de vizitatori. Asemeni şi tinerii trebuiau să însușească cât mai multe meșteșuguri, îndeletniciri, pentru a le profesa la nevoie. Prin urmare, toți se străduiau să păstreze ineditul, specificul, tradiția și, mai ales, semnificațiile, dorințele exprimate prin arsenalul simbolic strămoșesc și, totodată, să-şi acopere toate trebuințele unui trai decent și elegant.

Este dovedit ştiinţific faptul, că practicarea meșteșugurilor artistice calmează spiritul, bucură privirea şi cultivă îndemânarea şi răbdarea. Astfel, fiecare cămin era un muzeu aparte, irepetabil și fiecare membru al familiei se mândrea cu el, cu fiecare piesă

nou apărută, stâlpi la casă, uși, ferestre, rame, mobilă decorate frumos. Spre exemplu, în casa socrilor, pe lângă mobilier, rame, meșterite artistic, era un băț frumos și migălos ornamentat, de care era prinsă o placă elastică de cauciuc - *de lovit muștele.* Nici acesta n-a fost trecut cu vederea de mâna meșterului.

Casa părintească împodobită cu mult drag și sfințenie era unică și păstra amintirile prin nopțile nedormite, la opaiț sau lumânarea mamei, bunicii, sorei, fratelui, tatălui, bunelului, care meștereau ceva și acel ceva își găsea locul potrivit printre restul podoabelor. Cum poți să uiți așa ceva? Ăsta, da, dor de casă, de străbuni, căci mereu, chiar dacă membrii familiei nu-și vedeau străbunica, li se spunea că prosopul, covorul sau altă piesă este rămasă de la ea, ca să-i poarte amintirea vie.

Dar iată că, de o vreme, costumul popular a devenit piesă de muzeu, perdelele de manufactură, treptat, au fost înlocuite cu tifon, apoi cu cele sintetice, fețele de masă garnisite cu broderii alese și cu dantele croșetate - cu mușamale colorate, care mai de care, covoarele țesute manual din locuințe au fost schimbate cu altele sintetice. Au dispărut cufărul cu zestre, prosoapele, pernele și chiar mai mult, există tendința de a renunța la toată bogăţia spirituală. Sunt înlocuite valorile cu noile ”mândrețe” de ”cicele”, prin transformarea fără discernământ și mustrare de conștiință a mediului ambiant în „de toate pentru toți”.

Este vorba și de transformările din era tehnologiilor digitale, goana după modă și divertisment la scară largă.-”Casa Mare” a fost ”demolată” în favoarea pereților goi, doar cu mobilier, fenomen interpretat drept tendință europeană în vogă. Sunt aruncate la cârpe prosoapele, covoarele pline de semnificații sunt puse pe jos sau dăruite pentru a înveli saci. Băsmăluțele, mândria fetelor de altă dată, nu mai impresionează majoritatea conaționalilor noștri. Superbele obiecte de manufactură care păstrează energia pozitivă, dragostea cu care au fost lucrate, ce transmit mesaje importante pentru noi, nu mai au loc în case. Sunt înlocuite cu grotescul *din plastic, textile sintetice* etc., distrugând atât natura, cât și tezaurul.

Indubitabil, pe ici-colea, se mai găsește câte un meșter popular ambițios, care mai mult pentru plăcerea sufletului său caută să dezgroape din cenușă niște coloranți naturali, niște tehnici iscusite, semnificații ornamentale Aceștia în loc să fie apreciați și susținuți prin achiziționarea de produse originale, sunt adesea insultați și nu-și au locul binemeritat în societate. Educația veritabilă a micuților este în strânsă dependență de formarea educatorilor profesioniști, conștienți de valoarea originilor, de cercetarea și cultivarea autenticului strămoșesc prin care să insufle simțul estetic, cel al ritmului și măiestriei artistice.

Scopul educaţiei estetice în învăţământul de masă nu este acela de a crește personalităţi culturale, ci de a forma personalităţi armonioase, cu disponibilități creative pentru specializări ulterioare în diverse domenii profesionale: arhitectură, chirurgie, muzică, artizanat, etc. (Ion Șușală)

Prin urmare, armonia cromatică, ritmul, simetria, echilibrul, prezente și ele în toată compoziția ornamentală, pun temelia frumosului și perfecțiunii artistice. Totuși, trebuie de remarcat, că nu întâmplător costumul popular, covoarele noastre au fost recunoscute ca valori umane universale și incluse în Cartea Recordurilor. În context internațional obiectele de artă decorativă sunt greu de apreciat, deoarece fiecare popor vine cu specificul și tradiția sa, formată de secole. Totuși, comun pentru toate sunt *armoniile cromatice* și nivelul înalt de *stilizare*. Folosirea în trecut a coloranților naturali care se mai întâlnesc prin vechile covoare și semnele-mesaje simbolice, stilizate până la greu de recunoscut, sunt calități deosebit de apreciate ale acestor piese.

Spre orientarea mai clară, la nivel mondial, etnografii au clasificat obiectele de artă decorativă aplicată după trei principii:

I. ***Funcția utilitar-practică:*** mobilă, covoare, prosoape, costumul național, unelte, veselă etc.

II***. După materialul din care au fost confecționate***: obiecte din lemn, piatră, metale, textile, fibre vegetale, piele, ceramică etc.

III. ***După tehnica de confecționare***: obiecte țesute, brodate, croșetate, împletite, cioplite,modelate etc. (A se vedea *Abecedarul artei plastice* [3. Pag. 6-12])

Clasificările în cauză recomandăm a fi utilizate și în practica educațională pentru orientare mai clară în aceste domenii. Astfel, din experiența pedagogică am determinat că, atât copiii, cât și maturii, la propunerea de a numi ce obiecte din arta populară cunosc, enumeră câteva dintre acestea și se opresc. Dar, este suficient să le numești o grupă din contextul celor mai sus menționate, spre exemplu, piese din ceramică și, pe loc, denumirile *curg* repede. Multul amețește memoria, pe când categorisirea, cercetarea acestora după clasificări deschide mai lesne ”ușile”. La fel sunt ierarhizate și ornamentele:

Geometrice: a) linii puncte, figuri geometrice standardizate; b) stele și rozete; c) zăluțe; d) zimțate. ***Fitomorfe:*** a) flori, fructe, frunze, cârcei; b) crenguțe, ciorchine; c) ghirlande d) coșuri și ghiveciuri; e) copaci. ***Zoomorfe*** (imagini de animale): insecte, reptile, păsări, animale patrupede.***Antropomorfe*** - figuri umane stilizate.

Un interes aparte prezintă și **simbolistica culorilor**, care diferă de semnificațiile utilizate în arta plastică. Astfel, ***albul*** este simbolul *curățeniei, purități sufletești*. ***Verdele*** simbolizează *doleanțe de sănătate.* Verdele crud alături de cel nucăriu, indică şi perioada: de la tinerețe până la adânci bătrâneți.***Roșul*** simbolizează *fericire, r**oz** - bucurii.* ***Galbenul*** în mijlocul rombului, unghiului, încrețului de la ie (fâșia ornamentală amplasată mai sus de cot, sub altiță) *simbolizează Lumina cerească, dorința de a fi lumină din Lumină.* ***Galbenul, marourile, vișiniul, nucăriul*** pot fi simboluri *de rodnicie,* folos din munca depusă. ***Albastru*** – *simbolul Lumii cerești (Raiului)* cum ar fi la dungi: drum în Cer. *Puterea cerească*. ***Violetul*** - simbolul *spiritualității (tendința* de a fi după voia lui Dumnezeu). ***Negrul*** poate simboliza *pământ, arătură,* dar și simbolul *recunoașterii că suntem păcătoși* și dorim iertare, fericire (alături de roșu).

Unul dintre cele mai răspândite piese de ritual este prosopul. Puțini știu că, primind în dar un ***prosop,*** acesta simbolizează *dorința ca aripile îngerilor* lui Dumnezeu să fie asupra noastră (informație preluată din *Trebnicul bisericesc*). De aici devine clar, de ce este o pânză albă, ornamentată simetric, doar prin capete şi-i dantelat frumos. ***Dungile de pe el*** simbolizează *drumurile noastre*: ni le dorim drepte – drum fără piedici la dus și întors, fie din călătorie, fie că se are în vedere viața noastră: am venit de la Domnul și o să ne întoarcem tot la El.

Drumurile (dungile) ondulate semnifică căi cu popasuri. Pentru ca acestea să fie plăcute la mijloc li se pun flori, pentru a lucra şi a avea roade din muncă, cu ciorchini și spice), iar pentru a ne odihni, acestea-s însoțite de flori, păsări. Cele cu *prescuri* simbolizează doleanțe de a primi binecuvântările Domnului. *Cadrilașul* (dungi pe verticală şi orizontală) exprimă dorinţa de-a avea drumuri fără piedici în toate direcțiile.

Vă invit pentru moment într-o ”Casă Mare” tradițională, amenajată conform tradițiilor bine înrădăcinate. În față, lângă geamuri, cu o masă frumos împodobită cu o față de masă cu *drum* croșetat prin mijloc spre a uni pânzele țesute în stative și brodată cu simboluri de ghirlande cu flori de cicoare sau frunze de trifoi, simbolizând *călița*, calea cu popas, prin urmare, popas sănătos pentru oaspeții deosebiți. Pe masă, pe lângă nuci, mere, gutui și alte fructe, se întâlnea un ***colac frumos împletit*** în patru șuvițe, de care-s legate crenguțe de busuioc cu fire de ață din lână de culoare roșie, răsucite în două. ***Colacul, simbolul ”pâinii celei de toate zilele”,*** cerute de creștini prin Rugăciunea Domnească (spusă oamenilor de Domnul Iisus Hristos la cerința: ”Învață-ne să ne rugăm!”).

Forma rotundă, simbolizând viața veșnică, șuvițele unite două câte două, exprimă îndemnul de a fi strâns uniți aici pe pământ în faptă și credință (asemenea șuvițelor) cu Domnul Iisus. Simbolul amintește, că respectând învățătura primită de la El, vom trece vii cu Hristos în veșnicie (a doua pereche de șuvițe. Busuiocul, planta plăcut mirositoare, după cum mărturisesc și multe versuri din cântece populare, exprimă dorința de a primi noroc – binecuvântări de la Dumnezeu. Ața de lână, după cum e uşor de bănuit, simbolizează căldură (sufletească şi trupească), iar culoarea roșie după cum am scris mai sus – fericire. Ce buchet frumos de doleanțe, dăruit nănașilor, tinerilor însurăței, copilului la botez etc.!

Sus, în ungher, oaspeții găseau o iconiță împodobită cu prosop cu broderii, pline de simbolisme. Prosop și pe peretele central ce înconjoară portretul de mire și mireasă al stăpânilor casei (de regulă, era cel cu care au fost înfășurați în drum spre cununie). Prosop la pâinea de întâlnit oaspeți, prosoape la nuni, mire, nuntași. Și la înmormântare…

Dar ce puțini mai știu că, de fapt, prosopul simbolizează aripile îngerilor lui Dumnezeu pe care îi dorim să ne însoțească mereu (informație din *Trebnicul bisericesc*).

La pâinea de ritual aș mai adăuga colăceii pentru copii-colindători, urători, împletiți în două (cu speranța ca ei să fie cu Hristos şi că vor mai avea timp până la

trecerea în eternitate. Adesea, aceşti colăcei sunt înconjuraţi de o vargă – semn, dorinţă de rugă pentru ocrotirea de Cel Atotputernic). Tot împletitură în două au şi colacii de înmormântare, dorind să rămână vii în veşnicie.

Plini de multă semnificaţie sunt şi cei doi colăcei - ***Crăciunul şi Ajunul***, care se prind la icoane în preajma Naşterii Domnului. *Crăciunul* aminteşte tuturor care calcă pragul acestui cămin, că se sărbătoreşte Naşterea Domnului pe pământ în Chip de Om. Iisus Hristos fiind Dumnezeu şi Om (fapt exprimat prin împletitura din două şuviţe), a lăsat Împărăţia Cerească (partea rotundă de sus a colacului) şi s-a întrupat. Deoarece nu se ştie data precisă, în partea de jos sunt capete, adică serbăm începutul vieţuirii Domnului cu oamenii (capetele de jos). *Ajunul* - pâinica împletită în două în formă de opt vrea să spună tuturor că prin venirea şi jertfirea Domnului Iisus Hristos s-a restabilit unitatea dintre Dumnezeu şi om, dintre lumea cerească şi cea pământească.

Totuşi, cel mai frumos buchet de semnificaţii îl poartă „Pasca”. *Talpa* acesteia este din aluat dulce (nedospit) simbolizând că temelia creştinilor este trupul nestricăcios al Domnului Iisus, zidind, crescând pe ea şi prin ea (Împletitura în patru, vezi mai sus), vom deveni împreună cu El (şuviţele îndulcite) oameni noi, deosebiţi. Brânza amestecată cu gălbenuş, după cum se intuieşte, semnifică curăţirea care o poate face Domnul în sufletele noastre prin suferinţa Sa pe Cruce. Împletitura acesteia în două amplasată la mijloc în formă de cruce semnifică iar firea dublă a Mântuitorului (Salvatorului): a suferit ca un om şi a înviat ca un Dumnezeu. Mai sunt ”hulubaşii”, simbolul Duhului Sfânt.

Ornamentica, mai ales cea de pe covoarele vechi, prosoape la fel e plină de semnificaţii, iar relaţia permanentă cu Dumnezeu (poporul nostru s-a născut creştin) şi-a pus şi aici amprenta. Astfel, pătratul, chenarul la covor simbolizează căminul, localitatea. Această îngrădire exprimă o rugăciune ca să fim permanent ocrotiţi de Cel Atotprezent. Rombul, atât la noi, cât şi la multe alte popoare, este o cerere către Domnul, la fel de ocrotire a noastră din toate cele patru părţi ale lumii. Adesea, lăicerele au unul sau două romburi mari în centru. De partea exterioară a marginilor sunt prinse *zet-uri*, numite *zeluţe* (răsucite asemeni cârligelelor).

Dacă acestea au întorsătura în jos, de o parte şi de alta, exprimă dorinţa, îndemnul de a-i mulţumi, de a ne pleca în faţa Domnului pentru binefacerile primite. În cazul când capul *zeluţei* este îndreptat în sus, spre interior, exprimă dorinţa, îndemnul de a-i cere cu credinţă lui Dumnezeu cele necesare. Unde sunt doar unghiuri drepte arcuri (de regulă, amplasate în mijlocul *zeluţelor*), acestea exprimă îndemnul de a-i da slavă lui Dumnezeu. Asemenea semne se întâlneau la stâlpii din jurul casei după expresia din Biblie: ”Cât despre mine, eu şi casa mea vom sluji Domnului." **(**Iosua 24:15)

În ornamentica străbună circa 60% din motivele fitomorfe sunt asemănătoare cu florile de cicoare, plantă de leac, care, de rând cu florile de trifoi exprimă doleanţe de sănătate. Frunzele de stejar – rezistenţă, tărie de caracter. Florile obişnuite – să ne fie plăcut, să ne simţim ca flori între flori. Prin păsări simple se exprimă dorinţa să ne fie

vesel. Împărțirea în patru a ornamentului exprimă dorința de a ne ruga să fim ocrotiți unde nu ne vom deplasa în cele patru părți a lumii (amintiți-vă că și în povești, eroii acestora înainte de a pleca în călătorie, se închinau în tuspatru părți a lumii). Arătura în timpurile depărtate, la fel se făcea, în patru direcții.

Adesea creștinii păstrau denumirea ornamentului găsindu-i asemănare cu ființe obiecte din natura înconjurătoare, spre exemplu ”vârtelnița” , ”colți de lup”, ”coarnele berbecului” ș.a. Spre exemplu, ”vârtelnița” din țesături, broderii dar și de la semnele mirilor, nuntașilor (ornament răspândit la multe popoare cu aceiași simbolistică) exprimă rugămintea, rugămintea către Domnul, ca unde nu se vor deplasa, în tuspatru părți a lumii să fie luați, înconjurați de mâna ocrotitoare a Domnului.

Unele flori mai deosebite, copaci simbolizează ființe umane. Adesea aceștia se întâlnesc în perechi sau mai mulți identici în mijlocul compoziției (a se căuta la covoare).

Unii, numiți pomul vieții sunt porniți din triunghi (Trinitatea – Dumnezeu în trei ființe) –de la Domnul. Alții sunt cu rădăcinile afară, exprimând credința că în orice situație vom fi. Domnul ne poate menține fericiți, viguroși. Se întâlnesc variante cu pornire din ghiveci, de cele mai dese ori ghiveciurile sunt mult mai mici comparativ cu pomul, prin acest semn se amintește să ne rugăm ca Dumnezeu să nu ne lese de izbeliște, ci să se îngrijească permanent să fim înfloritori precum florile din ghiveci. Ghiveciul mic și pomul mare exprimă convingerea că dacă vrea Domnul, indiferent de condiții, poți avea o viață înfloritoare, asemenea bine cunoscutei expresii: ”Cine are noroc are, pune-n piatră și răsare”. Adesea pomii sunt însoțiți de păsări neobișnuite –pasărea ”fenix”, prin care se dorește celor ce le admiră multe binecuvântări, noroc de la Dumnezeu. Asemenea pomi, păsări au multe popoare în ornamentica lor.

La noi adesea mai întâlnim simbolul cucoșului pe la crestele caselor, fântâni, broderii, covoare. Și acesta are un mesaj important creștin. Domnul Iisus Hristos a promis că va veni s-și răpească Biserica. Pentru acel moment necunoscut trebuie ca să fim pregătiți, să nu adormim în moartea păcatelor, Precum cucoșul doarme, dormim și noi. Dar la momentul potrivit acesta se trezește și cântă, asemenea și noi să rămânem treji în credință. Rușii pentru acest îndemn au alt semn. Pe culmea casei au capuri de cai, amintind că calul sănătos doarme din picioare.

Și ceramica are semne ornamentale interesante. Aici găsim iar cârcei –”zeluțe”, ”vârtelnițe”, doar că sunt create din linii rotunjite. Pe partea de sus a ulcioarelor sunt adesea desenate linii drepte, ondulate, arcuri, puncte exprimând cerul, norii ploaia. Mai jos flori, animale și iar linii drepte, ondulate care deja simbolizează pământul, arătura. Sub acestea găsim ornamente stilizate din diverse linii ce se interpătrund, exprimând roadele ce cresc în pământ. Pe vasele mari străbune (de păstrat uleiuri, cereale) se întâlnesc ornamente zoomorfe asemănătoare cu câini. Deoarece cânii sunt ținuți de om drept paznici, prin desenarea lor pe aceste vase era o dorință adresată Atotputernicului ca să le ocrotească atât vaza, cât și conținutul ei.

Educatorii ar putea să-și facă timp să organizeze după metoda proiectelor, împreună cu părinții, colectarea unor asemenea obiecte, la fel, imagini fotografice a pieselor de artă populară ce mai pot fi găsite pe la frontoane de casă, porți dărâmate, case mari pe la bătrâni, covoare, fețe de masă și alte broderii, țesături, ceramică, unelte.

Recomandăm în fiecare localitate, din mulțimea caselor părăsite, de găsit un imobil pe care stăpânii să-l doneze pentru muzeul satului ori al școlii. Crearea unei săli muzeale la grădiniță ar fi un element de mare noutate pentru micuți. Prezența la loc de cinste, de admirație, cercetarea și completarea permanentă a colecțiilor pentru expuneri-și prin contribuțiile copiilor vor suscita interes, vor bucura ochiul dar și mintea tinerei generații.

Importantă este promovarea în rândul părinților a acestor valori inedite, care păstrează în familie o energie benefică, cu amintiri unice despre plaiul natal, familie, casa părintească, ce le va forma dorul de casă şi patrie. Cât timp le cunoaştem şi le transmitem din generaţie în generaţie, vom rămâne veşnici, vom exista ca popor cu tradiții morale și culturale.

Folosind interesul copiilor de a desena, modela, decupa, amplasând ornamentul cu multă precizie până la capăt, mânuţa se antrenează mai cu spor la scris.

Prin diverse proiecte de cunoaștere și valorificare a tradiţiilor şi obiceiurile poporului nostru în contextul socio-cultural actual, se pot crea și zone turistice, unde copiii exersează rolul de prezentatori. Arta populară trebuie cunoscută, conservată și, mai ales, practicată.

Valorificarea tradiţiilor populare în executarea lucrărilor practice ale copiilor de vârstă preşcolară se justifică atât din punct de vedere social, prin faptul că oferă condiţii prielnice de integrare a acestora în spiritualitatea neamului, cât şi din punct de vedere psihopedagogic, micuțul simțind necesitatea de a crea ceva frumos şi de folos. Procesul instructiv-educativ prin activitățile integrate ce se propun, poate fi modelat în așa fel, încât să sensibilizeze copiii spre studierea culturii naționale și formarea capacităţilor creative a acestora. În afara cultivării dragostei de neam, ei vor însuși armoniile cromatice, frumusețea ritmurilor, simetriei și echilibrului compozițional specific ornamentelor naționale, își vor forma simțul estetic.

Educația prin frumos și pentru frumos a fost temelia umanismului. Fiecare popor şi-a cizelat şi şi-a format o cultură naţională cu elemente specifice. Veacuri la rând a fost cu mare grijă creată, păstrată şi perfecţionată de strămoşi şi cultura noastră, culegând şi transmițând generaţiilor următoare cele mai perfecte nestemate ”ce din soare se aprind”. Pentru a ne păstra națiunea, a-i face pe urmași noștri să se mândrească cu adevărat cu neamul său, acestora de mici trebuie să li se inoculeze cutezanța de a cerceta, cunoaște și însuși frumoasa zestre strămoșească.

Dovada că strămoșii noștri au fost talentați, creativi și perseverenți în tot ce creau este că ei comercializau în țări străine vin și obiecte de artă populară. Având propriile creații, străinii, totuși, le preferau și le căutau pe ale noastre. Ei le caută și în prezent, dar

din cele vechi, cu armonie cromatică reușită (în prezent după ”sârguincioasa” educație făcută avem mai multe kitsch –uri.

În context, atragem atenția, că grădinița noastră contemporană nu pune accentul necesar în educația preșcolarilor prin utilizarea moștenirii cultural-pedagogice populare. De aceea, procesul instructiv este marcat de o continuă criză.

„…datinile, proverbele, muzica, dansul şi poezia sunt arhivele popoarelor, iar cu ele se poate constitui trecutul lor îndepărtat. ”Căci nu există bucurii mai de preţ ca averea de cuget şi simțire inclusă şi păstrată cu sfântă grijă de-a lungul vremurilor în adâncul sufletului românesc, al moșilor şi strămoșilor noștri.” (Alexandru Vlăhuţă) [6, p. 16].

Arta noastră populară, manifestată sub toate aspectele ei, prezintă o bogăție neprețuită de comori pentru toți aceia care-şi iubesc patria şi neamul.

”Specificul naţional este studiat prin trăsăturile psihologice ale unui popor, prin dezvăluirea fondului propriu sufletesc. În cadrul procesului complex şi îndelungat de formare a personalității copilului, cunoașterea producţiilor şi manifestărilor creației populare are o importantă deosebită datorită conținutului de idei şi sentimente, a faptelor care oglindesc trecutul bogat şi plin de speranţă al poporului nostru.” [5 p. 43].

După concepţia lui Gh. Asachi, poporul român îşi poate consolida existenta – „de a putea îndeplini înalta sa chemare ... sentimentul naționalității” – numai dacă îşi făurește o cultură de înalt nivel, alături de culturile „neamurilor luminate”– „cultura neamului românesc”, care să fie „așezată pe trainice temeiuri.

C. Rădulescu-Motru a căutat să întregească viziunea filosofică şi culturologică despre națiune cu una psihologică. Regenerarea şi ierarhizarea energiilor naţionale se produc, în viziunea sa, prin prefaceri sufletești şi spirituale ale poporului, concordant cu valorile istorice ale epocii. Iar din această perspectivă a argumentat modernizarea ţării prin „renașterea sufletească ” [2, p. 89]..Prin intuiție și experiență fiecare popor își dovedește identitatea prin valorile materiale și spirituale care le posedă și le transmite generațiilor ce urmează. Astfel s-au format valorile culturale. Ne-am bucurat și ne bucurăm în continuare de restabilirea în drepturi a limbii materne. Muzica populară, graiul matern ne răsună în permanență exprimându-ne toate dorurile și nevoile. Și aceasta e ceva firesc pentru orice națiune.

Cert este că străinii s-au preocupat mai mult de păstrarea și promovarea culturii naționale decât noi. Fostele programe pentru instituțiile preșcolare și de învățământ primar, elaborate în perioada sovietică, ne solicitau să oferim o treime din conţinuturile activităţilor artistico-plastice artei decorative populare, inclusiv naţionale.

Dacă în primul deceniu după declararea independenței Republicii Moldova, asemenea recomandări erau puse în prim-planul procesului de studiu, în actualele standarde curriculare sunt trecute cu vederea, deși una din competențele-cheie/transversale stipulează ”competențe culturale, intelectuale, artistice” (1. pag. 10), și în rest se ia în vedere doar materia ce poate deveni o competență.

…Un titlu de ziar românesc ne avertiza prin anii `90 că ”arta se dezvoltă la constrângere şi piere la libertate”.

Bibliografie

1. *Curiculum pentru educație timpurie*, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al R. M, 2019;
2. Bărlea, O., *Folclorul românesc,* vol. I, II, III, Bucureşti, Ed. ”Minerva”, 1981, 1983;
3. Calistru R., *Abecedarul artei plastice,* Chișinău, Ed. ”Știința”, 1990, 80 pag.;
4. Cibotaru , L. Tradiţiile populare în educaţia preşcolarilor, Ed. ”Lumina”, 1998;
5. Constantinescu, N., Dobre, A., *Etnografie şi folclor românesc ,* Bucureşti, Ed. Fundaţiei România de Mâine, 2001, 344 pag.;
6. Cucoş C., *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale.* Iaşi, Ed. ”Polirom” 260 pag.;
7. Dewey J., *Democraţie şi educaţie. O introducere în filosofia educaţiei,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1971, p.28).
8. Dorz Tr., *Locurile noastre sfinte,* Ed. ”Oastea Domnului”, Sibiu, 1996, *92 pag;*.
9. Postolache E., Bălteanu I., *Meșteșuguri populare. Arta populară* din *Politica culturală în Republica Moldova: raport naţional*, Chişinău, 2002, 12 pag.;
10. www.scritub.com.

CERCETARE EXPLORATORIE PRIVIND ETICA MUNCII. ABORDARE COMPARATIVĂ ÎNTRE STUDENȚII DIN ROMÂNIA ȘI CEI DIN REPUBLICA MOLDOVA

EXPLORATORY RESEARCH ON WORK ETHIC. A COMPARATIVE APPROACH BETWEEN THE STUDENTS FROM ROMANIA AND THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Carmen CHAŞOVSCHI, conf. univ dr., Universitatea Ștefan cel Mare, Suceava
Mihaela STATE, lector univ.dr., Universitatea Ștefan cel Mare, Suceava
Dumitru SAVIN, student, Universitatea Ștefan cel Mare, Suceava

Rezumat: Activitatea realizată de un angajat, ce este motivat de o serie de valori asociate cu o bună etică a muncii, este finalizată cu rezultate superioare, este mai intensă și conduce la o performanță mai bună a organizației. Nu numai că munca va fi îndeplinită într-o manieră clară și profesională, ci se va munci mai intens și deseori se va dori îndeplinirea acesteia la un nivel mai înalt decât cel cerut inițial. Lucrarea abordează aspecte privind modul în care munca este percepută și aspecte privind etica muncii. Pentru a vedea dacă există diferențe de opinie cu privire la acest concept în cadrul a două populații similare, a fost realizată o cercetare exploratorie în care a fost folosită metoda anchetei. Aceasta s-a bazat pe un chestionar ce a fost dezvoltat pornind de la viziunea lui Mirels și Garett (1971) privind etica protestantă a muncii. Acesta a fost aplicat studenților români și moldoveni, viitori sau actuali angajați în câmpul muncii. Chestionarul cuprinde 27 de afirmații legate de muncă, pe o scală de la 1 la 5 și a permis analiza inițială a percepției munca și a valorilor asociate acesteia.

Cuvinte cheie: etica muncii, timp, responsabilitate, corectitudine

Abstract: The activity carried out by an employee motivated by values associated with a good work ethic leads to superior results, is more intense and leads as well to a better organisational performance. Not

only the work itself will be performed in a clear and professional manner, but often we deal with a superior implication in work-associated tasks. The paper addresses aspects of work ethics. In order to investigate if there are differences of opinion regarding the work ethic concept in two different populations, we used the survey method based on the research vision of Mirels and Garrett (1971) regarding the protestant work ethic. The questionnaire was applied to the Romanian and Moldovan students, future or current employees in the field of work. The questionnaire comprises 27 statements related to work, on a scale from 1 to 5, and was applied in order to develop an early-stage research on work perception and work associated values.

1. Introducere

Istoria umanității a fost şi va fi întotdeauna legată organic de istoria muncii. Oricare treaptă de progres în esență tehnică şi socială a muncii a adus noi valori şi unele mutații în ceea ce privește conștiința umană. Etica muncii, în esență, reprezintă un nucleu al oricăror norme de conduită şi este un factor principal în progresul moral, chiar dacă nici relaţiile oamenilor şi nici normele lor de conduită nu se pot identifica cu munca, ba chiar mai mult, nici nu se reduc la aceasta (Berescu, 1969).

Într-un sens mai simplu etica reprezintă un sistem de principii morale care pot influența sau afecta modul în care oamenii își duc viața și iau decizii. Etica se preocupă de asemenea de ceea ce poate bine pentru societate sau nu și poate fi descrisă ca o filozofie morală. Termenul derivă din grecescul „ethos”, care înseamnă de obicei dispoziție sau caracter.

Prin etica muncii înțelegem un complex de norme și valori morale care le dau un anumit sens și le dezvoltă o poziție stabilă față de munca zilnică. Munca se infiltrează în viața oricărui om, dar numai pentru unii indivizi, aceasta este cu adevărat importantă şi reprezintă o nevoie vitală (Sandu, 2015).

Comunitatea este interesată de menținerea la un nivel ridicat a muncii fiecărui membru al său. Sistemele economice diferă în ceea ce privește modalitatea de a forța oamenii să lucreze. În economia tradițională este constrângerea ideologică şi inerentă muncii, în economia de piață apare constrângerea economică, iar în economia de comandă - coerciția non-economică (Pohoață, 2018, p.9).

O cercetare realizată în 2012 (Bodea, 2013) cu privire la valorile românilor arată că munca ocupă o parte foarte mare a timpului pentru mulți dintre români. Mai mult de jumătate dintre români (56%) consideră că munca este foarte importantă în viață.

Mentalitatea românească este privită ca originea tuturor *„relelor”* din România. În consecință *„schimbarea mentalităților”* este văzută de majoritatea românilor ca o speranță pentru ceva mai bun. Ceea ce românii rețin din „mentalitatea românească” ar fi faptul că aceasta este principala cauză a problemelor economice, și nu ce semnifică aceasta cu adevărat. Per ansamblu, mentalitatea blamată de toți se limitează de fapt la „românii nu muncesc”, explicație ce prezintă o similitudine izbitoare cu ideile declarate de oameni în fața camerelor sau în interviuri obținute pe stradă de diferite televiziuni. Se

pare ca de fapt apare o confuzie între „atmosferă” și mentalitate”. Alte concepte care apar în răspunsuri sunt: „balcanism”, „orientalism” și „lipsă de civilizație” (Heintz, 2006).

2. Metoda aplicată

Metoda folosită este ancheta bazată pe chestionar aplicat studenților români și moldoveni, viitori sau actuali angajați în câmpul muncii. Chestionarul cuprinde 27 de afirmații legate de muncă, pe o scală de la 1 la 5: (1) total dezacord; (2) dezacord; (3) nici pentru, nici contra; (4) de acord; (5) total de acord. Chestionarul a fost aplicat unui eșantion de 100 de studenți din care 50 studenți români și 50 studenți din Republica Moldova. Chestionarul utilizat (Chașovschi, 2016) a fost dezvoltat având la bază lucrările lui Mirels și Garett din 1971, care au încercat să conceapă o scală cu 19 itemi, pentru a analiza valorile protestante ale eticii muncii. Conform lui Bozkurt (2008) acesta este instrumentul cel mai solid pentru măsurarea acestei variabile. Scala a fost ulterior utilizată în alte lucrări care au avut ca scop măsurarea unor diferențe trans-naționale ale valorilor asociate cu etica protestantă a muncii (Furnham ș.a., 1993, Bozkurt, 2008). Studiul s-a bazat pe cercetarea lui Buzkurt (2008) care și-a propus să investigheze valorile eticii muncii și valorile asociate hedonismului în rândul studenților chirgizi, turci și australieni.

3. Rezultate obținute

În urma centralizării răspunsurilor, am constatat o serie de diferențe privind atitudinea față de muncă între studenții români și cei moldoveni. La afirmația *Este important să fii ocupat la serviciu și să nu pierzi timpul*, am observat că studenții români au răspuns într-o pondere mai mare (36,7%) decât studenții moldoveni (32%) au răspuns că sunt total de acord cu afirmația că la muncă trebuie să fii concentrat și să nu pierzi timpul. Diferența de 4,7% este semnificativă din punct de vedere statistic, așa cum se poate observa din figura nr. 1.

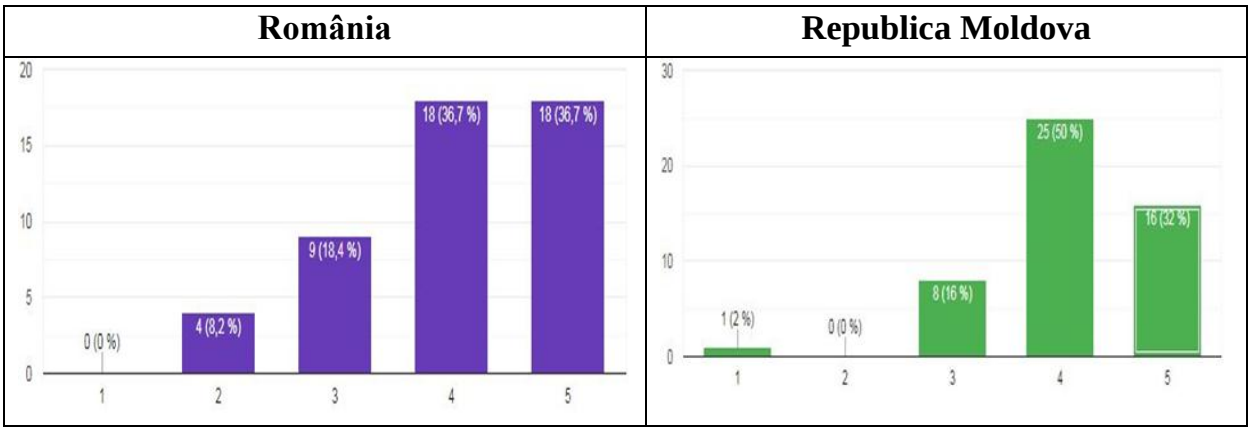


Figura nr. 1 Este important să fii ocupat la serviciu și să nu pierzi timpul.

Diferențele de opinie dintre studenții români și cei moldoveni sunt prezente și în legătură cu afirmația *Sunt mulțumit când am petrecut o zi muncind*, așa cum se poate observa din graficul din figura nr. 2.

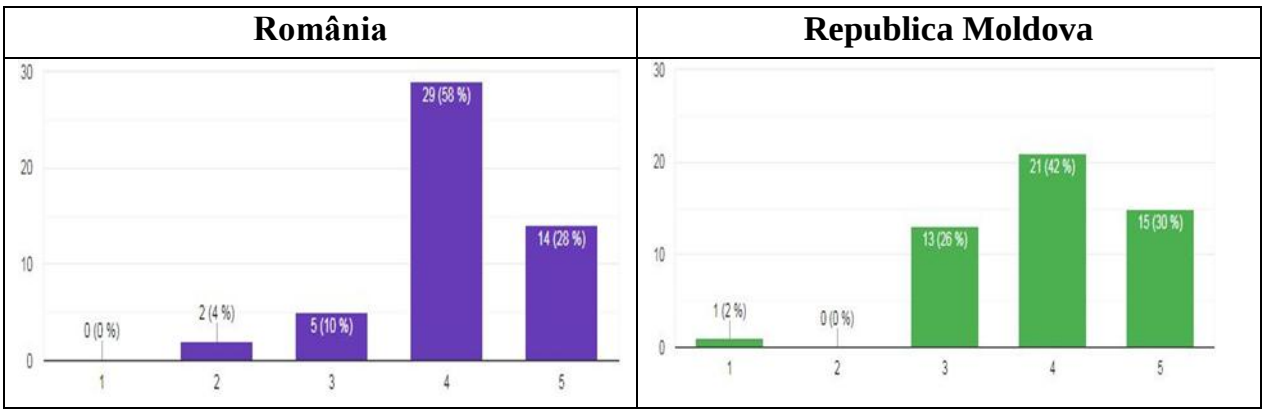


Figura nr. 2 Sunt mulțumit când am petrecut o zi muncind.

Din graficul de mai sus se poate vedea că 86% dintre studenții români se simt mulțumiți când petrec o zi muncind, comparativ cu o pondere de doar 72% dintre studenții moldoveni, diferența de 14% fiind semnificativă din punct de vedere statistic.

În legătura cu afirmația *Fiecare trebuie să-și asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni,* studenții români au fost în proporție de 78% total de acord în timp ce doar 72% dintre studenții moldoveni și-au exprimat acordul total cu afirmația făcută, așa cum se poate vedea din figura nr.3.

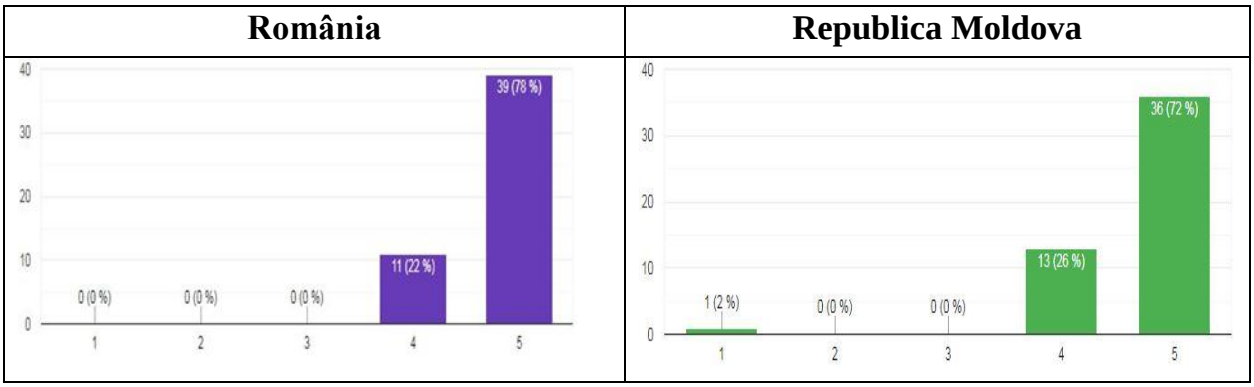


Figura nr. 3 Fiecare trebuie să-și asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni.

În legătura cu afirmația *Oamenii trebuie să fie corecți/onești în înțelegerile pe care le fac cu cei din jur,* 62% dintre studenții români și doar 58% dintre cei moldoveni, sunt total de acord, așa cum se observă din graficul din figura nr.4.

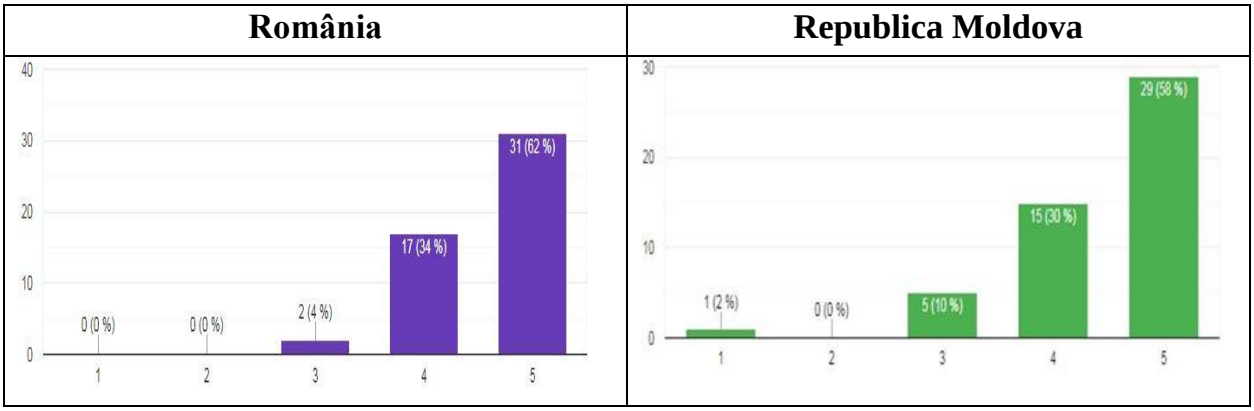


Figura nr.4 Oamenii trebuie să fie corecți/onești în înțelegerile pe care le fac cu cei din jur

Diferențele de opinie dintre studenții români și cei moldoveni sunt semnificative din punct de vedere statistic. O pondere mai mare dintre studenții români au optat pentru un acord total cu afirmațiile făcute.

4. Concluzii. Salariații cu etică profesională ridicată tind să urmeze şi să rezolve sarcini zilnice cu grad diferit de dificultate. Etica muncii este mai degrabă intrinsecă, aceasta fiind asociată cu valorile interioare. Prin Etica Muncii se înțelege nu doar modul în care cineva poate să se simtă în legătură cu jobul sau cariera, dar şi cum poate să-şi îndeplinească slujba şi responsabilitățile. Aceasta implica comportamentul, comunicarea, respectul, interacțiunea şi atitudinea faţă de ceilalţi. Etica muncii ne demonstrează multe caracteristici despre cum este un om. Responsabilitatea şi onestitatea sunt de asemenea caracteristici implicate de Etica muncii. În principal etica muncii se rezumă la ceea ce o persoană face sau ar face într-un anumit caz.

În general există diferențe de opinie cu privire la etica muncii între angajații ce aparțin unor culturi diferite. Pentru a cerceta dacă există diferențe de opinie cu privire la etica muncii între studenții români și cei moldoveni am folosit metoda anchetei bazată pe chestionar în care am inclus 27 de afirmații legate de muncă, pe o scală de la 1 la 5.

În urma centralizării răspunsurilor, am constatat o serie de diferențe privind atitudinea față de muncă între studenții români și cei moldoveni. Diferențele de opinie dintre studenții români și cei moldoveni sunt semnificative din punct de vedere statistic. O pondere mai mare dintre studenții români au optat pentru un acord total cu afirmațiile făcute. Intenția autorilor este de a extinde această cercetare exploratorie, prin includerea unei colectivități extinse și rafinarea instrumentelor de cercetare.

Referințe

1. Berescu, G. (1969), *Etica muncii și modul de viață*, Editura Academia Republicii Socialiste România, Bucureşti.
2. Bozkurt, V. ș.a. (2008), *The Protestant Work Ethic and Hedonism among Kyrgyz, Turkish and Australian College Students,* în Journal for General Social Issues, Br.4-5.
3. Chașovschi, C. (2016), Perspectives on Work Ethic. An Intercultural Approch, în Analele Facultății de Științe Economice și Administrație Publică, Stefan cel Mare University of Suceava, vol. 16, pp 93-98, Suceava.
4. Furnham, A., Bond, ș.a. (1993), *A comparison of Protestant Work Ethic Beliefs in Thirteen Nations*, în The Journal of Social Psychology, 133, pp. 185-198.
5. Sandu Antonio, (2015), *Etică și Practica Socială*, Editura Lumen, Iași.
6. Pohoață Gabriela, (2018), *Etică și Transparență Decizională în Administrația Publică*, Editura Pro Universitaria, Bucureşti.
7. Bodea Dorin, (2013), *Valorile angajaților români*, Editura Result, Bucureşti.
8. Heintz Monica (2006), *Etica muncii la românii de azi,* Curtea veche publishing, Bucureşti.
9. Mirels, L. H., Garett, J. B. (1971), *The Protestant Ethic as a Personality Variable,* în Journal of Consulting and Clinicl Psychology, 36 (1), 40-44.

DIDACTIC IMPLICATIONS ON THE LITERARY TEXTS COMPREHENSION

Tatiana CIORBA-LAȘCU

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Rezumat : Articolul prezintă unele aspecte metodologice ale procesului de receptare a textului literar. Abordarea receptării textului de către studenţi nu poate fi realizată fără o lectură profundă, dar pentru ca lectura să fie atrăgătoare, să provoace discuţii şi analize pertinente, profesorul trebuie să le ofere studenţilor mai multe perspective de lectură, în funcţie de ţesătura textului, de complexitatea şi valoarea acestuia. Deasemenea, sunt menţionate câteva strategii de lucru cu textul literar care contribuie la formarea, dezvoltarea şi consolidarea capacităţii studentului de a recepta, înţelege şi produce un mesaj oral sau scris.

Key-words : literary text, literature, communication skills, comprehension, analysis, interpretation

Cuvinte-cheie : text literar, abilităţi de comunicare, comprehensiune, analiză, interpretare

The use of literature as a technique for teaching both basic language skills (i.e. reading, writing, listening and speaking) and language areas (i.e. vocabulary, grammar and pronunciation) is very popular within the field of foreign language learning and teaching nowadays. As Obediat states, literature helps students acquire a native-like competence in English, express their ideas in good English, learn the features of modern English, learn how the English linguistic system is used for communication, see how idiomatic expressions are used, speak clearly, precisely, and concisely, and become more proficient in English, as well as become creative, critical, and analytical learners. [6]

Custodio and Sutton explain that literature can open horizons of possibility, allowing students to question, interpret, connect, and explore. In sum, literature provides students with an incomparably rich source of authentic material over a wide range of registers. If students can gain access to this material by developing literary competence, then they can effectively internalize the language at a high level. Especially, for students with verbal/linguistic intelligence, the language teacher using literature in a foreign language class serves for creating a highly motivating, amusing and lively lesson. Literature is not only a tool for developing the written and oral skills of the students in the target language but also is a window opening into the culture of the target language, building up a cultural competence in students. [4]

In this regard the literary text is a reference factor in the development of communication skills, it helps the student to develop his communication skills, to create a system of values and ways to analyze and interpret literary works and to form an appropriate attitude towards human values, as literary texts offer students various human models and antimodels. The study of the literary text must be carried out in a complex way, which provides both the comprehension, analysis, interpretation and appreciation of the reading material, as well as the transfer of literary-artistic and linguistic-communicative acquisitions in new situations, emerging from the daily life. [9]

The text, the literary work is a way to communicate, to eliminate the barriers between the past and the present, a complex process through which the reader discovers a kind of reality. For a successful textual reception, it is necessary to know the language, but also to form a logical and analytical thinking through which clarity, precision, conciseness and expressiveness are key elements to success. Through the process of reception, the reader interacts with the author through the text, the text being the main source through which his feelings, information are transmitted; the reception of the text depends mainly on the bag of knowledge held by the reader and on how the initial perception of the action starts. [1] Texts comprehension is a cognitive activity that requires mastery of the linguistic code, but also the implementation of general cognitive processes, such as the activation of knowledge in memory, the ability to make inferences and mobilize attentional processes. Comprehension is not an automated process that occurs once all the words in the text have been identified. To verify comprehension, it is not enough to verify that the words are correctly identified. It is therefore necessary to learn to understand.

We should take into account the fact that the meaning is constructed by the reader interacting with the text. Interpretation is not a later stage, sometimes it even precedes understanding. Learning to understand is learning to interpret. The act of reading is interpretive. If this risk is not taken, there is no reading, as well as one does not play a partition without interpreting it: the only interest of music is to be played, performed; the only interest of literary reading is to be interpreted. The teacher must guard against phantom and projective approaches that lead to the illusions of reading to build reusable processes to students, to train them in a very complex, cognitive, cultural and symbolic activity. [11] Comprehension is the goal of reading, but it can be the most difficult skill to master, especially for English language learners.

The teacher has an important role in teaching English through literature. First, he should determine the aim of language teaching in relation to the needs and expectations of the students. Giving a questionnaire or interviewing with the students orally, the teacher can set up the aim and the objectives of the language teaching. Second, he should select the appropriate language teaching method, teaching techniques, and classroom activities. [7]

One of the roles of an English teacher is to get his or her students to clarify and expand their comprehension of texts. Although the reading results from a process of meaning-building, the student cannot understand anything in the text at this time, but he must first discover the markings given by the author of the text in question for building on its meaning, which is why learners must learn "basic reading strategies, strategies that apply to all types of text, as well as preparatory conversations for familiarizing students with the new work: the comprehension, the framing of the work in the volume of which it is part, of the fragment as a whole of the work; situating the text/work in time, evaluating

its relation with life; model reading of the literary text; explanatory reading, on logical units, explanation of unknown words; analysis, explanation of the title of the work; highlighting the structure of the work (division by chapter, motto), of the modes of exhibition; presentation of the action, of the subject, of the conflict, summary of events; discussing the narrative modalities (who tells, to what person, the verbal times of the story, the linear story, the story in story, the recollection, etc.); characterization of the characters (main, secondary, positive, negative, comparisons with other characters, their significance deduced from attitudes, behavior, ideas expressed, moral, civic values analyzed at elementary level of approach, characterization processes); interpretation, reference to the specificity of literary texts; making arguments to motivate the work's belonging to a literary genre, to a literary species; the use of the additional reading of the students at the lessons, in relation to the text from the textbook. [2]

There are a number of ways to build ELLs' comprehension skills. We should consider some other strategies that are part of three main approaches of the text comprehension: *building background knowledge, teaching vocabulary explicitly, and checking comprehension frequently*. For example:

- *Build background knowledge.*

✓ You can draw on students' existing knowledge. Students may already possess content knowledge that they cannot yet demonstrate in English. Look for opportunities to make associations between students' experiences and new content.

✓ Take students on a tour of the text. Show them different elements of the text, such as the table of contents and the glossary, and discuss how these sections can be helpful. Explain how the text is organized, pointing out bold print, chapter headings, and chapter summaries. Once students learn how to recognize these elements, they will be able to preview the text independently.

✓ Use outlines to scaffold comprehension. Provide a brief, simple outline of a reading assignment or an oral discussion in advance of a new lesson. This will help ELLs pick out the important information as they listen or read.

- *Teach vocabulary explicitly.*

✓ Choose the vocabulary that your students need to know in order to support their reading development and content-area learning. Provide student-friendly definitions for key vocabulary.

✓ Teach students to actively engage with vocabulary: Teach students to underline, highlight, make notes, and list unknown vocabulary words as they read.

✓ Give students practice with new words: Ensure that your students can define a word, recognize when to use that word, understand multiple meanings (such as the word "party"), decode and spell that word.

✓ Incorporate new words into discussions and activities. For students to really know a word, they must use it—or they will lose it. Use new words in class discussions

or outside of class, in other contexts such as on field trips. Give the students as many opportunities to use and master the new vocabulary as possible.

- *Check comprehension frequently*.

✓ Use informal comprehension checks: To test students' ability to put materials in sequence, for example, print sentences from a section of the text on paper strips, mix the strips, and have students put them in order.

✓ Test comprehension with student-friendly questions: After reading, test students' comprehension with carefully crafted questions, using simple sentences and key vocabulary from the text. These questions can be:

What ideas can you add to...?

Do you agree? Why or why not?

What might happen if...?

How do you think she felt...?

✓ Use graphic organizers: Graphic organizers allow ELLs to organize information and ideas efficiently without using much language. Different types include Venn diagrams, K-W-L charts, story maps, cause-and-effect charts, and time lines.

✓ Summarize: Ask students to use the following strategies to summarize, orally or in writing, what they have read:

Retell what you read, but keep it short.

Include only important information.

Leave out less important details.

Use key words from the text.

It may be challenging to improve ELLs' comprehension skills, but it is well worth the extra effort to put them on the path to becoming successful readers.

The process of contextual interpretation and comprehension is up to the reader. Wolfgang Iser, one of the most important followers of the theory of the comprehension tries a decontextualization of the text taking into account the process of the text-reader interaction: “the literary work cannot be fully identified with the text or with the understanding [by the reader], but it must be at the middle through which the two aspects intersect. The literary work is more than the text, the text comes to life only when it is written and, moreover, the writing is dependent on the individual mood of the reader… The convergence of the text and the reader, which can never be precise, gives life to literature, but it must remain virtual as if it would not identify with the reality of the text, nor with the mood of the reader." [12, pp. 274]

The text comprehension depends on several factors, the main ones being the ones mentioned above, and the secondary ones are the geographical area, the literary and cultural experience of the reader. The starting point is the concept by which the text once it is published is in the reader's hand and once the text is read, two reading processes appear: comprehension and interpretation. The text comprehension represents "the

orchestration of significantly involuntary cognitive processes, which allow the access to the meaning of a text", and the interpretation "allows the access to the global, major meaning (s) of the literary text, but also the access to the significance of some aspects concerning the detail." [5] In Alina Pamfil's vision, the text is comprehended as follows: in the first phase the reader must understand the text, in the second phase the reader assimilates the information by developing their cultural profile, and the last stage consists in the aesthetic approximation of the text, creating the feeling of pleasure of reading the whole work; all these steps lead to the literary educational formation of the reader. In her opinion, it is the comprehension that determines and influences the interpretation of the text, the two concepts are related to complementarity for a clear and correct contextual and textual understanding. [1] Through comprehension, the reader accesses the appropriate meaning of the text, and through interpretation he perceives the global meaning and, later, the details that give originality to the work.

To summarize, the interpretation of the literary text analyzes the intention to submit to the analysis new models and strategies of pedagogical, pragmatic - methodological approach, of the double real-potential axis destined to improve the learning behavior in confronting the students with the difficulties generated by the subtlety of understanding and interpreting literary texts.

It is necessary for the teacher to have the ability to lead the students to discover the meanings of the studied texts, their structure and value, of the writer's art for a better comprehension of the studied texts.

REFERENCES

1. Botar Ioana Cecilia, Discourse as a Form of Multiculturalism in literature and Communication Section: literature arhipelag xxi press, Tîrgu Mureș, 2015, ISBN: 978-606-8624-21-1838
2. Chițu Olimpia, Școala Gimnazială Hamcearca, jud.Tulcea, Gândirea critică și textul literar epic, Convorbiri didactice Nr. 12 20 decembrie 2016
3. Cimpac Natalia, Tehnici de receptare a textului literar din perspectiva transdisciplinară, Revista Limba Română, Nr. 3, anul XXIV, 2014
4. Custodio B., and M. Sutton. 1998. “Literature-Based ESL for Secondary School Students” in TESOL Journal. Vol 7, No.5, p: 19-23.
5. Pamfil Alina, Limba şi literatura română în şcoala primară: perspective complementare, Editura Paralela 45, Piteşti, 2009, p. 137;
6. Obediat M. 1997. “Language vs. Literature in English Departments in the Arab World” in English Teaching Forum.
7. Murat Hişmanoğlu, Teaching English Through Literature, Journal of Language and Linguistic Studies, Vol.1, No.1, April 2005
8. Raţiu Iuliu, O istorie a literaturii pentru copii şi adolescenţi, Editura Biblioteca Bucureştilor, Bucureşti, 2003, p.26;

9. Stan Cristina, Studiul textului literar în gimnaziu, Consideraţii metodice, Tribuna Invătământului, Revista naţionala de cultură şi educaţie, 2015.
10. Pleşcău Ramona, Repere în receptarea unui text, componentele lecturii explicativ-interpretative, Columna, nr. 7, 2018
11. Tourigny Francis, Du côté du lecteur de textes littéraires, CRDP de l'académie de Créteil, 26 février 2003
12. Wolfgang Iser, The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett, The Johns Hopkins University Press, London, 1974, pp. 274-275;

PROIECTELE EDUCAŢIONALE ÎN SPRIJINUL DEZVOLTĂRII RESURSELOR UMANE, O PROVOCARE ÎN EPOCA TRANSFORMĂRILOR PRIN CARE TRECE SOCIETATEA MODERNĂ

Victoria COJOCARU,dr. hab, prof.univ. UST
Anca-Mihaela NASTASĂ, doctorandă, Bacău, România

Rezumatul. Educația în Republica Moldova suferă schimbări majore care afectează esențial toate domeniile sale. Domeniul educației este fără îndoială un instrument major pentru dezvoltarea capitalului uman și pentru împuternicirea socio-economică personală. Una din problemele prezente cu care se confruntă sistemul de învăţământ din Republica Moldova (RM), confirmată de numeroase studii, este resursă umană, care este de fapt factorul cheie în îmbunătăţirea calității educației. Asigurarea unei educații de bună calitate pentru toți elevii depinde în mare măsură de competența resurselor umane care lucrează în instituțiile de învățământ. Din această perspectivă, îmbunătățirea resurselor umane devine extremă. Optimizarea procesului de implementare a politicilor și strategiilor educaționale europene și naționale este o chestiune esențială a reformei instituționale și curriculare, care a determinat factorii de decizie și experții în managementul educației să dezvolte cadre metodologice și instrumente operaționale. Managementul de proiect este o paradigmă a managementului de succes în sistemul de învățământ și dezvoltarea abilităților și competențelor abilităților manageriale de dezvoltare și coordonare a implementării proiectelor educaționale este un obiectiv strategic de creștere a numărului de proiecte (în special a celor cu finanțare europeană) practicile manageriale pentru coordonarea acestora.

Cuvinte cheie: Proiect, managementul proiectului, implementare, echipa de proiect, planificare, resurse, finanțator.

Abstract. Education in the Republic of Moldova and Moldovan society is undergoing major changes that essentially affect all its fields. The domain of education is no doubt, a major tool for the development of human capital and for personal socioeconomic empowerment. One of the pressing problems faced by the educational system in the Republic of Moldova (RM), confirmed by numerous studies, is the human resource, which is in fact the key factor in improving the quality of education and one of the main actors in building a sustainable democratic society. Ensuring good quality education for all pupils depends to a large extent on the competence of human resources working in educational establishments. From this perspective, the improvement of human resources becomes an extremely. Optimizing the process of implementing European and national education policies and strategies is a key issue of institutional and curricular reform that has prompted decision makers and educational management experts to develop

methodological frameworks and operational tools. Project Management is a paradigm of successful management in the education system, and the development of skills and competences managerial skills to develop and coordinate the implementation of educational projects is a strategic goal of increasing the number of projects (especially those with European funding) and improving the managerial practices for their coordination.
Keywords: project, project management, implementation, project team, planning, resources, financier

Frazimele cheie care stau la baza cadrului teoretic și metodologic al managementului de proiect sunt: designul managerial; proiectul educațional; gestionarea prin proiecte; management de proiect; taxonomia proiectelor educaționale; gestionarea ciclului de proiect; managementul calității proiectelor educaționale; dezvoltarea și gestionarea proiectului de dezvoltare instituțională; dezvoltarea și managementul curriculum-ului școlii; dezvoltarea și gestionarea proiectelor de cercetare educațională; dezvoltarea și gestionarea proiectelor europene în domeniul educației. [1, p.10]

În prezent, Republica Moldova trece printr-un proces de reformă a managementului finanțelor publice. Descentralizarea este pilonul principal al succesului acestei reforme. Practica țărilor dezvoltate arată că descentralizarea este un proces lung și obositor care necesită nu numai resurse financiare, ci și resurse umane pregătite să-și asume riscul de a face o reformă reală. [2, p. 90]

Strategia de descentralizare în sectorul educației vizează gestionarea sistemului educațional, descentralizat pe baza principiului: educație - competență partajată.

În taxonomia competențelor, competența partajată se află între competența proprie și competența delegată. Pe de o parte, competența delegată diferă de competența proprie prin faptul că districtele/municipalitățile nu vor avea autonomie deplină în cazul educației, iar pentru deciziile importante vor fi de multe ori solicitate aprobarea MECR.

Pe de altă parte, competența partajată diferă de competența delegată prin faptul că districtele vor avea o anumită autonomie asupra unor domenii cheie ale managementului educației și finanțelor și nu vor fi executorii simpli ai deciziilor luate la nivel central.

Descentralizarea administrativă se manifestă pe mai multe niveluri: din punct de vedere juridic, unitățile administrativ-teritoriale devin subiecte distincte, cu propriile interese publice; din punct de vedere instituțional, autoritățile publice locale au instituții administrative separate de aparatul administrativ central; în planul de luare a deciziilor, autoritățile locale iau decizii în interesul colectivelor pe care le administrează, cu propriile competențe; din punct de vedere financiar, comunitățile locale au bugete proprii și pot decide asupra decontării și colectării taxelor și impozitelor în contextul legislației naționale. [2, p. 90]

Implementarea cu succes a strategiei de descentralizare instituțională în domeniul educațional este condiționată de mai mulți factori, situați pe mai multe niveluri: nucleul conceptual, care conferă consistență cognitivă și legitimizează științific procesul managerial; cadrul metodologic, care validează axiologic și tehnic opțiunile strategice ale echipei manageriale; nivelul operațional al activității manageriale, conceput și realizat

rațional, în termeni de premise teoretice și metodologice și ca expresie a abilităților tehnologice ale echipei manageriale; acest nivel este evident în toate etapele managementului instituțional, de la analiza nevoilor beneficiarilor și a organizației școlare la planificarea strategică a domeniilor activității instituționale și evaluarea, reglementarea procesului managerial; nivelul de creativitate managerială, care garantează flexibilitatea aplicării proiectelor instituționale în diversitatea contextelor organizaționale.

Analiza complexității activităților manageriale în contextul reformei instituționale a învățământului în RM, în care școala devine centrul de gravitate a deciziilor privind dezvoltarea organizațională și dovezi ale rezultatelor bune în practica managerială a proiectelor de dezvoltare strategică, legitimează eforturile specialiștilor în conturarea unei baze conceptuale în domeniul proiectelor educaționale. Un cadru conceptual coerent și specific pentru domeniul educațional facilitează decantarea analizelor conceptuale operaționale ale termenilor utilizați în educația pentru dezvoltarea de proiecte și managementul acestora, pe baza căruia se elaborează planuri de dezvoltare strategică managerială și se face referire în evaluarea proiectelor. [1, p.13-14]

O abordare cuprinzătoare a conceptelor esențiale și derivate în domeniul proiectelor educaționale oferă, în cele din urmă, premisele necesare înființării unei culturi a proiectului educațional care condiționează apariția culturii manageriale și reprezintă premisele obținerii unor rezultate bune ale reformei educaționale la mai multe niveluri: proiectele de reformă strategică pentru a asigura coerența, coerența, adecvarea și fezabilitatea; procesul de dezvoltare a organizațiilor școlare, unde schimbările preconizate și produse prin proiecte induc schimbări care privesc toate componentele instituționale, de la cele normative la cele strategice-instrumentale și de nivelul expresiv (comunicare, climat organizațional); baza esențială a rezultatelor reformelor educaționale, reprezentată de optimizarea proceselor de instruire și creșterea performanțelor școlare ale elevilor ca rezultat al implementării proiectelor educaționale axate pe dezvoltarea competențelor cadrelor didactice, optimizarea programelor de formare și îmbunătățirea infrastructurii educaționale.

Alte argumente, care susțin rigurozitatea analizelor conceptuale în domeniul proiectelor educaționale și pe care noi le considerăm ca fiind premise instrumentale, vizează rolul proiectelor educaționale în funcționalitatea proceselor manageriale și de formare. Din această perspectivă, cadrul conceptual al domeniului proiectelor educaționale are un statut epistemologic și metodologic bine definit, cum ar fi: reprezintă conceptul cheie al paradigmei "managementului de proiect în educație" și al domeniului în jurul căruia este cristalizată rețeaua conceptuală specifică; are statut de punct de reper paradigmatic în problema reformei curriculare și instituționale și în managementul educațional, în care există preocupări pentru optimizarea planului operațional la nivelul cărora se implementează schimbările în educație; în strânsă legătură cu viziunea postmodernă a curriculumului, sa axat pe analiza curriculumului în contextul cultural în

care este structurat și instituționalizat (Păun, 2002) și sa axat pe analizele conceptuale asupra percepțiilor și ideologiilor curriculare (Pinar et al . 1995), este necesară o analiză conceptuală interpretativă și cuprinzătoare a conceptelor-cheie în domeniul proiectelor educaționale, multe dintre acestea fiind proiecte care vizează schimbarea curriculumului școlar în toate ipostazele (componente curriculare, procese curriculare și produse).

În sensul acestor motive, pe care se bazează analiza conceptuală și în spiritul managementului educațional ghidat de principiile descentralizării manageriale, vom aborda conceptele-cheie ale managementului prin proiecte educaționale:

a) termeni generali de proiectare, proiect , management de proiect;

b) conceptul de proces managerial în domeniul proiectelor educaționale, a căror înțelegere adecvată presupune o analiză sistemică-funcțională a subdomeniilor și a activităților componente;

c) conceptele utilizate în managementul proiectelor educaționale și care constituie instrumentul primar de comunicare profesională: design managerial; proiect educațional; gestionarea proiectelor educaționale.

Procesul managerial în domeniul proiectelor educaționale reprezintă un set de principii, direcții strategice și proceduri operaționale pentru implementarea ansamblului structural funcțional: analize de context și nevoi educaționale; decizii privind obiectivele generale ale schimbărilor preconizate; elaborarea proiectelor educaționale; organizarea proiecte de echipă; coordonarea implementării proiectelor; monitorizarea proiectelor; evaluarea proiectelor multilaterale (produs, proces, rezultate); reglementarea procesului și revizuirea proiectelor, în direcția atingerii standardelor de înaltă performanță a obiectivelor privind tipurile de schimbări preconizate.

Adaptarea abordărilor generale ale procesului educațional propuse de profesorul Dan Potolea (1991), la procesul managerial în domeniul proiectelor educaționale, avansăm următoarele modele interpretative:

a) abordarea structurală, care include următoarele componente: analiza "nevoilor de resurse" în educație; obiectivele educaționale; proiecte și programe educaționale; strategii manageriale de implementare, monitorizare, evaluare și reglementare a proiectelor și programelor educaționale; durata proiectelor; relații educaționale în cadrul echipelor de proiect și în contextul parteneriatului. Abordarea structurală reprezintă planul de analiză statică a procesului managerial.

b) Abordarea procedurală, reprezentând planul dinamic al desfășurării procesului managerial implică o analiză la nivelul: faze: analiza nevoilor de resurse, proiectarea, implementarea, evaluarea; procese: decizii strategice, proiectare, organizare, coordonare, monitorizare, evaluare, ajustare. Managementul actual consideră că decizia este centrul vital al procesului managerial, definind orientarea celorlalte funcții manageriale, exprimarea conducerii centrate pe decizie.

Abordările multidimensionale ale procesului managerial permit realizarea de analize globale și fine asupra conceptelor din nucleul epistemic al activității manageriale în domeniul proiectelor educaționale care le oferă calitatea înțelegerii cognitive și a proprietății părții teoretice fezabile.

În sens larg, termenul de proiect desemnează instrumentul prin care se realizează o activitate ameliorativă, care materializează abordarea anticipativă la nivel de sistem sau proces, pentru a atinge obiectivele prestabilite, un set de strategii, resurse (umane, materiale, financiare, temporale) și modalități, tehnici și proceduri de implementare, monitorizare și evaluare.

Elementele definitorii ale proiectului, așa cum au fost relevate în studiile orientative, sunt (Alecu, 2007): proiectul este o întreprindere unică, cu o inițiere și completare clară, pentru atingerea obiectivelor clar prezentate, cu referire la o serie de parametri de cost, termeni, calitate; proiectul constă într-un sistem de resurse delimitat (uman, material, financiar, procedural), astfel angajat și gestionat de un singur pol responsabil, care să producă schimbări de dorit; toate categoriile de proiecte au un ciclu de viață similar, constând în etape, etape și operațiuni de elaborare, implementare și evaluare; proiectele se deosebesc de non-proiectele de unicitatea și implementarea unor schimbări.

Succesul unui proiect depinde de: dorința de a reuși în rândul tuturor factorilor care pot contribui la proiect, ceea ce implică participarea acestora la toate etapele în care pot contribui; este imperativ să se explice în mod clar dificultățile cu care se va confrunta grupul de pregătire / gestionare / implementare a proiectului, obiectivele care trebuie atinse, stabilirea unui sistem de evaluare a progresului și recunoașterea și valorificarea tuturor acțiunilor care minimizează riscul; claritatea structurii proiectului, care implică o bună înțelegere a contextului existent, obstacolele și avantajele, resursele sau potențialul disponibil, condițiile de succes și toate elementele implicate în implementarea proiectului; urmărirea unui ciclu de viață judicios al proiectului; calitatea managementului de proiect.

Analizele termenului "proiect educațional" subliniază diferite conotații ale termenului, a căror clarificare este necesară pentru înțelegerea sensului managerial al proiectului educațional. În procesul educațional, înțelesul de bază al termenului "proiect" este unul didactic, dar chiar și în acest caz are și semnificații pedagogice diferite: metoda de învățare, bazată pe principiul "învățare prin practică"; instrumentul curricular, elaborat de profesor, care concretizează abordarea anticipativă a procesului educațional instructiv la nivelul unei unități de învățare sau unități de conținut, fiind un intermediar între anticiparea mentală și materializarea reală a situațiilor de instruire; metoda alternativă de evaluare, care constă în elaborarea de către studenți a unei lucrări de cercetare aplicată în care se prefigurează abordarea investigativă, de la faza pregătitoare la cea de finalizare, valorificarea rezultatelor.

În cadrul unei lucrări metodice în domeniul proiectelor educaționale, Venera Cojocaru și Liliana Sacară (2005), sintetizând și interpretând studiile orientative din literatura de specialitate, subliniază conotațiile pedagogice curente ale termenului „proiect educațional” de la modalitatea de organizare a activității de învățare la cea mai cuprinzătoare ipostază - formă de interacțiune educațională / managerială: investigarea aprofundată de către studenți, axată pe o temă generală, care prezintă interes pentru copii, pe care o vor dezvolta; acțiunea cunoașterii de natură practică, având un caracter de învățare prin descoperire, dintr-o perspectivă dublă: efortul deliberat de cercetare efectuat de copii, abordarea subiectului într-o manieră amplă și investigarea amănunțită a unui subiect din ideal sau practică sfera spre care copilul canalizează toată atenția și energia; un instrument care să sprijine dezvoltarea comportamentului elevilor de la experiența instinctivă la cea reflexivă; o modalitate de învățare și dezvoltare colaborativă, care abordează studenții ca participanți activi la formarea proprie; un set de activități corelate, organizate, ancorate în scopuri și obiective bine definite, cu strategii și resurse specifice, care evidențiază caracterul instrumentului schimbării, dezvoltarea instituției școlare la nivel structural și funcțional - semnificația managerială a termenului "proiect educațional".

O abordare inițială, care oferă o bună înțelegere a conceptelor specifice ale managementului proiectelor educaționale, este delimitarea termenilor: proiect, program educațional, plan operațional [1, p. 52]: proiectul include un set de intenții generale care vizează dezvoltarea individuală, a unui grup de elevi, a organizației școlare, a rețelelor instituționale; programul educațional reprezintă un sistem unitar de activități orientate spre realizarea unor obiective clar definite, în funcție de obiectivele dezvoltării instituționale, analiza nevoilor educaționale și a resurselor disponibile; planul operațional reprezintă o serie de activități și modalități organizaționale, definite și descrise în mod clar, care vizează atingerea obiectivelor stabilite de program. [1, p. 23-26]

Gestionarea prin proiecte face parte din abordarea managementului global, alături de managementul obiectiv, managementul excepțional, managementul produselor, managementul bugetului, managementul participativ care poate fi aplicat atât la nivelul organizației, cât și la nivel de departamente în toate domeniile de activitate ale organizație și la toate nivelele ierarhice.

Astfel, managementul de proiect este o modalitate specifică de adaptare a managementului unei instituții la amploarea și ritmul actual al progresului în epoca postmodernă. În toate sursele bibliografice, fără echivoc, proiectul se prezintă ca un ansamblu de procese de muncă cu caracter de noutate crescut, de natură foarte diferită, al cărui scop este atingerea unui obiectiv specific, foarte complex. Datorită caracterului temporar al proiectului, managementul de proiect presupune crearea unei structuri organizatorice temporare care să funcționeze în paralel cu structura organizatorică de bază a instituției.

La nivelul unei organizații, metoda poate fi aplicată în trei variante: management de proiect cu responsabilitate individuală, management prin proiecte guvernamentale majore și management prin proiecte mixte. [3] Deoarece managementul proiectelor de intervenție educațională reprezintă o activitate de proiectare, implementare, gestionare și evaluare a soluțiilor specifice problemelor care depășesc (eșantionul educat, sursele umane implicate și mijloacele educaționale, materiale și financiare), formele clasice ale instructivului - activitatea didactică a sistemului în cadrul instituțional, necesită o abordare specială, bazată pe epistemic, teoretic, metodologic și praxiologic-experimental. Managementul de proiect al intervenției educaționale a devenit în ultimele decenii o valoare națională și universală.

Managementul de proiect este o inovație importantă în conceptul modern de formare continuă a cadrelor didactice. Aceasta a deschis perspective semnificative pentru creșterea profesională individuală a fiecărui profesor; a subliniat liniile strategice de cercetare în domenii precum și condițiile pedagogice de planificare și predare a managementului de proiect la facultăți cu profil pedagogic, cultivarea și dezvoltarea competențelor în formarea continuă a cadrelor didactice; a contribuit la stabilirea dificultăților de armonizare a schemei de organizare a proiectului de intervenție educațională cu cea a instituției de învățământ etc. [3]

Imperativul integrării europene a țării noastre aduce în prim plan stringența promovării dezvoltării sociale/educaționale prin proiecte/investiții, deoarece posibilitățile locale pe care le avem sunt departe de a fi suficiente, cel puțin pentru moment, de a oferi șanse egale și decente pentru cetățeni, infrastructură și dezvoltare, în general, a diverselor domenii și a comunității în ansamblu. Astfel, proiectele au devenit un indicator de calitate în dezvoltarea strategică a unei instituții, o oportunitate majoră de a obține fonduri suplimentare pentru a rezolva numeroasele probleme pe care organizația, comunitatea sau societatea le are în general, dar și o șansă reală de dezvoltare personală și profesională a fiecărui angajat, în parte. [4, p.10]

Comunitățile de învățare create astăzi în instituțiile de învățământ prin crearea unor echipe de proiect naționale, dar mai ales internaționale, devin un catalizator pentru schimbarea calitativă a educației, promovarea inovațiilor și noutăților și, în același timp, corelarea exigențelor manageriale cu standarde avansate în țările dezvoltate. Transferul de cunoștințe și schimbul de bune practici care apar în mod logic în proiectele de intervenție educațională, studii de caz, analizate din perspectiva indicatorilor de calitate, realizările obținute și propuse a fi instituționalizate în educația formală și non-formală, pentru a asigura impactul schimbărilor obținute, există doar câteva aspecte definitorii care caracterizează fundamentele pedagogice ale managementului proiectelor educaționale. [4, p.10]

Bibliografie:

1. Bunăiașu C. M. Elaborarea și managementul proiectelor educaționale. București: Editura Universitarã, 2012. 159 p.
2. Manole T. Descentralizarea şi autonomia financiară: o provocare pentru autorităţile publice locale din Republica Moldova. Administrarea Publică, nr. 3, 2017, p.89-103.
3. Goraş-Postică V. Dezvoltarea inteligenţei parteneriale prin intermediul proiectelor educaţionale. Didactica Pro, 2013, nr. 3, p.6-10.
4. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/186/Elaborarea_proiectelor_educationale_suport_de_curs.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MISIUNEA UNIVERSITĂȚII ÎN VIZIUNEA PEDAGOGIEI SOCIOLOGICE A LUI PETRE ANDREI

Gabriela CRISTEA, dr., Conf. univ., Universitatea „Spiru Haret”, București
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic

Rezumat. Petre Andrei, reprezentant al pedagogiei sociologice, definește, în mod special, conceptele de *Educație* și de *Universitate*, abordate ca realități sociale, analizate în contextul societății moderne lansată în România în epoca modernă interbelică, pe fondul afirmării unui ideal cultural și pedagogic național. În definirea și analiza acestor două concepte este utilizat criteriul sociologic al *funcției generale* înregistrate în cadrul societății. Pe baza acestui criteriu care evidențiată *misiunea* istorică pe care o îndeplinește *Educația* și *Universitatea*.

Summary. Petre Andrei, representative of sociological pedagogy specifically defines the concepts of Education and University, approached as social realities, analyzed in the context of the modern society launched in Romania in the modern inter-war era, against the background of asserting a national cultural and pedagogical ideal. In defining and analyzing these two concepts, the sociological criterion of the general function registered within the society is used. Based on this criterion, the historical mission fulfilled by the Education and the University is highlighted.

Misiunea Educației instituționalizată în sistemul de învățământ (primar, secundar, universitar), prin *instrucția publică* constă în *transmiterea valorilor culturale ale trecutului realizată în școală ca „factor principal în crearea noilor forme de viață*”. ***Misiunea Universității***, instituționalizată în *învățământul superior*, se referă la *funcția generală* a acestuia de „cercetare științifică și de creare a științei” necesare pentru progresul științei și al societății. O astfel de „misiune culturală” poate fi îndeplinită prin atingerea a „două ținte și anume *formarea personalității spirituale a studentului* și *pregătirea pentru o profesie*” de nivel superior, necesară în *societatea modernă* (în administrație, în justiție, în viața spirituală religioasă, în economie, în sănătate, în învățământ etc.). O astfel de *misiune* implică promovarea unui profesor universitar, cu *statut social* și *pedagogic* asumat la nivel cultural *superior*.

Misiunea istorică a Universității este și mai importantă în condiții de *criză a culturii* care întreține, în *societatea modernă*, „un dureros conflict între idealurile individului creator și produsele culturale create supuse acum unor aprecieri și norme

inferioare”. Depășirea crizei culturii solicită soluții la nivel de politică a educației, elaborate de Petre Andrei nu doar la nivel teoretic, ci și practic, prin activitatea sa desfășurată ca subsecretar de stat la *Ministerul Instrucției, cultelor și artelor* (în mandatul ministrului Dimitrie Gusti, 1932-1933) și ca ministru al *Instrucțiunii publice* (între 5 decembrie 1938 – 6 iulie 1940).

Petre Andrei (1891-1940) este autorul unei opere sociologice și pedagogice exemplare din perspectivă istorică modernă și contemporană. În istoria pedagogiei românești interbelice este integrat în direcția ***pedagogiei sociologice***, inițiată de Constantin Dimitrescu-Iași și de Spiru Haret, la granița dintre secolele XIX-XX. În cadrul teoretic și metodologic (interdisciplinar) al *pedagogiei sociologice*, educația și instruirea îndeplinesc, la nivel conceptual și instituțional, o misiune culturală care poate fi realizată în sens pozitiv prin proiectarea unor scopuri sociale. Această viziune reflectă ideologia promovată, în secolul XX, de *Școala monografică de la București*, condusă de Dimitrie Gusti (1880-1955).

Pedagogia sociologică a lui Petre Andrei este fundamentată teoretic și praxiologic. *Teoretic* prin contribuția adusă la elaborarea unor concepte pedagogice precum cel de *educație* și de *universitate*, construite epistemologic pe o platformă sociologică. *Praxiologic*, prin implicarea lui Petre Andrei în politica educației, în procesul de elaborare a reformei învățământului, în calitate de demnitar în *Ministerul Instrucțiunii Publice*, inclusiv ca ministru, în perioada 5 decembrie 1938 – 6 iulie 1940.

Conceptul de *Educație* este definit în contextul societății moderne lansată în România în perioada interbelică, pe fondul afirmării unui *ideal cultural și pedagogic național*. Este construit în raport de funcția sa generală, care, din perspectivă sociologică, are un caracter obiectiv – funcția de pregătire a educatului pentru integrarea sa în viața socială. Aceasta constituie ***misiunea educației*** asumată în mod *necesar* în orice societate, realizată conform *obiectivelor* elaborate de factorii care stabilesc politica școlară, adaptată la cerințele națiunii asumate de „*instrucția publică*”, uneori chiar în termeni de *imperative normative*: a) „școala primară trebuie *să fie democratică, practică, regională*”; b) *școala secundară* trebuie să rămână „o școală pentru elite” (care urmează învățământul superior), dar și „pentru o mai largă cuprindere a fiilor de țărani în învățământul tehnic-profesional” (elementar, secundar, superior) (vezi Petre Andrei, *Instrucția publică* în vol. *Perspectivele țărănismului în fața noilor curente*, f.a., pp. 11; 29, apud Ion Gh. Stanciu, 2006, pp. 142, 143).

Misiunea școlii, definită prin raportarea sa la conceptul sociologic de *funcție* generală (cu caracter *obiectiv*) este predominant socială, cu o dublă menire: a) transmiterea valorilor culturale ale trecutului; b) realizarea instituțională a școlii ca „factor principal în crearea noilor forme de viață”.

Conceptul de ***Universitate*** este definit instituțional. *Universitatea* reprezintă cel de-al treilea nivel al școlii, nivelul învățământului superior (universitar). Definirea, din

perspectivă epistemologică, este realizată prin apelul la un reper sociologic, *funcția generală a universității*. Ea exprimă o anumită „*menire*" sau ***misiune* a *Universității*** care, în toate contextele istorice, sociale și culturale, are ca *funcție generală* (cu *caracter obiectiv*) „cercetarea științifică și crearea științei care formează esența ei și îi justifică dreptul la existență". *Misiunea universității* este susținută și realizată în sens pozitiv prin urmărirea cu consecvență a „două ținte și anume *formarea personalității spirituale a studentului* și *pregătirea pentru o profesie*" de nivel superior care urmează să fie practicată în sfera culturală, școlară, administrativă, în justiție și sănătate, în viața spirituală și economică etc.

Menirea Universității exprimă social *o misiune culturală* nobilă care rezultă din rolul său, de instituție superioară, rol asumat în dezvoltarea societății. *Funcția generală* de „cercetare științifică și de creare a științei" este esențială în măsura în care contribuie, în perspectivă istorică imediată, dar mai ales pe termen mediu și lung, la *progresul științei*, după modelul „*Universității* germane cu veche tradiție academică și trecut glorios" (Petre Andrei, 2010, pp. 17, 18).

Analiza *Universității* este realizată de Petre Andrei în contextul societății românești interbelice, aflată în plin proces de modernizare economică (prin stimularea proceselor de industrializare) și politică (prin promovarea instituțiilor și a practicilor democrației, ca regim politic și ca mod de existență culturală). În aceste condiții, observă sociologul și pedagogul Petre Andrei, la nivel de politică socială există tendința de accentuare excesivă a funcției *Universității* de „pregătire pentru o profesie" sau un grup de profesii solicitate de administrație, de economie, de viața spirituală și politică etc. Această tendință, care va deveni tipică societăților moderne, dominate de reușita imediată a factorului politic sau economic, a dus la „scoborârea nivelului studiilor universitare". Este nevoie urgentă, atrage atenția Petre Andrei, de revenirea permanentă la misiunea istorică a *Universității* care constă în orientarea sa spre asigurarea progresului științei. Scopurile *elaborate* de cei responsabili de destinul universității trebuie „anunțate mai înainte" ca „ținte" de urmat, aflate în strânsă legătură cu misiunea istorică a *Universității*, nu cu anumite cerințe conjuncturale, economice sau politice, culturale sau religioase etc.

Misiunea istorică a Universității, cu caracter *obiectiv*, poate fi transformată în *scop complex*, elaborat și susținut la nivel de politică a educației, care constă în urmărirea progresului științei în toate facultățile, în raport de profilul acestora și de fiecare program de studii *superioare*. Este *un scop axiologic*, superior, complex, global, care nu trebuie diminuat sau diluat prin reorientarea instituției universitare spre un alt *scop* mai *utilitar*, considerat prioritar, în anumite circumstanțe istorice. În contextul istoric al modernizării României în epoca interbelică, Petre Andrei se referă la un *scop forțat* sau prefabricat uneori în învățământul superior care constă în „formarea de funcționari necesari statului".

Raportarea *Universității* la misiunea sa istorică – asigurarea progresului științei în cadrul specific fiecărei facultăți, fiecărui program de studii universitare – este calea

strategică necesară și pentru îndeplinirea celorlalte „două ținte”: *formarea personalității spirituale a studentului* și *pregătirea pentru o profesie* de nivel superior, pe care o solicită imediat și în viitor toate sectoarele societății, în justiție, în învățământ, în medicină, în religie, în politică, în administrație, în economie, în industrie, comerț, agricultură etc.

Misiunea Universității se reflectă și la nivelul *statutului* și al *rolurilor profesorului universitar*. El trebuie să armonizeze cele două *„ținte”* raportate permanent în plan socio-cultural și axiologic, epistemologic și etic, la *misiunea Universității* tradusă în politicile școlare la nivel de „scop complex” – *stimularea permanentă a progresului științei*.

Personalitatea profesorului este una complexă. Calitățile sale se dezvoltă prin raportare permanentă la *misiunea istorică a Universității* adaptată permanent la cerințele istorice ale prezentului și ale viitorului. Astfel, pentru orice profesor universitar autodidact de excepție prin studiu aprofundat al științei predate la *cursuri*, dezbătută în *seminarii universitare*, important este „de a prinde adevărul, de a descoperi forme noi ale realității, atrăgând cu dânsul pe acest drum și pe tinerii studenți”. În toate acțiunile sale didactice și extradidactice, el trebuie să urmărească „realizarea creației științifice și a spiritualității care rămân pentru *Universitate* adevărate scopuri în sine”, subordonate funcției sale generale, cu caracter obiectiv, după demonstrația inițiată de un mare filozof german (Karl Jaspers, *Die Idee der Universitat,* Berlin, 1923, apud, Petre Andrei, 2010, p. 20).

Misiunea și vocația profesorului universitar constă în a-l învăța pe student „a cerceta pe lângă legăturile materiale ale lucrurilor, înlănțuirea conceptuală a problemelor ceea ce constituie esența muncii științifice, respectând întotdeauna cu sfințenie *obiectivitatea*”. Pentru aceasta el trebuie să apeleze la acele *strategii* de investigare a realității care oferă „o clară demarcație între punerea unei probleme, cunoașterea faptelor și aprecierea lor”. *Metodele didactice* subordonate tipului de strategie amintit anterior, trebuie să-l facă pe student (dar și pe profesor) să elimine orice tendință de apreciere și judecată *subiectivă*, la toate facultățile, inclusiv la cele care propun studiul științelor sociale și politice (Petre Andrei, 2010a, pp. 19-22).

Analiza aprofundată a misiunii istorice a *Universității* și a *profesorului universitar*, întreprinsă de Petre Andrei, este necesară, în mod special, în acele momente în care la nivelul sistemului de învățământ superior apare tendința de manifestare a unei „crize a culturii”, generată de societate, dar și de politica educației. „Criza culturii”, care se poate manifesta la nivel de sistem universitar național sau universal, este generată social și pedagogic de: a) „*o inversiunea a raporturilor dintre mijloacele și scopurile vieții*”, reprodusă și în comunitatea și în viața universitară; b) „un dureros conflict între *cultura subiectivă și cea obiectivă*, între idealurile, aspirațiunile individului creator și produsele culturale create supuse acum unor aprecieri și norme inferioare”; c) „faptul că *procesul de perfecționare a omului a rămas în urma perfecționării lucrurilor*”, ceea ce constituie „o adevărată contradicție a culturii cu sine însăși” (Petre Andrei, *Criza culturii și rolul universității*, în Petre Andrei, 2010b, pp. 211-224, p. 214).

Rezolvarea *crizei culturii*, în orice context istoric, depinde de „*Sufletul unei Universități* care este întotdeauna dragostea de știință”. Această stare socio-afectivă superioară nu poate fi desfășurată oricum în dinamica raporturilor axiologice și deontologice dintre misiunea *Universității*, stabilizată istoric și *obiectivele învățământului* și ale profesorului universitar care evoluează în contexte comunitare, pedagogice și culturale, spirituale și politice complexe, flexibile, deschise. Cu alte cuvinte, *Sufletul unei Universități* reprezintă conștiința sa pedagogică, spirituală, civică, instituțională și profesională etc. care trebuie „dezvoltată în genere, ca iubire umană”.

Consistența, coerența, substanța, profunzimea și extinderea conștiinței pedagogice și civice universitare se manifestă prin asimilarea și interiorizarea deplină a unor *valori sociale* și *umane superioare, generale*: a) ***cunoașterea adevărului pur***; b) **respectarea *libertății academice*** – condiție absolută a științei „care este călăuzită numai de *obiectivitate*” (inclusiv în științele sociale și umane); c) ***învățarea sistematică, temeinică***, „*incomodă*, conform unor idei, singura cale de acțiune conștientă, demnă de un intelectual” (Ibidem, pp. 219-223).

Misiunea școlii, în general, a *universității*, în special, reprezintă probleme care pot fi integrate în *sociologia pedagogică* sau a *educației*. Aceste probleme sunt abordate de Petre Andrei în cadrul studiilor sale teoretice, dar și al inițiativelor sale praxiologice, de **politică a educației**. Este un domeniu în care Petre Andrei s-a implicat direct și chiar de la cele mai înalt nivel al politicii educației, în calitate de subsecretar de stat la *Ministerul Instrucției, cultelor și artelor* (în mandatul ministrului Dimitrie Gusti, 1932-1933) și de ministru al *Instrucțiunii publice* între 5 decembrie 1938 – 6 iulie 1940 (vezi Gabriela Cristea pp. 270-273).

Misiunea școlii *reflectă sociologic funcția generală a educației* transpusă la scara întregului sistem de învățământ pe diferite trepte primare, secundare și universitare. Ea este analizată de Petre Andrei în studiul „Politica culturală a noului stat român”, publicat, în cartea lui Dimitrie Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, cultelor și artelor*, 1932-1933, București, 1934, pp. 596-605). Acest *studiu* face referință la reforma școlii, „o reformă a culturii și a mentalității omului” care poate contribui la rezolvarea crizei culturii care „constă în faptul că omul creator al tuturor valorilor existente a ajuns să fie stăpânit de propriile sale creațiuni”. Aici este punctul critic în care școala în general, *universitatea*, în mod special nu își mai pot îndeplini misiunea sau funcția lor obiectivă, predominant socio-culturală, De aceea și soluția preconizată este social-culturală. Ea face trimitere la responsabilitatea socială a *statului cultural* care are, el însuși, o misiune și o vocație istorică, aceea de a propune ca „țintă marea unitate culturală și spirituală a tuturor provinciilor românești”. După cum o subliniază Petre Andrei, *cultura* devine, astfel, „un scop pentru orice om indiferent de clasa socială din care face parte”. Este vorba de acel *scop complex* care reflectă *misiunea generală* a școlii și a *universității*, instituții-cheie, instituții fundamentale, instituții de bază într-un *stat*

cultural democratic, care „trebuie să arate valoarea omului muncitor” necesară social pentru a susține efectiv, „selecția valorilor în conducerea statului (Petre Andrei, în Dimitrie Gusti, 1934, apud Gabriela Cristea, 2001, p. 271).

Ca ministru al *Instrucțiunii Publice* (5 decembrie 1938-6 iulie 1940), Petre Andrei are proiectează două legi care au ca scop să conducă la perfecționarea sistemului de învățământ, conceput sociologic ca „un tot”:

1) *Legea pentru învățământul primar și normal* (26 iunie, 1939). Are ca misiune, asumată *sociologic*, *creșterea calității învățământului primar* ca bază pentru *învățământul secundar*, dependentă de calitatea învățătorilor formați în „*Școala normală*”. *Curriculumul școlar*, la nivel de *plan de învățământ*, urmărește îndeplinirea misiunii asumate prin realizarea unui echilibru între „programa minimală” (*curriculum comun* sau *curriculum-nucleu*) și *programa deschisă* spre rezolvarea unor situații particulare, concepute pedagogic pe „unități de viață”, dependente de condițiile sociale regionale și locale.

2) *Decretul-Lege pentru învățământul secundar teoretic* (3 noiembrie 1939). Are ca *misiune creșterea calității acestei trepte școlare intermediară între învățământul primar și învățământul universitar*. Această *misiune* este asumată sociologic prin avansarea a trei soluții menite să susțină democratizarea reală a sistemului, benefică inclusiv pentru *Universitate*: a) *deschiderea* spre „școlile tehnice”; b) *perfecționarea* bacalaureatului; c) *organizarea* de *licee-model*, apte să ofere învățământului superior absolvenți de calitate (vezi Gabriela Cristea, 2001, p. 273). Tripla *misiune asumată de învățământul secundar* este favorabilă pentru *evoluția universității*. Ele sunt în acord calitativ permanent cu funcția generală a *Universității*. În contextul societății românești interbelice, universitățile pot să urmeze astfel un proces de *transformare instituțională* în „*centre de acțiune științifică și culturală*” (vezi Ștefan Bârsănescu, *Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie*, Editura Terek, 1937; ediția a II-a, Editura Polirom, Iași 2003).

BIBLIOGRAFIE

- ALBULESCU, Ion, *Istoria gândirii și practicii pedagogice românești*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
- ANDREI, Petre, *Politica culturală a noului stat român*, în Dimitrie Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, cultelor și artelor*, 1932-1933, București, 1934.
- ANDREI, Petre, *Sociologie generală*, Tomul I, Partea I, Volumul I, OPERA OMNIA, Ediție bilingvă realizată de Cătălin Bordeianu și Doru Tompea, Editura Tipo Moldova, Iași, 2010.
- ANDREI, Petre, *Criza culturii și rolul universității*, în *Probleme de sociologie*, Tomul IX, Volumul I, OPERA OMNIA, Ediție bilingvă realizată de Cătălin Bordeianu și Doru Tompea, Editura Tipo Moldova, Iași, 2010.

- BÂRSĂNESCU, Ștefan (1937; 2003) *Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie*, Editura Terek, Iași; ediția a II-a, Editura Polirom, Iași, 2003.
- CIUCĂ Simona-Gabriela, *Relația dintre sociologie și pedagogie în viziunea lui Petre Andrei*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2011.
- CRISTEA, Gabriela, *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2001.
- NICOLESCU, Viorel, *Prefață. Relația specială dintre sociologie și pedagogie în viziunea lui Petre Andrei*, în Ciucă Simona-Gabriela (2011), *Relația dintre sociologie și pedagogie în viziunea lui Petre Andrei*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2011.
- STANCIU, Ion Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul X, ediția a III-a revăzută*, Institutul European, Iași, 2006.

INOVAȚIA ÎN EDUCAȚIE. RECONSTRUCȚIA EPISTEMOLOGICĂ A PEDAGOGIEI

Sorin CRISTEA, dr., Profesor universitar,

Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Rezumat. Studiul nostru valorifică resursele *inovației pedagogice* necesară, la nivel de cercetare pedagogică fundamentală (istorică și teoretică), pentru reconstrucția pedagogiei ca știință socio-umană specializată în studiul educației (în mod implicit și al instruirii și al proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ). O astfel de reconstrucție este necesară epistemologic în contextul expansiunii științelor educației elaborate doar prin aplicarea altor științe socio-umane la educație. Are ca scop stabilizarea conceptelor fundamentale care definesc obiectul de studiu, normativitatea și metodologia de cercetare – *specifice pedagogiei* – în raport de care pot fi construite și validate epistemologic orice știință a educației mai veche sau mai nouă, lansată în epoca istorică modernă și postmodernă (contemporană).

Summary. Our study capitalizes the resources of the necessary pedagogical innovation, at the level of fundamental pedagogical research (historical and theoretical), for the reconstruction of pedagogy as a specialized socio-human science in the study of education (including education and curricular design of education and training for all. the levels of the system and of the education process).

Such reconstruction is epistemologically necessary in the context of the expansion of education sciences elaborated only by applying other socio-human sciences to education. It aims to stabilize the fundamental concepts that define the object of study, the normativity and the research methodology - specific to the pedagogy - in relation to which any science of the older or new education can be epistemologically constructed and validated, launched in the modern and postmodern (contemporary) historical era.

* Articolul integral este publicat în revista științifică *Acta et Commentationes* Seria *Științe ale Educației* nr. 3 (17), 2019.

THE CONSTRUCTIVISM AND THE POSSIBILITIES OF MODERNIZING THE METHODOLOGY OF TRAINING IN HIGHER EDUCATION

CONSTRUCTIVISMUL ȘI POSIBILITĂȚILE DE MODERNIZARE A METODOLOGIEI INSTRUIRII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Ecaterina Sarah FRĂSINEANU, conferențiar universitar doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova, România

Vali ILIE, conferențiar universitar doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova, România

Abstract. Our article refers to the advantages of using the constructivist training methodology in the activity of preparing the students. It integrates the classical methods (such as the explanation, exercise, debate, etc.), by exploiting them in a way focused on stimulating the affirmation, first, of a subjective point of view, then, by valorizing the interactions within the group of students. For other methods it is necessary an initiation in their application and the methodological picture of constructivist type is a very diverse one, among the most accessible ones being the schemas and the cognitive maps.

Rezumat. Articolul nostru se referă la avantajele utilizarii metodologiei de instruire constructivistă în activitatea de pregatire a studenților. Aceasta integrează metodele clasice (cum ar fi explicația, exercițiul, dezbaterea etc.), printr-o valorificare a lor într-o manieră axată pe stimularea afirmării, mai întâi, a unui punct de vedere subiectiv, apoi, prin valorificarea interacțiunilor din grupa de studenți. Pentru alte metode este nevoie de o inițiere în aplicarea lor, iar tabloul metodologic de tip constructivist este unul foarte divers, printre cele mai accesibile numărându-se schemele și hărțile cognitive.

Keywords: higher education, constructivism, modern methods, learning

Cuvinte cheie: învațământ superior, constructivism, metode moderne, învățare

* Articolul integral este publicat în revista științifică *Acta et Commentationes* Seria *Științe ale Educației* nr. 3 (17), 2019.

PROCES SOCJALIZACJI DZIECI I MŁODZIEŻY: PODSTAWOWE MECHANIZMY, FUNKCJE, RODZINNE I SPOŁECZNE KONTEKSTY.

Mariusz GAJEWSKI, Ph.D. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie Instytut Nauk o Rodzinie, Wydział Nauk Społecznych

Abstract. W niniejszym artykule omówiono kwestię socjalizacji dzieci i młodzieży. Wskazano, że pierwotnym środowiskiem dla tego procesu jest rodzinna, następnie grupy rówieśnicze, i inne kręgi wpływu społecznego. Socjalizacja jest zjawiskiem złożonym i wieloaspektowym. Poszczególne dyscypliny naukowe podkreślają inne jej aspekty. Socjalizacja dotyczy każdego, jest naturalnym procesem ważnym dla społecznej adaptacji jednostki. Współczesne społeczeństwo wraz z rozbieżnymi wartościami i swą własną wielokulturowością nie zawsze sprzyja właściwej socjalizacji dzieci i młodzieży. Należy odróżnić socjalizację od wychowania, niemniej socjalizacja i wychowanie wzajemnie się uzupełniają i stanowią ważny obszar badawczy dla współczesnej nauki.

This article discusses the issue of socialization of children and youth. It was pointed out that the primary environment for this process is family, then peer groups, and other social influences. Socialization is a complex and multi-faceted phenomenon. Individual scientific disciplines emphasize other aspects of it.

Socialization concerns everyone, it is a natural process important for the social adaptation of the individual. Contemporary society with divergent values and its own multiculturalism is not always conducive to the proper socialization of children and youth. A distinction should be made between socialization and education, but socialization and education complement each other and constitute an important research area for modern science.

Pojęcie socjalizacji po raz pierwszy zostało użyte w rozprawach naukowych pod koniec XIX wieku. Amerykański socjolog E.A. Ross w wydanej w roku 1896 rozprawie o „kontroli społecznej" opisuje socjalizację jako mechanizm, za pomocą którego społeczeństwo wypełnia trudne zadanie formowania uczuć i pragnień jednostek tak, aby odpowiadały one potrzebom grupy (Geulen 1998, s. 22).

Socjalizacja stanowi skomplikowaną rzeczywistość obejmującą wiele złożonych czynników. Na złożoność tego procesu wskazują wszyscy badacze tego zjawiska. Socjalizacja dzieci i młodzieży, faktycznie posiada charakter złożony, stanowi swoistą formę uczenia się dzięki któremu dzieci i młodzież uspołeczniają się, stając się pełnowartościowymi członkami społeczeństwa, reprezentantami określonej kultury. Tak więc, „jest to proces stawania się takim, jakim chce nas mieć nasze otoczenie społeczne" (Skuza 2011, s. 227). Mówiąc inaczej, socjalizacja jest „podstawowym kanałem przekazu kulturowego poprzez czasy i pokolenia i należy ją rozumieć jako trwający przez całe życie proces kształtowania ludzkich zachowań przez interakcje społeczne. Pozwala to jednostkom rozwijać się, wykorzystywać własny potencjał, uczyć się oraz przystosowywać" (Skuza 2011; Malewska 1973; Kozłowska 1999).

Obecnie nie potrafimy do końca ustalić z całkowitą pewnością wszystkich zasadniczych i podstawowych elementów uczestniczących w procesie socjalizacji ani mechanizmów działających przy jej rozwijaniu.

Jak podkreślają C. Kluckhohn i H.A. Murray (1971, s. 25) proces socjalizacji trwa przez całe życie i rozpoczyna się z chwilą, kiedy dziecko zaczyna zachowywać się w sposób oczekiwany, możliwy do przewidzenia. Mówimy wtedy, że weszło już ono na drogę wiodącą do socjalizacji. Należy jednak pamiętać, że socjalizacja posiada ścisły związek z określonymi czynnikami natury organicznej, psychicznej i społecznej.

Dzieci i młodzież w procesie socjalizacji poznają i przyswajają sobie przede wszystkim (Jasińska-Kania 1986; Hurrelmann 1994; Pacholski, Słaboń 2001):
a) kompetencje, które leżą u podstaw wszelkich interakcji społecznych, a więc: znajomość społecznie konstruowanych systemów znaczeń, zdolność rozumienia znaków (języka oraz symboli), umiejętność posługiwania się nimi oraz poznanie procedur interpretacyjnych zachowań innych ludzi; b) normy oraz wzory zachowań społecznie akceptowalnych oraz kulturowo określone wzory zaspokajania biologicznych potrzeb i popędów (przede wszystkim głodu, popędu seksualnego) oraz wzory reakcji emocjonalnych – uczy się jak zachowywać się w określonych sytuacjach oraz jak te sytuacje rozpoznawać; c) wartości; d) umiejętność posługiwania się rozmaitymi

przedmiotami, koniecznymi do sprawnego funkcjonowania w danej cywilizacji, a nawet wręcz do przeżycia (Skuza 2011, s.229-230).

Socjalizacja jako przedmiot różnych dyscyplin naukowych

Rozwój teorii socjalizacji wiąże się z ogólnym rozwojem nauk socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Z końcem XIX wieku na gruncie socjologii, psychologii i pedagogiki wyodrębniają się różne szkoły, rozwijające swoje własne modele socjalizacji, akcentujące różne aspekty relacji *jednostka-społeczeństwo*.

W zależności od dyscypliny naukowej, socjalizacji nadaje się rozmaitą treść i zakres (Ilnicka 2008, s. 137; Skuza 2011, s. 229; Szacka 2003):

– dla psychologii podstawową sprawą jest rozwój osobowości, jej harmonijne ukształtowanie i dobre dostosowanie do wymogów stawianych przez otoczenie społeczne – jest to istotny warunek zdrowia psychicznego;

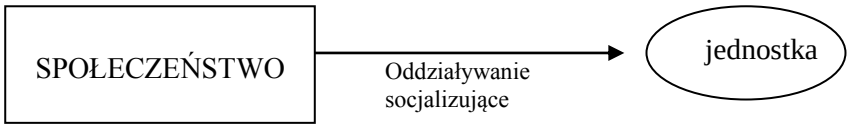
– dla antropologii społecznej socjalizacja to przede wszystkim przekaz kultury;

– dla socjologii oprócz mechanizmu przekazu kultury, socjalizacja stanowi przyczynę podobieństw, jak i regularności zachowań członków zbiorowości społecznych, a także mechanizm utrwalania porządku społecznego;

– dla pedagogiki socjalizacja jest procesem kreującym umiejętności i wartości, które społeczeństwo pragnie przekazać następnemu pokoleniu. Proces socjalizacji w pedagogice (jak i w socjologii) jest zatem często określany jako uspołecznienie jednostki.

Istnieją dwie zasadnicze tendencje w ujmowaniu tego zagadnienia. Na gruncie nauk społecznych socjalizacja ujmowana jest w sposób dość wąski, jako pewien *rezultat* uspołecznienia jednostki, bądź dużo szerzej, jako *proces*, którego zadaniem jest wprowadzić jednostkę w aktywny i pozytywny udział w życiu społecznym (Kopaliński 2001; Okoń 1992).

Socjalizację w sposób możliwie uproszczony można rozumieć jako proces oddziaływania grupy na jednostkę. Ten sposób rozumienia socjalizacji obrazuje graficznie poniższy model (Rycina nr 1).



Rycina nr 1. *Socjalizacja: zależność względem siebie jednostki i społeczeństwa*

Większość współczesnych teorii socjalizacji zasadniczo zakłada, że dorastający człowiek aktywnie i twórczo może kształtować swoje procesy życiowe. Ludzi nie można traktować jako *ofiar swojej socjalizacji*, ale jako mających faktyczny wpływ na samych siebie i swoje otoczenie. Na drodze podmiotowego rozwoju ludzie pomimo nieraz bardzo silnej presji społecznej są w stanie w sposób twórczy i autonomiczny kreować własne zachowanie. Błędem byłoby ujmowanie socjalizacji jedynie w optyce społecznego determinizmu. Rozumienie procesu socjalizacji jako swoistej formy „urabiania”

jednostki, w świetle współczesnej wiedzy, traktowane jest jako niewłaściwe uproszczenie rzeczywistości niezwykle złożonej i wieloaspektowej.

Socjalizacja nie jest jedynie (dobrowolnym bądź wymuszonym) przejmowaniem oczekiwań społecznych przez jednostkę, lecz raczej procesem aktywnego przyswajania sobie przez człowieka warunków środowiska. Ta zasadnicza możliwość człowieka do podejmowania aktywnego, indywidualnego i sytuacyjnie zróżnicowanego zachowania się wobec środowiska pozostaje często „w pewnym napięciu z wymogami społecznymi, które ukierunkowane są na przystosowanie i znormalizowanie". Napięcie to z jednej strony może pobudzać jednostkę do twórczego realizowania siebie, z drugiej strony prowadzić może do powstawania konfliktów, które jeżeli nie zostaną pozytywnie rozwiązane, wpędzają takie jednostki w kolejne konflikty pogłębiając powstałe już kryzysy i generują znów kolejne, czyniąc jednostkę niezdolną do prawidłowego funkcjonowania społecznego (Tillman 1996, s. 9).

Jak już wspomniano na wstępie, socjalizację można próbować rozumieć w węższym i szerszym kontekście. Zanim omówione zostaną oba ujęcia, należy podkreślić, że na proces socjalizacji silny wpływ ma zarówno osobowość dziecka, jak i kontekst rodzinno-społeczny.

Współczesne nowoczesne społeczeństwo przed procesem socjalizacji stawia wiele wyzwań. Niewątpliwie, jak zauważa A. Zduniak proces socjalizacji posiada charakter zawsze całościowy i obejmuje zarówno świadome, jak i niezamierzone formy oddziaływania na jednostkę. W ten sposób „wykształcenie stabilnej struktury osobowości, będące celem socjalizacji i miernikiem jej sukcesu, zależy w dużej mierze od zgodności owych oddziaływań i wpływów. Idealnym celem socjalizacji, możliwym do wyobrażenia, choć w praktyce nierealnym, byłaby całkowita internalizacja przekazywanych wartości, norm i wzorów zachowań, wyrażająca się nie tyle w tym, że jednostka przestrzega określonych zasad ze względu na to, że wymaga tego od niej otoczenie społeczne, lecz raczej w tym, że w ogóle nie przychodzi jej do głowy, że można by postąpić inaczej" (s. 52).

Pojęcie socjalizacji – ujęcie szersze

Mając na uwadze wieloaspektową interakcję *jednostka-społeczeństwo*, w szerokim ujęciu tego zagadnienia socjalizację możemy rozumieć jako wszelkie oddziaływania grupy na jednostkę. W tym rozumieniu z pojęciem resocjalizacji mamy do czynienia „zarówno w przypadku oddziaływania na jednostkę grup konstruktywnych, reprezentujących określoną kulturę i odpowiadające jej pozytywne wartości społeczne, jak też grup destruktywnych, wytwarzających podkulturę, których normy postępowania regulujące zachowanie ich członków są sprzeczne z wartościami reprezentowanymi przez kulturę". Zgodnie z tym punktem widzenia wpływ socjalizacji na jednostkę może przybrać charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny, w zależności „od treści norm, wzorów osobowych, zasad postępowania oraz hierarchii wartości aprobowanych przez

daną grupę". Następstwem socjalizacji (w ujęciu szerokim) może być ukształtowanie się pod wpływem prawidłowo funkcjonującej grupy rówieśniczej zachowań prospołecznych, wyrażających się umiejętnością współżycia społecznego, gotowością udzielenia pomocy innym, bądź wystąpienie u danej jednostki zachowań aspołecznych (chuligaństwo, alkoholizm, narkomania) jako wynik oddziaływania na nią grupy o charakterze aspołecznym, przejawiającej antyspołeczną kulturę, normy i wzory zachowania. Socjalizacja zachodzi w obu wypadkach również wówczas, kiedy dana jednostka pozostaje pod wpływem środowiska kształtującego podkulturę, nie zawsze zgodną z kulturą dominującą (Skorny, 1987, s. 11).

Przyjmując tak szerokie znaczenie pojęcia socjalizacji, wyklucza się właściwie możliwość mówienia o zaburzeniach socjalizacji. Wszelkie uleganie jednostki wpływom grupy, niezależnie od społecznej wartości wytworzonych przez nią norm, można by w tym ujęciu uznać za następstwo socjalizacji. Należy więc szukać kryteriów, dzięki którym moglibyśmy zawęzić rozumienie procesu socjalizacji, dzięki czemu w wymiarze teoretycznym jak i praktycznym unikniemy rozmycia tego pojęcia.

Szerokie rozumienie terminu socjalizacja obejmuje zarówno „kształtowanie osobowości społecznej" jednostki (wymiar psychologiczny), „nabywanie społecznej dojrzałości", nabywanie „kompetencji społecznych" (wymiar socjologiczny) oraz jest „wchodzeniem w kulturę". Wchodzenie jednostki w kulturę i kształtowanie się jej osobowości społecznej stanowią „dwa aspekty tego samego procesu, zaczynającego się u małego dziecka od przyswajania sobie zachowań zgodnych z elementarnymi wymogami kultury i tworzenia odpowiadających im postaw osobowości" (S. Kowalski, 1979, s. 295 i 297). W obu wypadkach socjalizacja stanowi proces o charakterze spontanicznym, a więc niezamierzonym, co różnicuje ją od wychowania, które z zasady jest procesem zamierzonym i celowym.

Pojęcie socjalizacji – ujęcie węższe

W ujęciu węższym, z socjalizacją mamy do czynienia, kiedy w wyniku oddziaływania na jednostkę danej grupy reprezentującej określoną kulturę prowadzi do ukształtowania się w jednostce zachowań społecznie pożądanych.

Socjalizacja jest w rozumieniu węższym sytuacją, w której proces oddziaływania społecznego na jednostkę ma charakter pozytywny w wymiarze społecznym i osobowościowym (psychologicznym). Społeczeństwo „oczekuje", że w wyniku takiej socjalizacji dzieci i młodzież staną się pełnowartościowymi członkami społeczeństwa i podejmą odpowiednie dla nich role społeczne. W związku z tym, autorzy odwołujący się do tak rozumianego pojęcia socjalizacji podkreślają istotną funkcję socjalizacyjnego wpływu, m.in. rodziny, szkoły i środowiska rówieśniczego (Okoń 2001, s. 359).

W ujęciu węższym, oddziaływanie grupy wykazującej cechy podkultury sprzecznej z normami społecznymi może mieć znaczenie destrukcyjne dla jednostki i być powodem zaburzeń socjalizacji.

W zależności od zakresu pojęcia socjalizacji (możemy doń podejść w sposób węższy lub szerszy) zauważamy kilka charakterystycznych elementów procesu jego ujmowania. Traktując socjalizację w sposób wąski, możemy ją rozumieć jako proces „włączania jednostki w społeczeństwo, umożliwiający integrację z nim, czyli zaadoptowanie przyjętego w danym społeczeństwie sposobu myślenia i odczuwania oraz zgodę na obowiązujący w nim systemem wartości, łącznie z powszechnie głoszonymi tam opiniami, przekonaniami, wierzeniami, ideami itp.". W takim ujęciu socjalizacja „jest przede wszystkim procesem adaptowania się dzieci, młodzieży i dorosłych do warunków środowiskowych, w jakich przypadło im żyć na co dzień" (M. Łobocki, 2007, s. 42-47).

Ujęcie węższe podkreśla, że socjalizacja dokonuje się głównie w okresie dzieciństwa i przynosi trwałe korzyści dzieciom i młodzieży, adaptując je do właściwego życia społecznego. Wywieranie przez środowisko wpływu na jednostkę odbywa się, albo poprzez oddziaływania zewnętrzne, przy jednoczesnym aktywnym i osobistym zaangażowaniu jednostki we własny rozwój lub z jego pominięciem z różnych racji. Biorąc pod uwagę zależność wpływu zewnętrznego środowiska oraz aktywnego i w pełni świadomego wolitywnego zaangażowania się w proces rozwoju jednostki, dochodzimy do rozumienia socjalizacji jako procesu, w którym jednostka w sposób nieświadomy zasadniczo ulega wpływom środowiska lub w sposób całkowicie zamierzony i kontrolowany im się przeciwstawia lub im się poddaje.

Dynamicznie zmieniające się społeczeństwo, trendy kulturowe, promowane wzorce zachowań, niejednoznaczność wartości nie są bez znaczenia dla kształtowania się tożsamości młodego pokolenia. Przedefiniowanie wartości rodzinnych, i niejasność wymagań społecznych nie sprzyja socjalizacji dzieci i młodzieży. Utrata punktu odniesienia, którym przez pokolenia była rodzina wymaga od dzieci i młodzieży wysiłku na drodze odnajdywania siebie w systemie społecznym. Ważną kwestię w tym zakresie zauważa i podkreśla A. Zduniak „Choć znaczenie rodziny jako instytucji socjalizującej nadal wydaje się bezsporne, to należy pamiętać również o tym, że przekazywanie młodemu pokoleniu systemów wartości odbywa się obecnie w dużej mierze wbrew współczesnym tendencjom kulturowym, promującym raczej pragmatyzm i etykę sytuacyjną. Jest ono więc znacznie utrudnione, co jednak w żaden sposób nie uzasadnia zaniechania działań wychowawczych. Żadna bowiem instytucja socjalizująca nie jest w stanie zastąpić rodziny w procesie przekazywania wartości" (s. 54.).

Mając na uwadze wspomniane zależności, spora część badaczy socjalizację różnicuje na pierwotną, w wyniku której jednostka staje się członkiem społeczeństwa już

od wczesnego dzieciństwa, i socjalizację o charakterze wtórnym, będącą swoistą kontynuacją socjalizacji pierwotnej (Berger, Luckmann 2000).

Zakres znaczeniowy pojęcia socjalizacji determinować będą w pierwszej kolejności: rodzaj grupy oddziałującej na jednostkę, treść zachodzących w niej zmian oraz okres życia, w którym zmiany te się dokonują. W sposób zbiorczy ukazuje to poniższa tabela (Tabela nr 1):

Kryteria określenia zakresu pojęcia socjalizacji	**Szerszy zakres pojęcia socjalizacji**	**Węższy zakres pojęcia socjalizacji**
Rodzaj grup oddziałują-cych na jednostkę	Grupy wytwarzające zarówno kulturę, jak też podkulturę	Grupy wytwarzające kulturę
Zmiany zachodzące w jednostce pod wpływem oddziaływania grupy	Wszelkie zmiany dokonujące się w jednostce	Zmiany w zakresie czynności społecznych pożyteczne dla grupy
Okres życia, w którym zachodzi socjalizacja	Socjalizacja zachodzi w różnych okresach życia	Socjalizacja dokonuje się w okresie dzie-ciństwa

Tabela nr 1. [za: Z. Skorny, s. 13] *Socjalizacja zakres pojęcia*

Niezależnie od tego czy socjalizację rozumiemy w sposób „szeroki" czy „wąski", zarówno socjologia, psychologia, jak i pedagogika zgodnie określają socjalizację na płaszczyźnie znaczeniowej jako proces oddziaływania grupy na jednostkę. W wyniku tego oddziaływania społeczeństwo przekazuje jednostce system norm i wartości, wzorce zachowań, które obowiązują w danej zbiorowości, dzięki czemu jednostka może stać się pełnowartościowym członkiem danego społeczeństwa.

Przystosowanie jednostki do życia w społeczeństwie na drodze socjalizacji dokonuje się poprzez dostarczenie jej „kulturowo aprobowanych wzorów zachowania się w różnych sytuacjach społecznych". Konsekwencją tego procesu jest kształtowanie w jednostce dojrzałej osobowości. Socjalizacja jest czymś więcej niż tylko procesem adaptacji jednostki do bezkolizyjnego funkcjonowania społecznego. Stanowi wieloetapowy i wieloaspektowy proces, w trakcie którego jednostka gromadzi doświadczenie społeczne i dzięki temu wrasta w kulturę swojej lokalnej społeczności, uczy się funkcjonowania w niej, wchodzi w role społeczne. Pod wpływem oddziaływań socjalizujących człowiek „z istoty biologicznej staje się istotą w pełni społeczną". Dojrzewanie społeczne jednostki związane jest z działaniem różnych instytucji społecznych, które wdrażają jednostki w życie społeczne, uczą respektu do obowiązujących standardów społecznych, co w konsekwencji prowadzi do wytworzenia się w jednostkach socjalizowanych zachowań, które są społecznie aprobowane i wzmacniane (F. Kozaczuk, 2005, 2006, s. 9, Kieszkowska 2008; Lubiewska 2001).

W kontekście rozważań dotyczących socjalizacji jako procesu, należy mieć na uwadze fakt, że nie wszystkie społecznie pożądane zmiany zachodzące w jednostce pod wpływem oddziaływania grupy nazywamy socjalizacją. Socjalizacji nie łączy się zasadniczo ze zmianami zachodzącymi w naturalnym procesie rozwoju fizycznego i umysłowego dziecka (Doniec 2005; Kieszkowska 2008).

Jak już wspomniano na początku, socjalizacja jest procesem wieloetapowym i rozpoczyna się we wczesnym okresie życia dziecka. Pierwszym znaczącym i mającym wpływ na ten proces środowiskiem jest rodzina. Procesu socjalizacji nie można jednak ograniczyć jedynie do wczesnego etapu życia dziecka. Socjalizacja dokonuje się także w etapie późniejszym, kiedy dziecko nabiera lat, kończy przedszkole, szkołę i wchodzi w wiek młodzieńczy. Wchodzenie dziecka w kulturę i kształtowanie się jego osobowości społecznej związane jest ze stopniowym przyswajaniem sobie przez dziecko zachowań zgodnych z elementarnymi wymogami (S. Kowalski, 1974, s. 296-297).

Proces socjalizacji ma charakter fazowy. Pierwsza faza rozwojowa przypada na okres od urodzenia do 2.-3. roku życia dziecka. Okres ten nazywany jest często fazą przygotowawczą lub tzw. stadium presocjalizacji. Podstawowym środowiskiem dziecka w tym okresie jest jego rodzina (naturalna lub zastępcza, albo zakład, w którym przebywa). Kolejna faza socjalizacji związana jest z wiekiem przedszkolnym dzieci. Traktowana jest ona jako pierwsza faza tzw. socjalizacji właściwej. Na tym etapie rozwoju dziecka rozszerza się krąg ludzi i instytucji mających wpływ socjalizacyjny (np. środowisko rówieśnicze, przedszkole). W kolejnej, trzeciej fazie wpływy socjalizacyjne rozciągają się także na szkołę. W następnych fazach zwiększa się sukcesywnie krąg środowisk socjalizujących (S. Lis, 1992, s. 8 i n.).

Wraz ze wzrostem złożoności środowiska społecznego rozwijającego się dziecka wzrastają społeczne oczekiwania wglądem jednostki, która dla właściwego funkcjonowania podejmuje odpowiednie dla siebie role społeczne.

Podsumowanie

Socjalizacja niewątpliwie stanowi wieloaspektowy proces w trakcie którego dziecko określa siebie w kontekście złożonego systemu rodzinnego i społecznego (Doniec 2005; Kieszkowska 2008; Lubiewska 2001).

W ujęciu tradycyjnym postrzegana, jako swoisty proces „dziedziczenia stabilnej hierarchii wartości, w trakcie którego młody człowiek nabywał umiejętności umożliwiające mu prawidłowe funkcjonowanie w środowisku społecznym, w którym żył. Główną podstawą socjalizacji była rodzina" (Juszczyk-Rygałło 2016). To w niej socjalizacja nabierała swego charakteru i stawała się odniesieniem do socjalizacji w sensie szerokim, uwzględniającym oddziaływanie środowiska pozarodzinnego. Starsze pokolenie, - jak zauważa Juszczyk-Rygałło - jako bardziej doświadczone, „przekazywało młodszemu zasób wiedzy, poglądów i wartości uniwersalnych w stabilnym, uporządkowanym i przewidywalnym świecie społecznym. Na poszczególnych etapach

swojego życia jednostka przyjmowała wyznaczone jej role społeczne, do których niejednokrotnie przygotowywała się przez bardzo długi czas. Efektem tych zabiegów socjalizacyjnych był człowiek jasno zdefiniowany i jednoznaczny, w pełni akceptujący zastane warunki społecznego funkcjonowania, przez co stosunkowo łatwo odnajdujący się w społeczeństwie" (s. 15). Współcześnie, rodzina w coraz większym stopniu traci swoją pozycję w procesie socjalizacji. Zmiana paradygmatu rodzinny, silna obecność instytucji zewnętrznych w sposób znaczący wpływa na kształtowanie się procesów socjalizacyjnych. Czy to dobrze czy źle? Odpowiedź z pewnością nie jest jednoznaczna i prosta. Żadna instytucja nie zastąpi rodziny. Niestety, wiele rodzin o charakterze dysfunkcyjnym lub nawet patologicznym nie sprzyja procesom socjalizacyjnym. Z pewnością współpraca rodziny i instytucji społecznych na rzecz wychowywania młodego pokolenia stanowić może najbardziej odpowiedni kierunek działań.

Niemniej należy rozróżniać zawsze socjalizację od wychowania. Jak podkreśla A. Zduniak (2013, s. 48) socjalizacja nie może być utożsamiana z wychowaniem. Wychowanie jest przede wszystkim „sumą wpływów celowych i zamierzonych, które mają − w założeniu osób i instytucji do tego powołanych (lub po prostu roszczących sobie prawo do podejmowania takich oddziaływań wobec jednostek, grup lub nawet całych społeczeństw) – ukształtować osobowość innych zgodnie z wybranymi wartościami". Na socjalizację natomiast jak już wielokrotnie wskazywano, składają się również wpływy i oddziaływania niezamierzone i nieplanowane.

Bibliografia:

Berger, P.L., Luckmann, T. (2000). Socjalizacja pierwotna. W: Mielicka, H. (red.). Socjologia wychowania. Wybór tekstów. Kielce: Wyd. Stachurski.

Doniec R.(2005), Socjalizacja rodzinna w kontekście przemian współczesnej rodziny polskiej [w:] Cudak H., Marzec H. (red.), Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy, Mysłowice.

Geulen, D. (1998). Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze, in: Hurrelmann, K. Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Studienausgabe. Weinheim.

Hurrelmann K. (1994). Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Ilnicka R.M. (2008). Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży, Akapit, Toruń 2008, s. 35.

Jasińska-Kania A. (1986). Socjologiczna koncepcja osobowości. W: Z. Krawczyk, W. Morawski (red.), Socjologia ogólna. Wykłady dla studentów, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa.

Juszczyk-Rygałło, J. (2016). Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości. Artykuły naukowe, EETP Vol 11, No 4(42).

Kieszkowska A. (2008), Rola rodziny w procesie wychowania [w:] Stojecka-Zuber R., Kaliszewska M., Cholewiński M. (red.), W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych, Kielce.
Kluckhohn, C., Murray, H. A. (eds.) (1971). Personalny in Nature, Society and Culture. New York.
Kowalski, S. (1979). Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa: Wyd. PWN.
Kozaczuk, F. (2005). Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego. Rzeszów: Wyd. UR.
Kozaczuk, F. (2006). Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykolejenia społecznego. Rzeszów: Wyd. UR.
Kozłowska A. (1999). Jednostka a społeczeństwo. W: J. Polakowska-Kujawa (red.), Socjologia ogólna. Wybrane problemy, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa, s. 33.
Łobocki, M. (2007). Teoria wychowania. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Malewska H. (1973). Mechanizmy socjalizacji. W: S. Nowak (red.), Teorie postaw, PWN, Warszawa, s. 241.
Okoń W. (2001). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wyd. PWN.
Okoń W. (2001). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wyd. PWN.
Pacholski M., Słaboń A. (2001). Słownik pojęć socjologicznych, Wyd. Akademii Ekonomicznej, Kraków.
Skorny, Z. (1987). Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Warszawa: Wyd. WSiP
Skuza A. (2011). Interakcje społeczne w procesie socjalizacji, Forum Pedagogiczne, UKSW Nr 1.
Szacka B. (2003). Wprowadzenie do socjologii, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 137.
Tillman K-J (1996), Teorie socjalizacji. Społeczność instytucja upodmiotowienie. Warszawa: Wyd. PWN.
Zduniak A. (2013) Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa, Zeszyty Naukowe KUL 56, Nr 221.
Lubiewska K. (2001), Proces zakorzeniania się jednostki w tradycjach życia rodzinnego jako jeden z czynników niezbędnych dla pomyślnego przebiegu socjalizacji pierwotnej [w:] Cudak H. (red.), Socjalizacja i wychowanie we współczesnej rodzinie polskiej. Piotrków Trybunalski.

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF MULTILINGUALISM/ IS EARLY SIMULTANEOUS TRILINGUALISM BENEFICIAL?

Halil KÜÇÜKLER, Dr. Balıkesir Üniversity, Foreign Languages, Balıkesir, Turkey

Abstract. Is early simultaneous trilingualism beneficial? The purpose of this study is to investigate the issue of early trilingualism. Many families live in multi-lingual environments. Their children exposed to many different accents of spoken langauges. They wonder if their children learn more languages in such environments beneficial and they should share this in social media.

Before analysing the issue, it will be useful to review the definations. Monolingualism is the condition of being able to speak only one language. Bilingualism is the ability of an individual or the members of community to use two languages effectively. Trilingualism is the condition of being able to speak three languages, especially with equal or nearly equal fluency. Multilingualism is defined as having the ability to use several languages with the same amount of fluency. Multilingualism accelerates cultural interactions. The people who speak multilanguages are more open-minded than monolingual individuals. The disadvantages are listed as the individuals might mix up her/his known languages and for individuals is the time and efforts it takes to learn a new language. Individuals might have less active vocabulary capacity as the monolinguals. When multilinguals speak or write in one of their languages, the other languages may affect them to have an accent or make occasional grammatical errors. Second language means that a language widely used, especially in educational and governmental functions in a region where all or most of its speakers are nonnative. Looking at the defination of foreign language learning, it is a language not widely spoken and used by the people of a community, society, nation. Learning a new language in society where foreign language is not widely used is a little more difficult than in societies where language widely used. During the study, when asked to families of infants about learning multi languages at the same time, they stated that it is exhausting to learn three languages at the same time. On the other hand, one research revealed that multilinguals have significant cognitive advantages over their monolingualism. This issue will be disscussed in this study . Family members' comments and experiences and researches about this topic will be closely examined.

Keywords: Bilingualism, Trilingualism, Multilingualism, Foreign Language learning.

ROLUL SENTIMENTELOR MORALE ÎN EXPRIMAREA ATITUDINILOR THE ROLE OF MORAL FEELINGS IN EXPRESSING ATTITUDES

Corina LUNGU, drdă, consultant principal
Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Rezumat: Articolul evidențiază rolul sentimentelor în relație cu atitudinile și cu moralitatea înaltă a cetățenilor unei țări, fiind și garanția securității acesteia.

În acest context, principalul lucru într-un sentiment este atitudinea emoțională pe care o persoană a stabilit-o pentru un anumit subiect sau pentru un cerc de fenomene, iar sentimentele morale sunt exprimate în mod obligatoriu în cultura externă a comportamentului uman, în respectul față de ceilalți, în dorința de a se supune cerințelor și controlului social și necesită o studiere minuțioasă. Sentimentele morale includ: conștiința, vinovăția, datoria, solidaritatea, dreptatea, nobletea. Datorită sentimentelor morale, o persoană își exprimă sentimentele și atitudinea față de ceilalți.

Abstract: The article highlights the role of feelings in relation to the attitudes and the high morality of the citizens of a country, being the guarantee of its security.

In this context, the main element in a feeling is the emotional attitude that a person has established for a particular subject or for a circle of phenomena, and the moral feelings are necessarily expressed in the external culture of human behavior, in the respect towards others, in the desire to obey the requirements and social control and requires thorough study. Moral feelings include: conscience, guilt, duty, solidarity, justice, nobility. Due to moral feelings, a person expresses his/her feelings and attitude towards others.
Cuvinte-cheie: atitudini, sentimente, moralitate, sentimente morale.
Keywords: attitudes, feelings, morality, moral feelings.

În literatura psihologică şi pedagogică, problema atitudinilor i-a preocupat pe numeroşi cercetători.

De exemplu, autorul S.Cristea defineşte atitudinea ca "o stare de spirit sau o dispoziţie interioară dobândită de o persoana în relaţiile sale cu sine şi cu mediul exterior” [2], iar psihologul român P.Popescu-Neveanu - ca „modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului faţă de anumite laturi ale vieţii sociale şi faţă de propria persoană” [4].

Fiind un concept cu o semantică relativă şi destul de eterogenă, există, desigur, şi alte puncte de vedere.

Din motivul că definirea atitudinilor nu este deloc ușoară, după cum menționează cercetătoarea T.Callo [1], trebuie de analizat și alte aspecte ale componentei afective a atitudinilor: emoțiile, voința, sentimentele etc.

În aceast context, conceptul de „*sentiment*” acoperă un domeniu foarte vast și divers al vieții unei persoane fiind o atitudine emoțională stabilă a unei persoane față de un obiect.

Sentimentele și emoțiile unei persoane sunt puternic asociate cu calitățile personale interne. Ele reflectă tot ceea ce trăiește o persoană. [Apud 5]

Principalul lucru într-un sentiment este atitudinea emoțională pe care o persoană a stabilit-o pentru un anumit subiect sau pentru un cerc de fenomene.

În această ordine de idei, experiența sentimentelor poate obține uneori o mare putere, dobândind caracterul de *afect*.

Starea de spirit, emoțiile, afectele au un lucru în comun - acestea sunt tot felul de reacții emoționale. În schimb, sentimentele sunt acele relații stabile ale persoanei cu mediul, care sunt exprimate în reacțiile emoționale corespunzătoare.

Alături de emoții puternic exprimate exterior, putem întâlni sentimente în care atitudinea noastră față de obiect este foarte clar manifestată.

În clasificarea sentimentelor, în primul rând, ar trebui să pornim de la principiul psihologiei materialiste conform căruia psihicul uman este o reflectare a realității obiective care există independent de ea.

Din punctul de vedere al psihologiei, sentimentele sunt atitudinea individuală a unei persoane față de ceea ce știe, față de cei din jurul său și față de el însuși. Ele sunt împărțite în două categorii - sentimente mai mici și mai înalte. Satisfacerea oricăror nevoi

fiziologice poate fi atribuită primei categorii, a doua categorie implică *sentimente morale, estetice și intelectuale.* [5]

O data ce garanția securității oricărei țări este moralitatea înaltă a cetățenilor săi, *sentimente morale* sunt un subiect de cercetare sociologică la scară largă. Este evident că, astăzi, problema educării unei persoane înalt morale este extrem de relevantă, căci sentimentele morale sunt un produs al întregului sistem de educație familială și social și sunt exprimate în mod necesar în cultura externă a comportamentului uman, în respectul față de ceilalți, în dorința de a se supune cerințelor și controlului social. Ele nu vor permite unui individ să aleagă modalități de a atinge obiectivele vieții care sunt cenzurate de societate.

Esența maturității morale a unei persoane este exprimată în atitudinea sa critică față de sine și capacitatea de a-și controla propriul comportament în conformitate cu standardele general acceptate. O astfel de persoană vede propriile sale neajunsuri și este pregătită pentru auto-educație.

Prin urmare, există și o tendință de generalizare a sentimentelor, unele din ele devenind temelia afectivă prin care individul prețuiește valori.

Astfel "*dreptatea*", de exemplu, se bazează pe sentimentul egalității între oameni, "*frumosul*" presupune trăinicia unor sentimente estetice, "*adevărul*" - aspirația spre deplina obiectivitate etc.

Sentimentele-valori joacă rolul unor axe principale ale comportării persoanelor cu un înalt nivel de moralitate. Aceasta întrucât sentimentele morale devin adevărate trăsături de caracter: *simțul responsabilității* sociale își are originea în respectul față de părinți și față de autoritate, *altruismul* își are izvoarele în dragostea de om și sentimentul îndatoririlor sociale s.a. [Apud 6]

Desigur, în condiții vitrege de viață și de educație, apar și afecte ostile, ducând la însușiri negative de caracter: *umilirea, asuprirea* cauzează sentimente de ură, care pot face un om agresiv și profund necinstit.

În acest context, sentimentele morale apar în legătură cu comportamentul oamenilor din jur. Dezvoltarea lor are loc în cursul oricărei activități și este, de obicei, asociată cu normele morale acceptate în societate. În funcție de cât de mult se întâmplă corespunde atitudinilor interne ale unei persoane, are un sentiment de indignare sau, dimpotrivă, de satisfacție. Această categorie include, de asemenea, toate ataşamentele, ce place și ce nu place, dragostea și ura.

Sentimente morale/etice exprimă atitudinea unei persoane în relație cu societatea, cu alți oameni, precum și cu el însuși, care reglementează relațiile interpersonale.

Diversitatea sentimentelor morale reflectă diversitatea relațiilor umane: *prietenia, iubirea, umanismul, patriotismul, conștiința, receptivitatea, dreptatea, demnitatea, rușinea*, etc.

Vizavi de acestea, *sentimentele etice* reglementează comportamentul uman. De exemplu, dacă persoana se comportă în conformitate cu normele de comportament predominante, simte satisfacție, încredere în sine. Dacă comportamentul unei persoane nu respectă normele recunoscute și acceptate în general, el trăiește o stare de penibil, de rușine, care se bazează pe un sentiment inconștient de vinovăție, a cărui bază poate fi nu numai mânia față de sine, ci și teama pentru încălcarea normelor și reglementărilor acceptate.

Așadar, sentimentele morale includ toate emoțiile pe care le experimentăm în procesul de comunicare cu oamenii: încredere, dispunere sinceră, afecțiune, prietenie, iubire, simțul datoriei, mândria națională, dragostea de țară, solidaritate etc.

În cazul unui sentiment al omenirii, dragostea noastră față de patria mamă, pentru oameni, patriotism și identitate națională, funcționează întregul sistem de atitudini umane, sunt implicate toate normele și valorile morale. Ele sunt exprimate în empatie, destinate comunicării, asistenței, asistenței reciproce.

Sentimentul de *onoare și demnitate* este categorie responsabilă nu numai pentru atitudinea persoanei față de sine, ci și pentru modul în care societatea și oamenii din jurul lui se referă la el. Acesta este cel mai mare sentiment moral - acceptarea publică a anumitor realizări ale unei persoane.

Acest concept include dorința unei persoane de a-și menține reputația, numele bun, demnitatea. Această categorie poate include și un sentiment de responsabilitate morală.

Cât despre sentimentele de *vinovăție și rușine, a*ceste emoții care nu sunt deloc plăcute se referă, de asemenea, la sentimentele morale care formează imaginea oricărei persoane normale. Ei sunt genul de gardieni care ne protejează de efectele nocive ale viciilor noastre. Vina este o emoție mai matură, este mai pronunțată decât rușinea. Sentimentul de vinovăție apare dacă o persoană face ceva ce contravine convingerilor și principiilor sale morale. Aceste sentimente nu ne permit să depășim viața în societate.
Rușinea este adesea confundată cu vina, dar, de fapt, sunt senzații diferite. Manifestările comune ale rușinii sunt disconfortul, confuzia și regretul cu care se confruntă o persoană, dacă nu îndeplinește cerințele altor persoane. În acest caz, se așteaptă la dispreț sau ridicol.

Umanismul ca sentiment se bazează pe principiile și valorile morale ale omului. Această categorie de sentimente direcționează o persoană în cunoașterea unor astfel de fenomene, cum ar fi recunoașterea drepturilor, libertății și demnității oamenilor din jurul lor. Se manifestă prin dialog, ajutor, empatie. Sensul moral și comportamentul moral sunt baza umanității.

Un exemplu de manifestare a *simțului datoriei* este exploatarea a mii de oameni sovietici în timpul Marelui Război Patriotic, eroi ai Tinerii Gărzi, Zoe Kosmodemyanskaya, Alexander Matrosov, dar se poate manifesta și în viața de zi cu zi. De exemplu, simțul datoriei face ca elevul să refuze oportunitatea de a viziona o emisiune

TV interesantă și de a sta la lecții. Același sentiment îl face s-o ajute pe mama bolnavă, sacrificând jocul cu prietenii.

Adam Smith, considerat mult timp un promotor de frunte al egoismului, în prima sa carte, *Teoria sentimentelor morale*, a cercetat reversul interesului economic egoist: *interesul binelui general*. [Apud 7] Tratatul clasic al lui Smith promovează idei despre *altruism, dreptate și simpatie*, care au căpătat din nou importanță în afaceri și în politică, oferind o viziune despre responsabilitatea socială care continuă să fie foarte influentă chiar și după 250 de ani de la prima ediție a cărții.

Această lucrare nu își va pierde niciodată valoarea excepțională și caracterul de actualitate în explorarea înțelegerii dorinței specifice naturii umane, de a face bine prin simpatie și pasiune.

Teoria morală a lui A.Smith se bazează pe școala sentimentalistă a eticii secolului al XVIII-lea, formată din empiriștii puternic influențați de către D.Hume. Sentimentele (cunoscute, de asemenea, ca pasiuni, dispoziții, afecte sau înclinații) sunt emoții sau senzații care, în viziunea lui A.Smith, formează baza judecății morale.

Spre deosebire de emoții, care reflectă o anume situație și produc reacții limitate la prezentul actual, sentimentele sunt transsituaționale, vizând și viitorul.

Termenul de sentiment este frecvent alăturat celui de atitudine afectivă. Fără îndoială că între aceste fenomene există strânse relații. Dar, în unele cazuri, se merge până la a subordona sentimentul atitudinii, afirmându-se: "Atitudinea afectivă, odată formată, asigură constanta sentimentului". [Apud 3]

Totul e în functie de cum sunt definite noțiunile. Noi ne-am însușit caracterizarea atitudinii afective ca fiind: "o predispoziție subiectivă de a aprecia pozitiv sau negativ o situație, persoană ori simplă afirmație". În această accepție, atitudinea poate fi o stare tranzitorie.

De obicei, folosesc noțiunea de atitudine cei care refuză să amintească de sentimente. Deci constatăm că acești termeni s-ar putea identifica. Dar consecințele sunt regretabile, întrucât ei studiaza afectivitatea utilizând chestionare de atitudini (în fond, de opinii). Or, studiul vieții afective, facând apel numai la reacțiile verbale, ramâne inevitabil unilateral și superficial. Între părerile emise și comportament pot fi deosebiri foarte mari. Apoi rădăcinile afectivității sunt în mare măsură inconștiente, întrucât mărturiile verbale, bazate pe introspecție, au o valoare foarte limitată. Așadar, nu se poate întelege o atitudine fara a admite existența unei trebuințe, a unei tendințe care o explică. Și atunci trebuie să admitem că diferite atitudini pot constitui manifestări ale unor impulsuri izolate ori ale unor structuri ample și stabile de tendințe: sentimentele care sunt deci izvorul unor atitudini, ca și al multor emoții. Doar așa putem întelege stări de spirit, atitudini, aparent contradictorii. Și sentimentele morale sunt o stare de spirit, sunt ascunse de ochii curioși.

Pentru **educarea sentimentelor morale,** există un șir **de metode** care, se implementează de familie, instituțiile de învățământ, organizațiile publice, acestea îndeplinind ordinea statului pentru educarea individului cu anumite calități morale.

În educația familială, de exemplu, se utilizează deseori următoarele metode: exemplul personal al părinților, explicația, exemple din viață, cinematografie și literatură, analiză, explicații ale sentimentelor și acțiunilor copiilor și altor personae, încurajarea, stimularea sentimentelor și a acțiunilor bune, cerinţe, pedeapsă.

Prin urmare, părinții ar trebui să încurajeze conversațiile sincere, confidențiale ale copiilor, în care există atât formarea, cât și corectarea sentimentelor unei persoane în creștere. Viața de familie adecvată servește și acestui scop. Adesea urmele acestei educații rămân pentru întreaga viață. În familie se găsește o atmosferă de dragoste, încredere și încurajare care formează un climat de liniște și ceritudine pentru viața pe care n-o poate înlocui sau crea o altă instituție.

Grădinița și școala sunt succesorii educației familiale. Programele de formare a sentimentelor morale și etice la copii includ atât formele colective cât și cele individuale de interacțiune cu elevii. În activitățile de pregătire și extracurriculare, în muncă, în contacte organizate special cu veterani de război și muncă, personal militar, reprezentanți ai diferitelor tipuri de artă, există un schimb nu numai al vieții, ci și al experienței senzoriale a adulților cu copii.

Împreună cu metodele tradiționale, cadrele didactice folosesc jocuri militar-patriotice, vizite la locuri de glorie militare și de muncă, acțiuni de voluntariat, onorarea copiilor și adulților care au prezentat cele mai bune calități morale în situații critice.

Condițiile indispensabile pentru aplicarea cu succes a formării sentimentelor și comportamentelor morale și patriotice ale copiilor și adolescenților sunt aderența strictă la normele moralei publice din partea adulților, corectitudinea recompensei și a pedepsei. Pe o atitudine respectuoasă față de personalitatea elevului, trebuie aplicate metode precum *convingerea, sugestia, exercițiile în acțiuni morale, corectarea comportamentului nedorit prin formarea de sentimente și experiențe morale*.

În concluzie, menționăm faptul că sentimentele morale sunt trăiri apreciative provocate de raportarea activității omului sau a semenilor lui la normele morale la care a aderat, că nu există domenii ale educației unde familia să nu-și aducă o contribuție de seamă, iar raportul dintre sentimentele morale și atitudini sunt de complementaritate.

Referințe bibliografice:

1. Callo, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera Internațional, 2014. 240 p.
2. Cristea, s. *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1988. 480 p.
3. *Formarea sentimentelor și atitudinilor morale*. Disponibil: http://articole.famouswhy.ro/formarea_sentimentelor_si_atitudinilor_morale/
4. Popescu-Neveanu, P. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Albatros, 1978. 251 p.

5. *Sentimentele, caracteristicile lor psihologice. Emoții și sentimente în psihologie*. Disponibil: https://umonreal.ru/ro/psihologiya/feelings-their-psychological-characteristics-emotions-and-feelings-in-psychology.html
6. *Sentimentele morale sunt ...* Definiția, conceptul, metodele de educație și influența asupra vieții unei persoane și a societății în ansamblu. Colegii și universități. Septembrie, 2019. Disponibil: https://ro.sodiummedia.com/4194657-moral-feelings-are-..-definition-concept-methods-of-education-and-influence-on-the-life-of-a-person-and-society-as-a-whole
7. SMITH, A. *Teoria sentimentelor morale*. Bucureşti: Publica, 2017. 520 p.

CONDIȚII DE EFICIENȚĂ ALE EVALUĂRII STUDENȚILOR-VIITORI PROFESORI

CONDITIONS OF EFFICIENCY OF THE EVALUATION OF FUTURE STUDENT-TEACHERS

Florentina MOGONEA, Conf. univ. dr., Universitatea din Craiova, România
Alexandrina Mihaela POPESCU, Conf. univ. dr., Universitatea din Craiova, România
Florentin-Remus MOGONEA, Conf. univ. dr., Universitatea din Craiova, România

Abstract. Evaluarea reprezintă o activitate fundamentală a cadrului didactic, indiferent de treapta de școlaritate sau nivelul la care se desfășoară. În mediul universitar, ea dobândește note specifice, în acord cu specificul situațiilor în care se realizează, cu profilul psihologic al celor evaluați, cu celelalte componente curriculare. Studiul abordează problematica evaluării academice, din perspectiva condițiilor de eficiență a procesului evaluării. Concretizăm specificul evaluării academice pe situația particulară a evaluării realizate în contextul formării inițiale a viitori profesori. În acest context, condițiile de eficiență identificate de noi se referă la formele de evaluare utilizate, dar, mai ales, la metodele și instrumentele aplicate în vederea stabilirii nivelului de performanță al studenților.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, evaluare inițială, evaluare sumativă, autoevaluare, metode de evaluare, instrumente de evaluare.

Abstract. Assessment is a fundamental activity of the teacher, regardless of the level of education or the level at which it is carried out. In the university environment, it acquires specific grades, in accordance with the specific situations in which it is carried out, with the psychological profile of those evaluated, with the other curricular components. The study addresses the issue of academic evaluation, from the perspective of the efficiency conditions of the evaluation process. We make specific the specificity of the academic evaluation on the particular situation of the evaluation realized in the context of the initial training of future teachers. In this context, the efficiency conditions identified by us refer to the evaluation forms used, but, in particular, to the methods and tools applied in order to determine the level of performance of the students.

Keywords: formative evaluation, initial evaluation, summative evaluation, self-evaluation, evaluation methods, evaluation tools.

* Articolul integral este publicat în revista științifică *Acta et Commentationes* Seria *Științe ale Educației* nr. 3 (17), 2019.

PRACTICI INCLUZIVE IN EUROPA

Simona MORARU, prof. consilier şcolar
Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională Iaşi

Există o serie de studii care analizează politicile şi legislaţia cu privire la educaţia incluzivă în ţările Uniunii Europene şi cele aparţinând OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). Datele prezentate în studiul *Special Needs Education in Europe* realizat de către Agenţia Europeană pentru Dezvoltare în Educarea Nevoilor Speciale şi EURYDICE (2003), ilustrează practicile incluzive din 30 de ţări europene. Studiul s-a axat pe cinci arii ale educaţiei incluzive, şi anume:

1. politici şi practici incluzive;
2. aspecte financiare ale educaţiei cerinţelor speciale;
3. cadrele didactice şi educaţia cerinţelor speciale;
4. tehnologiile de informare şi comunicare în educaţia cerinţelor speciale
5. intervenţia timpurie.

În funcţie de politicile şi praticile privind includerea elevilor cu cerinţe educaţionale speciale, studiul menţionat anterior a identificat trei categorii de ţări:

– ţări care promovează politici şi practici incluzive ce urmăresc includerea tuturor elevilor, prin oferirea de servicii şcolilor incluzive (Spania, Grecia, Italia, Portugalia, Suedia, Islanda, Norvegia şi Cipru).

– ţări care pun în practică diferite abordări ale educaţiei incluzive, oferind servicii variate, de la educaţie incluzivă la educaţie specială (Danemarca, Franţa, Irlanda, Luxemburg, Austria, Finlanda, Marea Britanie, Letonia, Liechtenstein, Republica Cehă, Estonia, Lituania, Polonia, Slovacia şi Slovenia).

– ţări în care există două sisteme educaţionale distincte, incluziv şi special, fiecare dintre acestea fiind reglementate de legi separate. Copiii cu dizabilităţi sunt plasaţi de obicei fie în şcoli speciale, fie în clase speciale din şcoli de masă. În Elveţia şi Belgia, sistemul special este bine dezvoltat.

Evident, există diferenţe în ceea ce priveşte stadiul în care se află fiecare dintre aceste ţări în implementarea politicilor incluzive. Spre exemplu, în Suedia, Danemarca, Italia şi Norvegia au fost implementate de timpuriu politici care au promovat şi susţinut educaţia incluzivă.

În majoritatea ţărilor sunt menţionate 6-10 tipuri de nevoi speciale, iar conceptul de „cerinţe educaţionale speciale” este inclus în agenda factorilor de decizie şi a specialiştilor. Se constată tendinţa de a înlocui modelul medical al dizabilităţii cu modelul social al dizabilităţii şi o abordare educaţională axată pe implicaţiile dizabilităţii asupra procesului educaţiei.

Cadrele didactice de la clasă au un rol fundamental în procesul incluziunii, ele fiind responsabile pentru educarea tuturor elevilor. Atitudinile cadrelor didactice faţă de educaţia incluzivă depind de experienţa acestora cu elevii cu dizabilităţi, formarea

iniţială, existenţa unor forme de sprijin la clasă, mărimea clasei de elevi şi responsabilităţile pe care le au la clasă.

Elevii şi cadrele didactice primesc sprijin din partea unui cadru didactic specializat, în clasă sau în afara acesteia. Sprijinul este acordat în primul rând elevilor, însă se constată tendinţa de a acorda sprijin şi cadrelor didactice de la clasă.

În unele ţări, cadrul didactic specializat face parte din echipa şcolii incluzive, în schimb, în alte ţări acesta aparţine unei alte instituţii (în general, şcoli speciale). Aceste două tipuri de sprijin coexistă în Suedia şi România.

Implementarea educaţiei incluzive se află în etape diferite.

1. Transformarea şcolilor speciale în centre de resurse are loc în multe ţări din Europa şi constituie un exemplu de bună practică. Majoritatea ţărilor se află în etape diferite: unele dintre acestea sunt într-o etapă initială de implementare (spre exemplu, Cipru, Olanda, Germania, Grecia, Portugalia şi Republica Cehă), în timp ce altele au dezvoltat deja o reţea de centre de resurse în ţările lor (spre exemplu, Austria, Norvegia, Danemarca, Suedia şi Finlanda). În general, aceste centre urmăresc atingerea următoarelor obiective:

1. Oferirea de cursuri de formare continuă a cadrelor didactice şi altor profesionişti.
2. Elaborarea şi diseminarea de materiale şi metode de lucru moderne
3. Oferirea de sprijin şcolilor incluzive şi părinţilor copiilor cu dizabilităţi
4. Oferirea de sprijin individualizat elevilor, pe termen scurt
5. Sprijinirea accesului tinerilor cu dizabilităţi pe piaţa muncii.

În ţările în care sistemul de educaţie specială este bine dezvoltat, şcolile speciale se implică activ în procesul incluziunii, colaborarea dintre şcolile de masă şi cele speciale fiind un element cheie în asigurarea succesului incluziunii.

2. Un alt exemplu de bună practică în educaţia incluzivă îl reprezintă planurile educaţionale individualizate care au un rol major în precizarea tipurilor de adaptări care sunt necesare în mediul de învăţare şi în evaluarea progresului elevilor cu dizabilităţi.

3. Cele mai multe ţări raportează atitudini pozitive ale părinţilor copiilor cu dizabilităţi faţă de educaţia incluzivă şi presiunile pe care aceştia le exercită în scopul includerii cât mai multor copii. În ţările în care există un sistem educaţional segregate, părinţii exercită presiuni în favoarea incluziunii (Belgia, Franţa, Olanda, Germania şi Elveţia). Părinţii au atitudini pozitive şi în ţările în care includerea constituie o practică uzuală (Cipru, Grecia, Spania, Portugalia, Norvegia şi Suedia). În Belgia (Comunitatea Flamandă) s-a emis, în anul 2002, o nouă lege cu privire la şansele egale în educaţie.

Procesul educaţiei incluzive este în continuă evoluţie, fiind rezultatul eforturilor conjugate ale reprezentanţilor comunităţii internaţionale, ale instituţiilor naţionale şi ale factorilor de decizie locali.

Bibliografie:

1. Organizaţia de Cooperare şi Dezvoltare Economică OECD (2007), *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe.*
2. Unesco, & All, E. for. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à « L'éducation pour tous »*. Unesco.
3. Gherguţ A., Cozma T.,(2000), *Introducere în problematica educaţiei integrate,* Editura Spiru Haret, Iaşi, Lamont, I. L., & Hill, J. L. (1991). Roles and responsibilities of paraprofessionals in the regular elementary classroom. *BC Journal of Special Education*, *15*(1), 1–24.
4. Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, *XXXIX*(2), 6-22.

NECESITATEA APLICARII RESURSELOR EDUCAȚIONALE DESCHISE LA ORELE DE INFORMATICĂ

Aliona NAGOREANSCAIA, profesoară, CESPA

Rezumat. În articol se vorbește despre accesul liber la materiale didactice ca rezultat al implementării resursele educaționale deschise. De asemenea se discută despre avantajele și dezavantajele acestora. Se prezintă rezultatele chestionării referitor la nivelul de cunoaștere a noțiunii de RED, pregătirea cadrelor didactice pentru elaborarea și implementarea RED și care sunt rezultatele implementării RED la disciplina informatica, în viziunea profesorilor chestionați.

Abstract. The article talks about free access to teaching materials as a result of the implementation of open educational resources. It also discusses their advantages and disadvantages. It presents the results of the questionnaires regarding the level of knowledge of the notion of OER, the preparation of the teachers for the elaboration and implementation of the RED and what are the results of the OER implementation at the course computer science, in the vision of the questioned teachers.

Cuvinte cheie. Resurse educaționale deschise, cadru didactic, elev.

Keywords. Open educational resources, teacher, student.

În ultimul timp tot mai des se discută despre sporirea accesului la materiale didactice calitative pentru asigurarea educației de calitate. Treptat, aceste materiale sunt elaborate în format digital și plasate pe Web. Însă, accesul liber la aceste materiale rămâne un subiect discutabil, soluția căruia ar putea fi educația deschisă și asigurarea accesului la resursele educaționale deschise (RED). În consecință, toți actorii educației ar obține acces liber la materialele didactice. Implementarea RED oferă un șir de avantaje, cum ar fi: sporirea potențialului didactic al profesorului și dezvoltarea competențelor elevilor prin utilizarea materialelor didactice de calitate înaltă. În pofida faptului că elaborarea RED în Republica Moldova se află la etapa incipientă, implementarea RED în disciplinele informatice constituie o necesitate stringentă, întrucât cunoștințele în acest domeniu se înnoiesc foarte rapid și resursele utilizate trebuie actualizate în permanență.

Implementarea resurselor educaționale deschise în procesul de instruire, este în concordanță cu Politicile naționale corelate cu aplicarea Tehnologiilor Informaționale, inclusiv cu dezvoltarea competențelor digitale, elaborarea și implementarea conținuturilor educaționale digitale, descrise în Strategia de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014 – 2020 „Educaţia – 2020" [1].

Noțiunea de RED, propusă de D. Atkins, Dj. Braun și A. Hammoda, pentru prima dată a fost discutată la Forumul UNESCO din 2002.

Resursele educaționale deschise sunt materiale pentru învățare, predare, cercetare sau alte scopuri educaționale care pot fi folosite, adaptate și redistribuite liber, fără constrângeri – sau cu foarte puține restricții – legate de drepturile de autor [2].

Ca și orice resursă educațională, RED au atât avantaje cât și dezavantaje. Cercetătorii D. Atkins, N. V. Dneprovskaya, E. V. Kalinovskaya au evidențiat mai multe avantaje în utilizarea RED, în care pot fie evidențiate părți pozitive și negative a RED. Printre acestea pot fi remarcate:

- Flexibilitatea în planificarea timpului – elevul singur își redistribuie timpul pentru studiu;
- Accesibilitatea – RED sunt disponibile tuturor doritorilor;
- Integrarea mediului lingvistic – majoritatea resurselor sunt disponibile în limba engleză, însă în Republica Moldova în urma implementării proiectului "Educația deschisă: aici și acum" s-au creat RED la nivel național la diverse discipline de studiu, astfel doritorii pot utiliza RED atât naționale cât și internaționale;
- Existența licențelor libere, pe baza cărora se publică RED, oferă posibilitatea nu doar să utilizăm asemenea material ci și să le modificăm, adaptăm pentru domeniul necesar;
- Promovarea imaginii instituțiilor și a cadrelor didactice ce elaborează resursele educaționale deschise – astfel se pot atrage mai mulți elevi în instituțiile de învățământ;
- Încrederea în calitatea informațiilor primite – în legătură cu faptul că licențele libere sunt destul de cunoscute, calitatea informației prezentate de asemenea resurse se află la nivel sporit.

Analizând avantajele RED, se poate afirma că resursele de tipul dat vor permite să se efectueze reforma în învățământ, oferind informația calitativ și ușor accesibilă tuturor doritorilor de a utiliza licențele libere. Însă, pe lângă faptul că RED oferă un șir de avantaje apar și unele limite de utilizare a RED, cum ar fi:

- Minimizarea comunicării orale – pe de o parte se întrunesc persoane de pe tot globul însă, doar în mediul virtual;
- Cadrele didactice nu sunt pregătite să lucreze în proiecte RED – nu toate cadrele didactice sunt motivate să implementeze RED;
- Nu au destule competențe TIC;

- Lipsa aspirației de a împărtăși informația – chiar dacă licențele libere sunt destul de populare, există cei care nu vor să le utilizeze;
- Statul nu este cointeresat în elaborarea RED;
- Actualizarea informațiilor – acesta ne vorbește despre faptul că proiectele RED se finisează odată cu încetarea finanțării.

Pentru a studia situația în Republica Moldova a fost lansat un chestionar la care au participat 30 cadre didactice de informatică.

Informații despre respondenți:

1. Instituția de învățământ în care se realizează procesul de instruire – au fost chestionate cadrele didactice care predau la diverse trepte a ciclului preuniversitar.

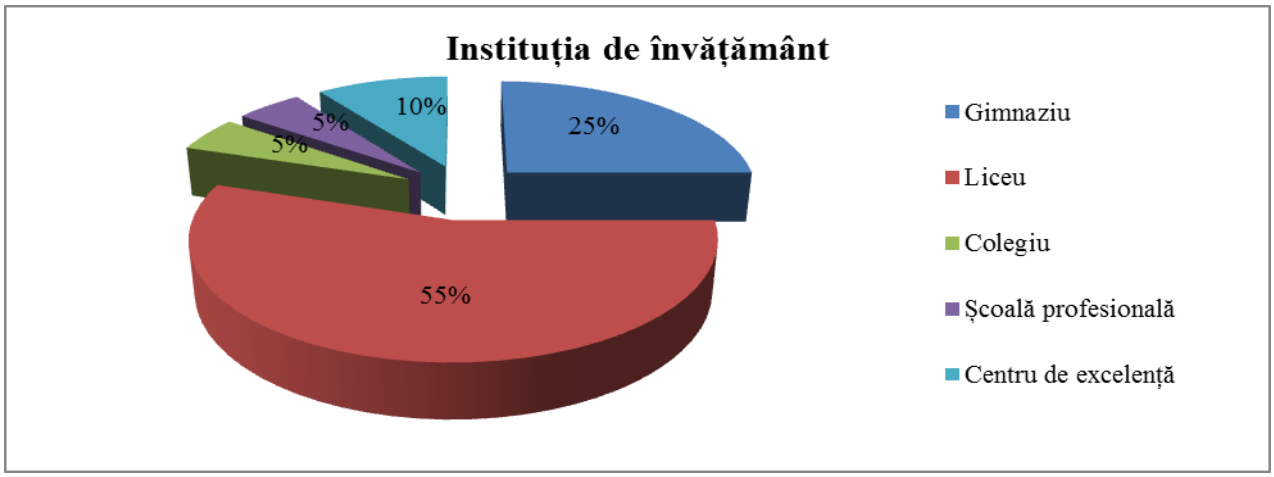


Fig. 1. Distribuția cadrelor didactice chestionate după instituția de învățământ în care activează.

2. Disciplina predată – în procesul de chestionare au fost încadrate cadre didactice care realizează procesul de instruire la diverse discipline de învățământ fig. 2.

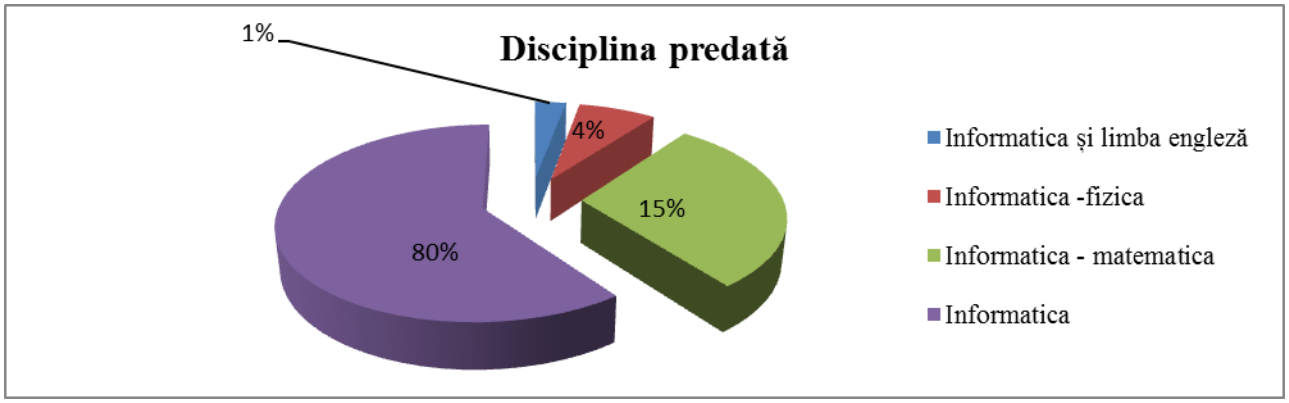


Fig. 2. Repartizarea cadrelor didactice după disciplinele predate.

La întrebarea: *Ați dori să dispuneți de un set de resurse educaționale deschise la disciplina predată?*

Majoritatea cadrelor didactice 70% doresc să dispună de un set de RED la disciplina predată, însă sunt cadre didactice care nu doresc să dispună de RED la disciplină fig. 3.

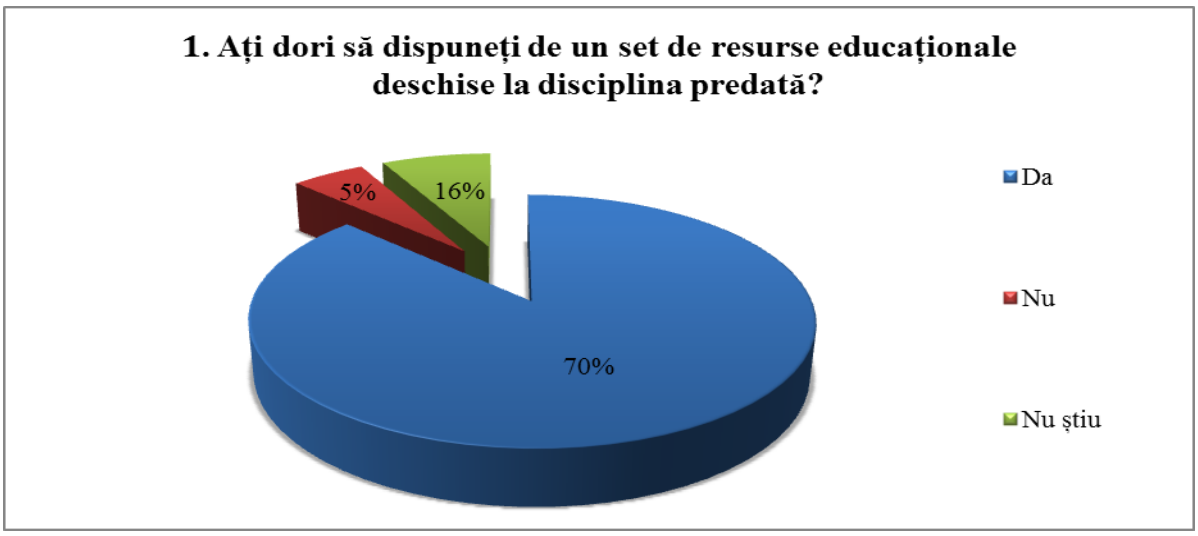


Fig. 3. Repartizarea răspunsurilor la întrebarea 1.

La întrebarea: *Cine ar trebui să elaboreze resursele educaționale deschise?*

O mare parte din respondenți 70% consideră că RED, trebuie să fie elaborate de un grup de lucru bine instruit, și doar 5% consideră că RED trebuie elaborate de instituțiile de învățământ superior fig. 4.

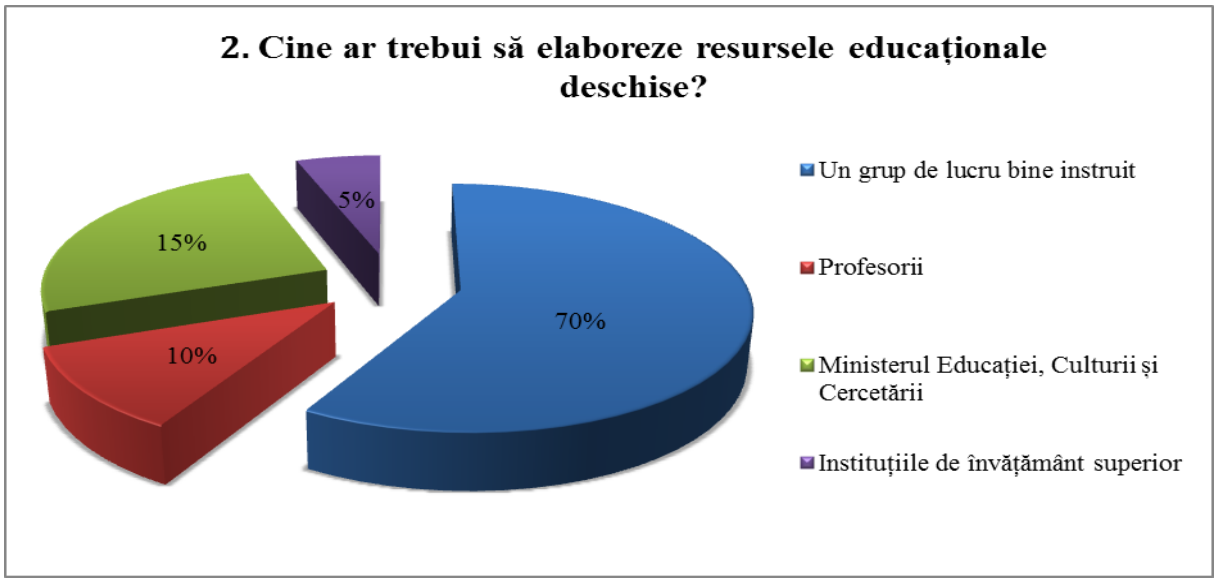


Fig. 4. Repartizarea răspunsurilor la întrebarea 2.

La întrebarea: *Învățarea prin intermediul resurselor educaționale deschise permite, în mare parte, un studiu independent realizat de către elev. Considerați că elevii sunt pregătiți pentru a învăța independent unele conținuturi?*

La întrebarea dată 44% din cadrele didactice consideră că elevii lor sunt pregătiți pentru a învăța independent unele conținuturi, iar 39% consideră că elevii nu sunt pregătiți pentru studiul temelor individual fig. 5.

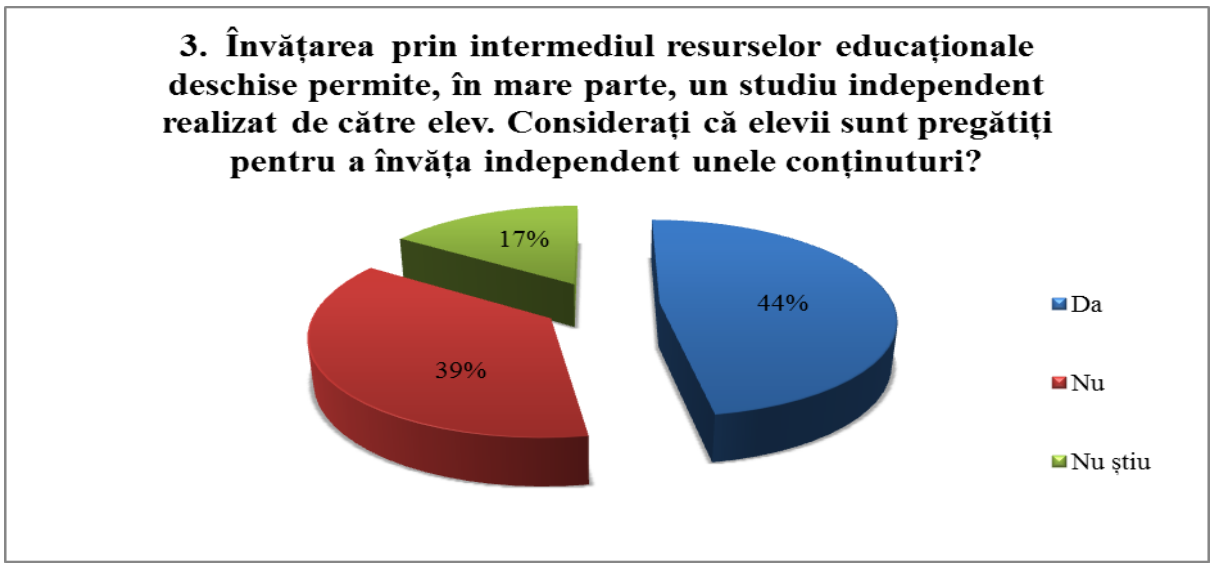


Fig. 5. Repartizarea răspunsurilor la întrebarea 3.

La întrebarea: *În ce măsură sunteți pregătiți să utilizați resurse educaționale deschise în procesul instructiv-educativ?*

Majoritatea cadrelor didactice 43% consideră că sunt pregătiți bine pentru utilizarea

RED, însă 7% consideră că nu sunt pregătiți pentru utilizarea RED fig. 6.

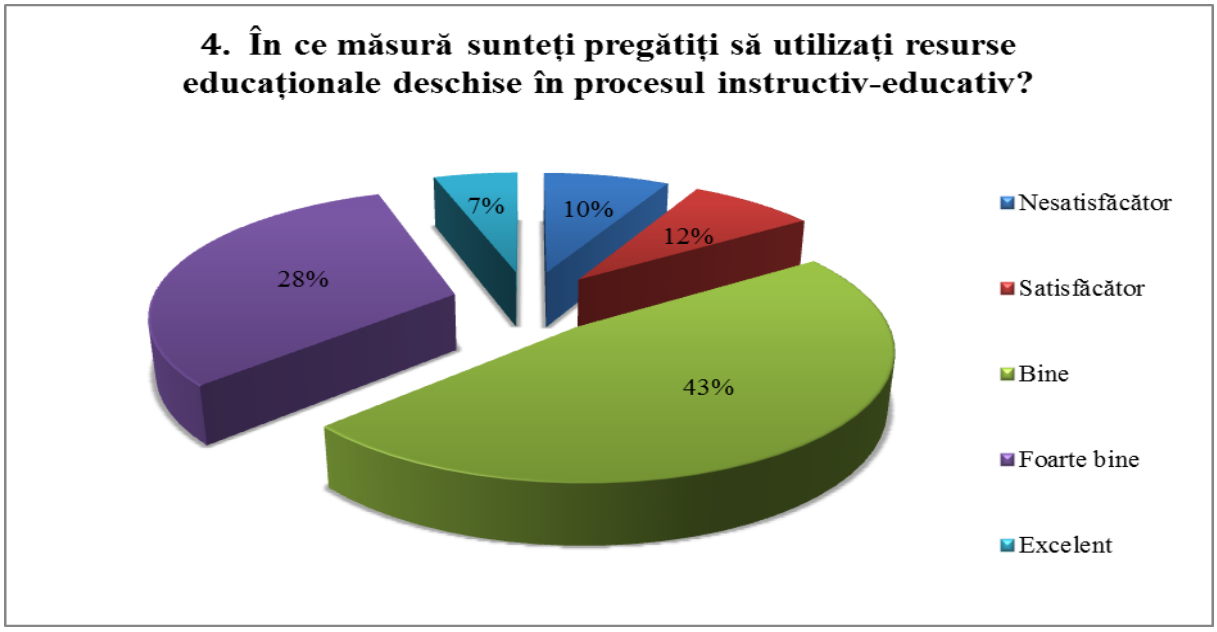


Fig. 6. Repartizarea răspunsurilor la întrebarea 4.

La întrebarea: *Dacă ați utilizat RED vă rugăm să precizați care este rezultatul implementării acestora?*

38% din cadrele didactice afirmă că utilizarea RED în procesul de instruire este eficientă și 0% că este ineficientă fig. 7.

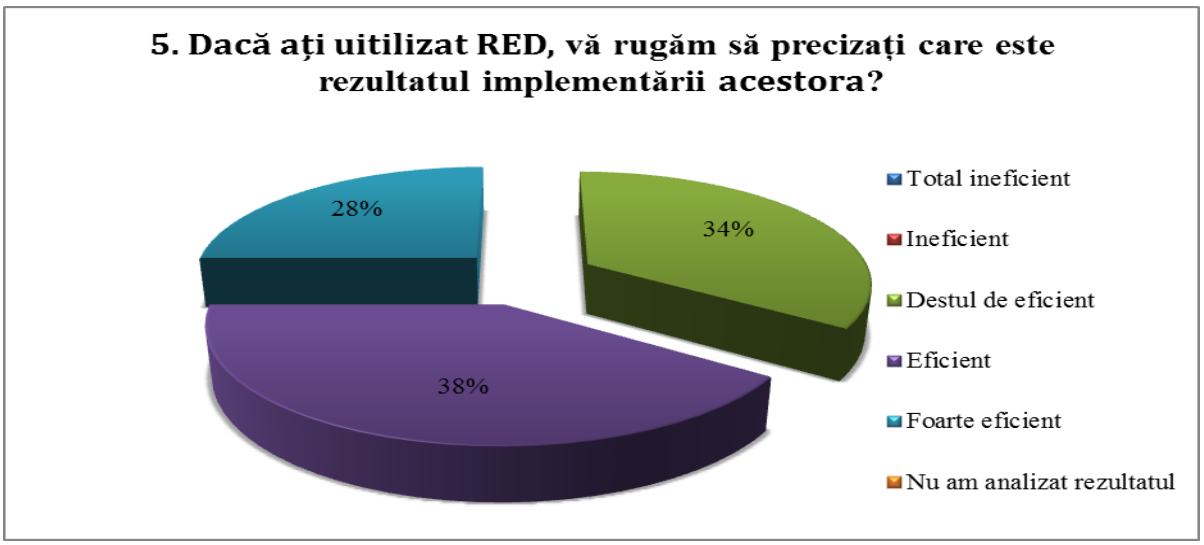


Fig. 7. Repartizarea răspunsurilor la întrebarea 5.

Analizând rezultatele chestionarului se poate de afirmat că majoritatea cadrelor didactice sunt familiarizați cu noțiunea de RED și sunt pregătiți să le utilizeze, însă apare problema elaborării acestora, însă cei care au aplicat RED spun că utilizarea lor este eficientă și chiar destul de eficientă.

Bibliografie:

1. Hotărîrea Guvernului nr. 944 din 14 noiembrie 2014 din 14 noiembrie 2014, STRATEGIA de dezvoltare aeducației pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020”, disponibil internet: https://mecc.gov.md/ro/content/strategia-educatia-2020-evaluare-la-mijloc-de-termen, accesat: 19.07.2019.
2. Ressources éducatives libres [online], UNESCO, Disponibil internet: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/, accesat 17.02.2019.

MODERNIZAREA PROCESULUI DE INSTRUIRE PRACTICĂ A VIITORILOR SPECIALIȘTI MEDICALI VOCAȚIONALI PRIN PRISMA MANAGEMENTULUI CALITĂȚII

Mariana NEGREAN, director adjunct pentru instruirea practică, grad managerial unu, grad didactic superior, CEMF „Raisa Pacalo”

Rezumat. Calitatea învățământului s-a dovedit a fi un element central în formarea viitorilor specialiști pentru economia națională. Asigurarea calității constituie un factor important în creșterea competitivității și atractivității învățământului atât la nivel național, cât și internațional. Integrarea europeană în domeniul educației prevede introducerea sistemului de management al calității în instituțiile de învățământ profesional tehnic din Republica Moldova**.** Asigurarea calității formării prin practică reprezintă un factor important în formarea inițială a specialiștilor medicali cu studii postsecundare nonterțiare pentru sistemul sănătății.

Cuvinte cheie: calitatea serviciilor educaționale, instruirea practică, sistemul de management a calității, asigurarea calității, economia națională.
Abstract. The quality of the education system has proved to be a central element in the training of future specialists for the national economy. Quality assurance is an important factor in increasing the competitiveness and attractiveness of the education system at national and international levels. European integration in the educational domain provides the implementation of the system of quality management in the postsecundary educational institutions from the republic of Moldova. Quality assurance through practice represents an important factor in the initial training of the medical specialists with non-tertiary postsecundary studies for the national economy.
Keywords: quality of educational services, practical education, quality management system, quality assurance, national economy.

Introducere. În contextul semnării, parafării, adoptării și ratificării de către statele membre ale UE al *Acordului de asociere UE*, Republica Moldova transpune în sistemul național de formare profesională abordările educației și formării profesionale, specifice spațiului european. *Acordul de asociere UE, articolul 123, lit.b* prevede „modernizarea sistemelor de educație și formare profesională, îmbunătățirea calității, relevanței și accesul la acestea”. [1]

În această ordine de idei, concurenţa şi piaţa liberă a adus afacerile din ţară la un nivel nou de complexitate. Drept răspuns la aceste realităţi şi provocări venite din partea mediului extern de afaceri, teoria managerială a conceptualizat problematica atingerii calităţii şi în activitatea instituţiilor de învăţământ, care vin să asigure economia naţională cu specialişti tineri competenţi şi competetivi. [2]

Racordarea conceptuală, curriculară şi tehnologică a învăţământului medical la valorile europene urmează să asigure calitatea procesului de formare a competenţelor profesionale la viitorii specialişti medicali cu studii postsecundare nonterţiare. [3]

Cadrul EQAVET urmărește dezvoltarea unei abordări sistemice pentru asigurarea calității și îmbunătățirea continuă în sistemele de educație și formarea profesională. Baza comună a tuturor modelelor și sistemelor de asigurare a calității îl constituie ***Ciclul Calității – PRVA (Planifică, Realizează, Verifică, Acționează),*** numit, de asemenea, ***ciclul Deming.*** [1]

Asigurarea calităţii este un *ansamblu de activităţi* planificate şi sistematic implementate în cadrul sistemului calităţii pentru a furniza încrederea respectivă că un produs/serviciu va satisface cerinţele de calitate. [1] Asigurarea calităţii presupune *crearea încrederii clienţilor şi celorlalţi parteneri a instituţiei de învăţământ*, privind capacitatea şi disponibilitatea instituţiei de a le satisface cerinţele şi aşteptările, şi capacitatea instituţiei de a demonstra conformitatea Sistemului de Management al Calității intern cu standardele sau modelele acceptate.

Promotorul conceputului de asigurare a calităţii, J. Juran, iniţial a centrat acest concept pe funcţiile de creare şi verificare a calităţii. Ulterior, în urma aplicării în Japonia

şi Europa, acestui concept i s-au atribuit şi alte funcţii importante, cum sunt - instruirea personalului pentru a-l motiva, îmbunătăţirea continuă a calităţii, garantarea calităţii. [2]

Asigurarea calităţii se bazează pe conceptul „zero defecte”, esenţa căruia constă în aceea că „*totul trebuie făcut bine de prima dată şi de fiecare dată*”. Aceasta necesită existenţa sistemului de asigurare a calităţii şi implicarea întregului personal în realizarea obiectivelor în domeniul calităţii.

Sistemul de asigurare a calităţii constituie obiectul standardelor internaţionale din familia ISO 9000, aplicate pe larg în comunitatea Europeană. Asigurarea calităţii, în conformitate cu standardele internaţionale, este definită ca „*parte a managementului calităţii, concentrată pe furnizarea încrederii că cerinţele referitoare la calitate vor fi îndeplinite”*. [2]

În literatura de specialitate, de asemenea, sunt evidenţiate în paralel următoarele etape în evoluţia conceptului de calitate, şi anume [4, pag.82]:

1. Asigurarea calităţii prin control: orientarea spre produs; control final; conformitate cu specificaţiile.

2. Asigurarea calităţii prin metode statistice: orientarea spre proces; utilizarea metodelor statistice; prioritate acordată domeniului tehnic (E. Deming şi J. Juran).

3. Asigurarea calităţii prin motivarea personalului: orientare spre angajat; programe „zero defecte”; cercurile calităţii; muncă în echipă.

4. Concepte integratoare de asigurare a calităţii: orientare spre client; angajarea conducerii; antrenarea personalului; toate compartimentele; întreaga traiectorie a produsului.

Actualitatea temei:

Pentru asigurarea calității serviciilor educaționale în CEMF „Raisa Pacalo” sunt prevăzute următoarele ***procese***:

- *planificarea activităților de prestare a serviciilor educaționale;*
- *monitorizarea proceselor didactice;*
- *evaluarea internă a rezultatelor proceselor didactice;*
- *evaluarea externă a rezultatelor proceselor didactice;*
- *îmbunătățirea continuă a serviciilor educaționale oferite de către colegiu.* [5]

Procesul de instruire practică în Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo” are ca scop *asigurarea, monitorizarea, compatibilizarea și evaluarea* calității serviciilor educaționale de instruire prin practică la standardele naționale și internaționale din domeniu medicinii. Elaborarea, coordonarea și aplicarea procedurilor de asigurare a calității a proceselor de formare-consolidare-evaluare a competențelor profesionale formate, implementând indicatorii de performanță ca instrumente de validare, a realizat promovarea și aplicarea cerințelor definite de standardele de referință la nivel de sistem. Modernizarea procesului de instruire practică s-a obținut prin aplicarea ***procedurilor de***

asigurare a calităţii în cadrul tuturor activităţilor de formare a specialiştilor medicali cu studii postsecundare nonteţiare prin practică, după cum urmează:

(1) administrarea instruirii practice;

(2) desfășurarea și monitorizarea procesului de instruire practică;

(3) evaluarea procesului de instruire practică;

(4) îmbunătățirea continuă a procesului de instruire practică.

(1) Procesul de instruire practică în Centrul de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo" este planificat, organizat și realizat în corespundere cu actele legislative şi normative din ţară [6,7,8,9], prin coordonarea şi racordarea la cerinţele europene [10,11,12], care promovează calitatea pregătirii cadrelor medicale cu studii postsecundare și postsecundare nonterțiare. Asigurarea calităţii în cadrul *administrării instruirii practice* este realizată prin elaborarea/aprobarea *Regulamentului privind organizarea și desfășurarea stagiilor de practică în CEMF „Raisa Pacalo", Planurilor de învățământ* pe calificări, *Curricula pentru instruirea practică* pe calificări, *Graficului procesului de învăţământ*, *Graficului organizării stagiilor de practică*, ordinelor de repartizare a cadrelor didactice la bazele practice, ordinelor cu privire la *numirea profesorilor metodiști* și *admiterea la stagiile de practică*, *planurilor de activitate a cabinetelor şi laboratoarelor* etc.

Implimentarea noilor *Planuri de învățământ 2016* a asigurat realizarea reformei în structura procesului de instruire practică, cu propunerea noilor forme de instruire practică. (figura nr.1)

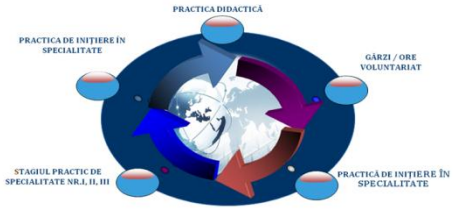


Figura nr.1 Formele de instruire practică

Pentru dezvoltarea calităţii şi relevanţei învăţământului profesional medical postsecundar şi postsecundar nonterţiar din ţară, asigurarea sinergiei dintre sistemul educaţional şi sectorul de sănătate, a fost realizată reforma structurei stagiilor practice, cu propunerea noilor tipuri de stagii de practică. Stagiile practice sunt realizate la finele semestrelor pe parcursul a 2 săptămâni pentru semestrele I *(Practica de inițiere în specialitate)* şi III *(Stagiul practic de specialitate nr.II)*, de 4 săptămâni în semestrele II *(Stagiul practic de specialitate nr.I)* şi IV *(Stagiul practic de specialitate nr.IV). Practica ce precede probele de absolvire* este realizată în anul trei de studiu semestrul VI cu o durată de 21 săptămâni. Durata activităţii elevilor în cadrul stagiilor de practică este de 36 ore săptămânal. (figuara nr.2)

Extinderea numărului de ore în cadrul stagiilor de practică a permis acumularea 50% de ore pentru instruirea practică din numărul total de ore prevăzute în Planurile de învățământ.

Figura nr.2 Stuctura instruirii pratice, 2016

(2) *Desfășurarea și monitorizarea* procesului de instruire practică se asigură în conformitate cu metodologia şi normele de calitate înglobând următoarele componente: respectarea *curricula disciplinare* și a *curricula pentru instruirea practică* pe calificări; asigurarea managementului eficient al procesului de predare-învăţare-evaluare; valorificarea calității instrumentelor curriculare propuse (suporturi de curs, standarde/algoritme ale deprinderilor practice, ghiduri pentru lecții practice, culegere de itimi etc.), accesibilitatea resurselor de învăţare (rețea Internet/Intranet, filme didactice, platforme electronice, soft-uri educaționale etc.); antrenarea în procesul de instruire practică a mentorilor şi consultanților din domeniul practic.

Calitatea *monitorizării* instruirii practice este asigurată prin: repartizarea elevilor la instituțiile medicale de profil în conformitate cu prevederile curriculum-ului, completarea de elevi și agenții economici a documentației de evidență - *foile de delegare*, completarea de către elevi a *agendelor stagiilor de practică și* a *portofoliilor stagiilor de practică,* implicarea cadrelor medicale - mentorilor în monitorizarea și consilierea elevilor în timpul stagierii practice. Procedurile de *monitorizare* a calității stagiilor de practică sunt realizate săptămânal de profesorii metodiști, zilnic de conducătorii generali și conducătorii nemijlociți din partea instituțiilor medicale, monitorizarea calității diferitor aspecte ale stagiilor de practică (satisfacția beneficiarilor, calitatea formării competențelor, completării documentației, etc.) în cadrul Comisiilor CEAIC.

(3) *Evaluarea procesului* de instruire practică se desfăşoară conform metodologiei şi normelor de calitate, avându-se în vedere modalităţi transparente, precum şi reglementarea/ comunicarea modalităţilor de examinare şi obiectivele evaluării – aplicarea metodologiei de evaluare pentru fiecare formă de instruire practică, antrenarea în evaluările finale a comisiilor externalizate. Evaluarea finală, pilotată în instituție, a fost bazată pe evaluarea competențelor profesionale, prin implementarea simulării didactice în cadrul stațiunilor clinice, specificul cărora este diferit de la calificare la calificare. *Proba practică,* realizată în cadrul *examenului de calificare* pentru absolvenții Programului de formare profesională *Medicina* calificarea *Asistent medical,* a fost organizată și desfășurată în *Centrul Educațional de Simulare în Instruirea Medicală (CESIM),* cu evaluarea competențelor profesionale în următoarele domenii: asistența medicală primară, îngrijiri medicale specializate (pe diferite domenii medicale: medicina internă cu nursing specific, chirurgia cu nursing specific, pediatria cu nursing specific etc.) și regimul sanitaro-antiepidemic. Evaluarea competențelor profesionale a fost realizată pe pacienți standardizați, în 3 stațiuni (asistența medicală primară, îngrijiri medicale specializate, regimul sanitaro-antiepidemic), în baza următoarelor criterii: comunicarea (2 puncte), respectarea algoritmului manoperii practice (3 puncte), corectitudinea realizării manoperii practice (4 puncte), reorganizarea locului de muncă (1 punct).

(4) *Îmbunătățirea* calității procesului de instruire practică este realizată în baza rezultatelor studierei satisfacției beneficiarilor (agentului economic și a elevilor) vizând realizarea stagiilor de practică/practicilor didactice și dezbaterilor publice (cu colegiile de medicină arondate, agenții economici, Asociațiile profesionale etc.).

Monitorizarea şi *îmbunătăţirea* instruirii practice este un proces continuu şi necesar în vederea reacţionării la necesităţile pieţii muncii și solicitărilor beneficiarilor. Procedurile de asigurare a calităţii vizând monitorizarea şi îmbunătățirea instruirii practice sunt aplicate în baza *Ghidului Managementului Calităţii în ÎPT* (OME nr.609 din 19.12.17), *Manualului calităţii, Strategiei de evaluare internă a calităţii pentru anii 2016-2021, Planului operaţional de implementare a Strategiei de evaluare internă a calităţii* (anual).

Monitorizarea şi îmbunătățirea instruirii practice înglobează proceduri de: **(a)** realizare şi evaluare periodică a standardului educaţional (standardul calificării, planul de învăţământ, curricula disciplinare, curricula pentru instruirea practică, instrumente curriculare), inclusiv prin prognozarea evoluţiei şi a perspectivelor pe plan naţional şi internaţional, cu includerea în Planul de învăţământ a formelor noi de instruire practică (*ore de voluntariat/gărzi);* **(b)** monitorizarea proceselor de predare-învăţare-evaluare cu studierea necesităţilor şi asigurarea formării viitorilor specialişti prin prisma reformelor din sistemul ocrotirii sănătăţii; **(c)** evaluarea calităţii şi monitorizarea traseului profesional al specialistului *asistent medical* prin colectarea şi prezentarea datelor cu privire la angajarea absolvenţilor în câmpul muncii; studierea şi comunicarea rezultatelor satisfacţiei angajatorului privind calitatea pregătirii speciliaştilor la programul de formare profesioanlă.

Planul de învăţământ, curricula disciplinare, curricula pentru stagiile de practică şi instrumentele curriculare sunt revizuite și îmbunătățite continuu prin prisma noutăţilor ştiinţifice, reformelor din sistemul sănătăţii şi educaţiei, necesităţile pieţii muncii, eficacităţii procedurilor de evaluare a elevilor, aşteptărilor şi satisfacţiei elevilor în raport cu programul de studii, mediului de învăţare şi a servciilor de sprijin pentru elevi. Aprobarea şi implementarea noilor strategii/politici/protocoale clinice naţionale de ministerul de resort este urmată de studierea/prezentarea lor în cadrul şedinţelor catedrei, cu implementarea în curricula. Cerinţele actuale vizând reformele în domeniul didacticii au determinat evaluarea curricula la programul de formare cu actualizarea conţinuturilor, reeditarea suporturilor de curs, actualizarea *Culegerilor de itemi* etc. Actualizarea *Planurilor de învăţământ, 2014* a fost realizată prin implicarea agentului economic cu realizarea/aprobarea *Planului de învăţământ, 2016*, iar îmbunătăţirea managementului şi conţinuturilor curricula pentru stagiile de practică este consultată cu cadrele didactice, şefii catedrelor, Asociațiile profesionale.

Concluzii: Ajustarea instruirii practice în CEMF „Raisa Pacalo” la prevederile conceptului calităţii contribui la realizarea misiunii şi viziunii instituţiei, promovarea

dezvoltării durabile a valorilor educaționale și orientarea permanentă spre performanță și competivitate.

Bibliografie:

1. *Ghidul Managementului Calității în învățământul profesional tehnic***,** Ministerul Educației RM, Chișinău, 2015

2. Șavga L., Maleca T., Țurcanu Gh., și coautori, *Concepţia Sistemului de Management al Calităţii în Instituţiile de Învăţământ Superior,* Chișinău, 2006.

3. Negrean M., Manolache A., Cobîleanschi Sv., *Aplicarea reformelor moderne în instuirea practică a specialiștilor medicali cu studii postsecundare nonterțiare,* Buletin informativ a Asociației Științifico-Practice a Oncologilor din RM, nr.1(3), materialele Congersului a-IV-a Național de Oncologie, Chișinău, 8-9 octombrie, 2015, pag.40.

4. Olaru, M., Păunescu, C., Negrea, M., *Ghid pentru implementarea unui sistem de management al calităţii în cadrul Academiei de Studii Economice din Bucureşti*, site-UL ASE, 2004.

5. Strategia de Evaluare Internă a Calității în CEMF ,,Raisa Pacalo", Chișinău, 2016.

6. *Codul Educaţiei,* Legea nr.152 din 17.07.2014.

7. *Strategiei de dezvoltare a învățământul vocațional/tehnic pe anii 2013-2020*, Hotărîrea Guvernului nr.97 din 01.02.2013.

8. *Plan-cadru pentru învățământul mediu de specialitate în baza Sistemului de Credite de Studii (ECVET),* aprobat prin Ordinul Ministerului Educației nr.811 din 14.07.2014.

9. *Nomenclatorul domeniilor de formare profesională, al specialităților și calificărilor pentru pregătirea cadrelor în instituțiile de învățămînt profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțial*, aprobat prin Hotărîrea Guvernului nr.853 din 14.12.2015.

10. *Directiva 2013/55/CE a Parlamentului European și a Consiliului*, privind recunoașterea calificărilor profesionale.

11. *Nursing Midwifery Services. Strategic Directions* 211-2015. WHO/HRH/HPN/10.1. Geneva, WHO.

12. *Health 2020:* a European policy framework supporting action across government and society for health and well-being EUR/RC62/8 Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. Regional Commitete for Europe. 10-13 september, 2012.

INSTRUIREA EXPERȚILOR PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII: CONTEXT EUROPEAN ȘI PARTICULARITĂȚI NAȚIONALE

Elena Petrov, doctor în științe,

Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare

Rezumat. Prezentul articol descrie procesul de formare/instruire a experților în asigurarea calității în educație în context European și național. În baza analizei cadrului normativ și metodologic în vigoare sunt evidențiate particularitățile-cheie ale procesului de formare a experților evaluatori, proiectat/promovat/organizat de către Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC), cu accent pe asigurarea calității procesului și fortificarea Registrului de experți naționali. Sunt identificate subiectele care necesită încă a fi clarificate și detaliate prin prisma bunelor practici dezvoltate pe parcurs.

Cuvinte-cheie: asigurarea calității, evaluare externă a programelor de studii/instituțiilor de învățământ, expert evaluator, instruirea/formarea expertului pentru asigurarea calității, program de instruire, unități de conținut, sesiune de formare, competențe, formatori

Abstract. This paper describes the process of training of experts in quality assurance in education in European and national context. Based on the analysis of the legal and methodological framework in force, the key features of the training process for experts designed / promoted / organized by the National Agency for Quality Assurance in Education and Research (ANACEC) are highlighted, with emphasis on quality assurance process and consolidation of the national experts' Register. The topics that still need to be clarified and detailed are identified in the light of the good practices developed along the way.

Keywords: quality assurance, external evaluation of study programs/educational institutions, expert evaluator, training expert for quality assurance, training program, content units, training session, competences, trainers

Procesul de evaluare externă a calității în educație, demarat pe plan național după o pauză îndelungată prin crearea în 2016 a Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional (ANACIP), a luat amploare. Reformarea în 2018 a ANACIP în Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) prin absorbția a două alte entități responsabile din domeniu (Consiliul Național de Atestare și Acreditare și Inspectoratul Național Școlar) s-a soldat cu suplimentarea atribuțiilor Agenției în aspect de asigurare a calității, extinzându-le pe întreaga verticală a educației.

Un rol cheie în procesul de asigurare externă a calității și, în special, de evaluare externă, promovat de către Agenție, le revine experților evaluatori, misiunea de bază a cărora este în a realiza vizita de documentare la instituție, a verifica autenticitatea raportului de autoevaluare, a sintetiza rezultatele evaluării într-un raport[1] care oferă recomandări clare pentru acțiuni ulterioare la nivel instituțional.

Perspectiva europeană

Rolul definitoriu al experților evaluatori în întregul proces de evaluare externă este menționat în Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG), revizuite şi aprobate la Conferința

[1] Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG) revizuite şi aprobate la Conferința Ministerială de la Erevan din 14-15 mai 2015. www.enqa.eu/indirme/esg/ESG

Miniștrilor responsabili de educație de la Erevan din 14-15 mai 2015. Astfel, potrivit standardului 2.*4 Experții evaluărilor colegiale*: „Asigurarea externă a calității trebuie sa fie realizată de grupuri de experți externi care includ și unul sau mai mulți membri studenți."[2]

Liniile directoare la standardul sus-menționat stipulează:

„În centrul asigurării externe a calității se afla o gamă largă de expertiză oferită de experți în evaluări colegiale, care contribuie la activitatea agenției prin aportul adus din diferite perspective, incluzându-le pe cele ale instituțiilor, ale cadrelor didactice, ale studenților și ale angajatorilor/profesioniștilor. Pentru a asigura valoarea, consistența si rigoarea activității experților, aceștia

- sunt selectați cu grijă;
- au abilitățile și competențele necesare pentru a-și duce la îndeplinire sarcinile;
- sunt sprijiniți prin intermediul unor sesiuni de formare și/sau informare potrivite.

Agenția se asigură de independența acestor experți, implementând un mecanism care să nu permită conflictele de interese. Implicarea experților internaționali în asigurarea externă a calității, de exemplu ca membri în echipele de evaluare colegială, este de dorit și adaugă o dimensiune în plus dezvoltării și implementării acestor procese."[3]

Trebuie să ținem cont că rapoartele elaborate de către experții evaluatori sunt definitorii pentru programele de studii/instituțiile evaluate din două perspective:

- pe de o parte, grație deciziilor oficiale formulate în baza acestora care fie oferă, fie limitează anumite drepturi pentru cei evaluați;
- pe de altă parte, prin ariile de îmbunătățire și recomandările listate constituie o temelie, imbold dar și orientare pentru ulterioara dezvoltare și perfecționare.

Totodată, rapoartele complete realizate de experții angajați de către Agenția responsabilă de asigurarea externă a calității reprezintă baza măsurilor de urmărire a punerii în aplicare a recomandărilor (follow-up) formulate în adresa instituției/programului de studii în urma evaluării externe (standardului 2.6). Astfel, rolul evaluatorului extern, angajat de către Agenție, este unul foarte important și definitoriu în asigurarea calității proceselor de evaluare externă a programelor de studii/instituțiilor de învățământ.

Consorțiul European pentru Acreditare în Învățământul Superior (ECA) a examinat special subiectul formării experților în procesul de implementare a proiectului E-TRAIN[4]. În rezultatul atelierelor de lucru organizate în cadrul proiectului au fost identificate și formulate recomandări pentru Agențiile de asigurare a calității vizavi de procesul de formare/instruire a experților implicați în evaluări externe a programelor de studii/instituțiilor educaționale. În particular, au fost menționate următoarele[5]:

---

[2] Ibidem, p. 16-17.
[3] Ibid., p.17
[4] http://ecahe.eu/w/index.php/E-TRAIN_2010-2012
[5] *Mark Frederiks, Stephanie Zwiessler, Maria E.Weber,* Training Experts for Quality Assurance: Lessons

1. Competențele adecvate ale experților și, în particular, cunoștințele și abilitățile, constituie factor-cheie pentru succes în procesul de evaluare de la egal la egal. Din această perspectivă, Agențiile responsabile de asigurarea calității trebuie să organizeze cu regularitate formări/instruiri pentru a forma/dezvolta abilitățile și capacitățile necesare experților externi pentru a promova coerența deciziilor privind asigurarea externă a calității.
2. Formarea/instruirea experților trebuie să fie orientată obiectiv și trebuie să ia în considerare atât contextul național, cât și cel european/internațional.
3. Este necesar de a oferi formări/instruire tuturor părților interesate reprezentate în echipele de experți (cadre didactice, reprezentanți ai angajatorilor, studenți); experții pot fi instruiți împreună/concomitent sau prin programe specifice pentru fiecare grup țintă.
4. Sesiunile/cursurile de formare/instruire trebuie să includă obligatoriu anumite elemente de învățare, în special, cunoașterea domeniului asigurării externe a calității, înțelegerea și interpretarea criteriilor de evaluare, înțelegerea rolurilor atribuite diferitelor categorii de experți, lucrul în echipă, abilități de audit/revizuire și raportare și abilități soft (comunicare și aptitudini sociale).
5. Materialul pregătitor structurat ar trebui transmis participanților până la organizarea instruirii propriu-zise; este recomandată comunicarea interactivă între formatori și experți.
6. Conceptul didactic al instruirii ar trebui să cuprindă atât prezentări, cât și studii de caz/discuții în bază de exemple din viața reală de aplicare a procedurilor de evaluare externă, cu oferirea de oportunități pentru implicarea activă a experților.
7. Formarea/instruirea trebuie evaluată atât prin evaluarea experților, cât și prin feedback-ul oferit acestora.
8. Prin diferitele cursuri de formare/instruire la nivel național ar trebui creată o comunitate de experți bine pregătiți cu posibilitatea de ai valorifica și la nivel internațional.

Participanții în proiect au menționat în parte și necesitatea de a asigura consistența programelor de formare aplicate pentru instruirea formatorilor implicați în instruirea experților evaluatori. Schimbul de formatori naționali realizat cu regularitate între diferite țări a fost sugerat ca și instrument ce poate contribui la învățare reciprocă în continuare.

Particularitățile formării studenților în calitate de experți pentru asigurarea calității au fost examinate de către Uniunea Națională a Studenților din Elveția (VSS-UNES-USU) și Centrul de Acreditare și Asigurare a Calității în universitățile elvețiene (OAQ)6, care au

Learned. The results of the E-TRAIN Pilot Trainings. http://ecahe.eu/w/images/8/8b/Training_Experts_for_Quality_Assurance_-_Lessons_Learned.pdf

[6] Christian Schneijderberg, VSS-UNES-USU & Monika Risse, OAQ, Training of students as experts for external quality assurance – the Swiss experience, https://www.eurashe.eu/library/quality-he/Ib.4%20-%20Schneijderberg_Risse.pdf

elaborat un concept pentru instruirea experților studenți, ținând cont de faptul că aceștia se află pe perioade scurte în sistem grație divizării studiilor superioare pe cicluri cu posibilitatea de a avea întreruperi între cicluri. OAQ and VSS-UNES și-au bazat conceptul de formare pe câteva idei de bază[7], valabile și în prezent:

- Studenții sunt pregătiți pentru a se implica calificat în activitatea comisiilor de evaluare externă și în aplicarea procedurilor de evaluare externă;
- Studenții sunt parteneri egali în cadrul comisiilor de evaluare externă;
- Studenții cunosc bine sistemul național de învățământ, misiunea și obiectivele procesului de evaluare externă și asigurare a calității;
- Studenții cunosc cum se demarează și derulează un proces de evaluare externă a programului de studii/instituției de învățământ.

Perspectiva națională

Cadrul normativ național cuprinde reglementări distincte privind profilul și rolul experților evaluatori cooptați de către Agenție pentru misiunile de evaluare externă. Astfel, comisia de evaluare externă se constituie din minimum trei membri[8], selectați din Registrul experților evaluatori, elaborat de către Agenție. În consens cu recomandările la nivel european, în componența comisiei se include obligatoriu reprezentantul mediului educațional/academic, specialiști în domeniul evaluat, reprezentanți ai studenților și reprezentanți ai angajatorilor care activează în domenii profesionale relevante[9].

Cerințele minime privind profilul evaluatorului vizează, în particular, cunoașterea modului de funcționare a sistemului național de învățământ și a legislației Republicii Moldova, a tendințelor învățământului din Uniunea Europeană; deținerea experienței de activitate și/sau manageriale în domeniul evaluat; deținerea, de experiență de predare în instituții de învățământ,[10]. Totodată, evaluatorul trebuie să fie independent pe întreaga durată a procesului de evaluare externă, precum și în deciziile promovate, să nu reprezinte interesele organizației în care activează sau ale altor părți terțe, să confirme lipsa conflictului de interese și să păstreze confidențialitatea informațiilor la care are acces pe parcursul evaluării. O condiție obligatorie pentru evaluatorul Agenției este să fie instruit cu privire la evaluarea externă a calității[11], sarcină care revine nemijlocit aparatului administrativ al ANACEC.

Pentru a fundamenta acest proces în context cu prevederile cadrului normativ național în vigoare[12] și tendințele la nivel european, a fost elaborată Metodologia de formare a experţilor evaluatori ai ANACIP/ANACEC (în continuare – Metodologie) care vine

---

[7] Ibid, p.5.

[8] Metodologia de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ professional ethnic, superior și de formare continua, Hotărârea de Guvern nr. 616/2016, cu modificările și completările ulterioare, pct.39, http://lex.justice.md

[9] Ibidem.

[10] Ibidem., pct.40,41

[11] Ibid., pct.41

[12] Codul Educaţiei al Republicii Moldova nr. 152/2014, Regulamentul cu privire la organizarea şi

a) să identifice totalitatea aspectelor normative, organizatorice și metodice ale procesului de formare a experţilor evaluatori;
b) să stabilească formele/nivelele/tipurile/etapele de formare a experţilor evaluatori şi obiectivele acestora;
c) să stabilească unitățile minime de conținut și finalităţile sesiunilor de instruire/formare a experţilor evaluatori.

Potrivit Metodologiei, statutul de expert evaluator îl pot obține cadrele didactice din învăţământul general, profesional tehnic, superior, din cercetare şi formare continuă, cu titluri științifice/ştiinţifico-didactice, grad managerial sau didactic și cu experienţă în asigurarea calităţii în învăţământ; reprezentanții angajatorilor, reprezentanții studenţilor, înscrişi în Registrul experţilor evaluatori al Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (în continuare – Agenție), care participă la misiunile de evaluare externă a calităţii în vederea autorizării de funcţionare provizorie şi/sau acreditării programelor de studii şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă.

Pentru a asigura un nivel adecvat în prestația expertului evaluator, fundamentată pe principii de calitate, este foarte important să avem claritate, în particular, vizavi de (1) cadrul de competențe (cunoștințe, aptitudini și atitudini) necesare unui evaluator extern în domeniul educației; (2) cum să realizăm eficient formarea/instruirea potențialilor evaluatori în materie de evaluare externă în vederea asigurării calității; (3) cum să asigurăm asistența necesară experților pe întreaga durată a procesului de evaluare externă.

Aspecte-cheie în instruirea/formarea experţilor pentru asigurarea calităţii

Din perspectiva asigurării calității procesului de evaluare externă a programelor de studii/instituțiilor de învățământ, Metodologia promovează câteva idei de bază:

- formarea experţilor evaluatori se consideră parte componentă obligatorie a procesului de evaluare externă a calităţii în vederea autorizării de funcţionare provizorie/acreditării programelor de studii/instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă (pct. 5);
- formarea experților evaluatori are ca scop dezvoltarea și asigurarea competențelor necesare experților externi pentru a promova obiectivitatea, corectitudinea și consecvența deciziilor Agenției în domeniul asigurării externe a calității în învățământul profesional tehnic, superior şi de formare continuă (pct. 6);
- formarea experților evaluatori se realizează prin sesiuni de instruire/formare, prevăzute ca și activități de formare cu conținut, obiective și finalități educaționale

funcţionarea Agenţiei Naţionale de Asigurare a Calităţii în Educație și Cercetare, Hotărârea Guvernului nr. 201/2018; Metodologia de evaluare externă a calităţii în vederea autorizării de funcţionare provizorie şi acreditării programelor de studii şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 616/2016, cu modificările și completările ulterioare; Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulţilor, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 193/2017

distincte, structurate în timp, care sunt organizate periodic de către Agenţie; calendarul sesiunilor de instruire/formare a experţilor evaluatori se stabileşte în funcție de necesitățile Agenției (pct. 7);

- formarea experţilor evaluatori urmăreşte în calitate de finalităţi educaţionale dobândirea/dezvoltarea de competenţe-cheie, în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini, necesare pentru realizarea evaluării externe în baza standardelor naţionale de referinţă şi indicatorilor de performanţă stabiliți prin cadrul normativ în vigoare (pct. 10);
- în funcție de scopul propus, se organizează diverse sesiuni de instruire/formare: sesiuni de inițiere/reper, sesiuni de formare specială/tematice, sesiuni de formare continuă pe domenii de evaluare (pct. 11);
- în cadrul sesiunilor se realizează Programul de formare care include totalitatea activităţilor de proiectare, organizare şi realizare a predării, învăţării şi evaluării, care asigură formarea experţilor evaluatori în conformitate cu cadrul normativ în vigoare şi conduce la formarea/dezvoltarea competențelor necesare efectuării evaluării externe a calității; programul sesiunilor de formare a experţilor evaluatori este elaborat în funcție de necesitățile Agenției de către formatori, cu suportul angajaţilor din cadrul Agenţiei (pct. 2, 15);
- conținuturile sesiunilor de instruire/formare sunt determinate de (1) prevederile legislaţiei naţionale şi internaţionale cu privire la asigurarea şi evaluarea calităţii în învăţământ; (2) drepturile, obligaţiunile şi responsabilităţile experţilor evaluatori, stabilite de legislaţia în vigoare; (3) metodologia de evaluare externă a calităţii în vederea autorizării de funcţionare provizorie şi acreditării programelor de studii şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă; (4) aspectele specifice fiecărui nivel al învăţământ profesional; (5) tendinţele naţionale şi internaţionale de asigurare a calităţii în învăţământul profesional; (6) finalitățile educaționale stabilite (pct.9);
- în calitate de formatori în cadrul sesiunilor de instruire/formare pot fi angajați ai Agenției, experți evaluatori ANACEC, experți evaluatori din alte Agenții de Asigurare a Calității, înscrise în EQAR (pct. 8).

Metodologia vine cu sugestii în adresa formatorilor privind conceptul didactic al sesiunilor de instruire/formare, care urmează a fi corelat cu categoria sesiunii de instruire/formare, finalitățile educaționale preconizate și conținuturile stabilite/selectate. Selectarea formatului sesiunilor de instruire/formare (ex.: seminar informativ, workshop, combinație a formării cu întrunirea membrilor Comisiei de evaluare externă înainte de vizita de documentare în instituția evaluată, sesiune online etc.) ramâne la discreția organizatorului/formatorului (pct. 18,19).

Pentru organizarea sesiunilor de instruire/formare pot fi utilizate prezentări, inclusiv în format PPT, demonstrări de sarcini (de ex. organizarea interviului cu o anumită categorie de beneficiari), studii de caz/discuții despre exemple de aplicare în viața reală a procedurilor externe de asigurare a calității (oportunități pentru implicarea activă a experților), activități în grup etc. Se recomandă comunicarea interactivă între formatori și experți în cadrul sesiunilor de instruire/formare (pct. 20).

În suportul formatorilor, Metodologia definește și etapele care constituie ciclul integral de pregătire și realizare a sesiunii de instruire/formare[13] și care sunt condiționate atât de necesitățile Agenției cât și de necesitățile formabililor (pct.16).

Fig.1. Ciclul de pregătire și realizare a sesiunii de instruire/formare

Metodologia oferă organizatorului/formatorului câteva instrumente utile, inclusiv:

- o listă de control pentru a realiza o evaluare preventivă a etapelor procesului în scopul asigurării calității procesului de pregătire și realizare a sesiunii de instruire/formare (anexa nr.3);
- o listă de finalități educaționale pe care urmează să le demonstreze formabilul la finalizarea sesiunilor de instruire/formare la nivel de cunoaștere și înțelegere, la nivel de aplicare, la nivel de formulare de judecăți de valoare și atitudini, la nivel de comunicare și la nivel de autoinstruire (anexa nr.1);

[13] Vezi: Gillian King, **Handbook for the Training of Panel Members for External Quality Assurance Procedures. 2012,** European Consortium for Accreditation in Higher Education, pag. 73

- o listă de elemente de conținut și subiecte recomandate a fi selectate pentru sesiunile de formare în diverse combinații în funcție de tipul, obiectivele formării și grupul/grupurile-țintă implicate (anexa nr.4).

Evaluarea experților participanți la formări, analiza datelor colectate privind nivelul de satisfacție a formabililor cu oferirea feedbackului către experții evaluați și operarea, după caz, a modificărilor/completărilor în programul sesiunilor de instruire/formare/ informațiile furnizate de Agenție în procesul de formare, metodele și instrumentele utilizate, constituie elemente definitorii pentru stabilirea nivelului de eficiență și utilitate a sesiunilor de instruire și asigurarea calității activităților de formare.

Perspective

Prevederile Metodologiei sunt aplicate de către Agenție în procesul de formare/instruire a experților evaluatori. Cu regularitate se colectează feedback de la experții implicați în misiuni de evaluare externă. Sunt examinate sugestiile evaluatorilor vizavi de programele de formare, în aspect de conținut, cât și vizavi de structura și planificarea în timp a sesiunilor de formare. Propunerile argumentate sunt utilizate pentru perfecționarea programelor de formare/designul sesiunilor de formare/selectarea metodelor utilizate etc.

În același timp, perfecționarea procesului de instruire a expertului evaluator necesită eforturi continue. În acest context, au fost identificate mai multe rezerve, pe care încă urmează să le valorificăm pe deplin pentru a influența substanțial procesul. Mai suntem încă în căutare de răspunsuri pentru un șir de întrebări, inclusiv:

- cum să identificăm expertiza necesară și cea mai potrivită pentru evaluarea externă a anumitor programe de studii/instituții prestatoare de servicii educaționale?
- cum să fortificăm și să eficientizăm asistența experților la fiecare etapă a procesului de evaluare externă?
- cum să evităm efectul de rutină în activitatea de evaluare externă în cazul evaluatorilor experimentați care au participat în mai multe evaluări?
- cum să asigurăm implicarea mai activă și valoroasă a angajatorilor în aspect de propuneri și recomandări formulate în adresa programului/instituției evaluate?
- cum să consolidăm Registrul evaluatorilor pe dimensiunea „reprezentanți ai studenților”?
- cum să ne asigurăm ca comisiile de evaluare externă să perceapă contextele variate în care poate avea loc evaluarea externă la nivel de instituție de învățământ /program de studii?

Rămâne o provocare pentru evaluatorii externi dinamica procesului de formulare de judecăți în cadrul comisiei de evaluare externă, ținând cont de rolurile și responsabilitățile fiecărui membru în cadrul comisiei. O altă provocare ține de calitatea rapoartelor de evaluare externă, ce acestea trebuie sau nu este indicat să includă, cum să se formuleze recomandările astfel ca să fie adecvat prezentate și percepute pentru implementare, ținând

cont de contextul evaluării și consecințele așteptate/posibile. Toate aceste întrebări și provocări urmează să le analizăm, identificând exemple de succes și insucces, cu intervenția ulterioară în procedura de formare a experților evaluatori.

Referințe bibliografice:

1. Codul educației al Republicii Moldova nr.154/2014, www.lex.justice.md
2. Regulamentul cu privire la organizarea şi funcţionarea Agenţiei Naţionale de Asigurare a Calităţii în Educație și Cercetare, Hotărârea Guvernului nr. 201/2018, www.lex.justice.md
3. Metodologia de evaluare externă a calităţii în vederea autorizării de funcţionare provizorie şi acreditării programelor de studii şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic, superior şi de formare continuă, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 616/2016, cu modificările și completările ulterioare, www.lex.justice.md
4. Metodologia de formare a experţilor evaluatori ai ANACEC, 2016, www.anacec.md
5. Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulţilor, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 193/2017, www.lex.justice.md
6. Christian Schneijderberg, VSS-UNES-USU & Monika Risse, OAQ, Training of students as experts for external quality assurance – the Swiss experience, https://www.eurashe.eu/library/quality-he/Ib.4%20-%20Schneijderberg_Risse.pdf
7. Gillian King, **Handbook for the Training of Panel Members for External Quality Assurance Procedures. 2012,** European Consortium for Accreditation in Higher Education, pag. 73.
8. Mark Frederiks, Stephanie Zwiessler, Maria E.Weber, Training Experts for Quality Assurance: Lessons Learned. The results of the E-TRAIN Pilot Trainings. http://ecahe.eu/w/images/8/8b/Training_Experts_for_Quality_Assurance_-_Lessons_Learned.pdf
9. Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior, (ESG) revizuite şi aprobate la Conferința Ministerială de la Erevan din 14-15 mai 2015. www.enqa.eu/indirme/esg/ESG
10. http://ecahe.eu/w/index.php/E-TRAIN_2010-2012

SAMOTNOŚĆ, OSAMOTNIENIE I SPÓJNOŚĆ RODZINY W KONTEKŚCIE POCZUCIA BEZPIECZEŃSTWA OSÓB W STARSZYM WIEKU

Wojciech PIESTRZYŃSKI, Akademia Pomorska w Słupsku
Instytut Bezpieczeństwa Narodowego

Abstract. Niniejsze rozważania są próbą skorelowania samotności, osamotnienia, spójności i adaptacji rodziny z poczuciem bezpieczeństwa osób w wieku starszym. Wydaje się, że termin poczucie bezpieczeństwa opiera się na interdyscyplinarnym podejściu do funkcjonowania osoby ludzkiej w wymiarze osobistym, społecznym i państwowym. Stąd trudno odmówić prawa do angażowania się w niniejszy dyskurs przedstawicielom psychologii, filozofii czy wreszcie nauk o bezpieczeństwie. Trudno nie zauważyć, że poczucie bezpieczeństwa konstruowane jest na podstawie wielu zmiennych reprezentujących człowieka, jako istotę, która równolegle odczuwa potrzebę niezależności jak i potrzebę integracji z otoczeniem, szczególnie z rodziną. Zatem można przypuszczać, że samotność, osamotnienie tak silnie są związane z jakością relacji rodzinnych co przekłada się na poczucie bezpieczeństwa każdego człowieka.

Słowa kluczowe: samotność, osamotnienie, spójność rodziny, osoby w starszym wieku

Samotność i poczucie osamotnienia

Warto zauważyć, że pojęcie samotność nie jest tożsame z poczuciem osamotnienia. W pierwszym przypadku człowiek jest decydentem bycia samym, z dala od innych. Świadomie podejmuje, jaki wymiar ma mieć jego samotność. Zna konsekwencje bycia samym. Jeśli nawet ponosi straty, to potrafi zastosować strategię radzenia sobie z takim stanem rzeczy. Potrzebę bycia samym ze sobą można odczuwać w ujęciu krótkoterminowym lub długotrwałym. Można założyć, że każda istota ludzka dla higieny psychicznej potrzebuje krótkotrwałej izolacji od społecznych bodźców. Bywa również, że człowiek decyduje się na stałą społeczną separację. Współcześnie trudno sobie wyobrazić człowieka, który całkowicie rezygnuje z relacji z innymi osobami, jednak wyraźne ich ograniczenie na rzecz bycia z samym sobą, można uznać za świadomy wybór bycia samotnym. Ważnym jest tutaj decyzyjność. Należy jednak pamiętać, że człowiek będąc istotą społeczną wchodzi w różnorakie relacje, szczególnie głębokie, budowane na kanwie małżeństwa i rodziny. Stając się swoistym zakładnikiem owych więzi, musi mieć świadomość, że nie do końca samodzielnie może stawiać granice swojej samotności, albowiem mogą one ranić tych, którym na wcześniejszych etapach komunikowania się zaoferował swoją bliskość, otwartość, akceptację i tym samym dobrowolnie zrezygnował z prawa do absolutnej samotności. Z drugiej strony każdy człowiek ma prawo do bycia wyłącznie z samym sobą, aby móc konstruować własną tożsamość, która z kolei prowadzi do samoakceptacji, niezbędnej do akceptacji innych. Poczucie osamotnienia natomiast jest konsekwencją społecznego odrzucenia. Człowiek gotowy do bycia w relacji z innymi, otrzymuje wyraźne sygnały bycia nieatrakcyjnym, niepotrzebnym, sprawiającym jedynie same kłopoty i nieszczęścia. Prowadzi to go do poczucia osamotnienia, które staje się dla niego brzemieniem nie do udźwignięcia. Osamotnienie przekonstruowuje dotychczasowe postrzeganie siebie i

otaczającego świata. Bardzo często osoby otwarte na poglądy innych, gotowe do zmiany, potrafiące wspierać stają się wycofane, zaczynają żyć w poczuciu bezwartościowości i beznadziejności dnia następnego. Taki stan rzeczy szczególnie dotyka osoby w wieku starszym (por. Maitland, 2015; Jędrzejewska, 2015; Matusiak, 2009).

Człowiek stając w obliczu radzenia sobie w codziennym życiu staje przed koniecznością dozowania własnej nieobecności w otaczającym świecie w wymiarze: samotności metafizycznej, samotności ontologicznej, samotności fizycznej i społecznej, samotności psychicznej i samotności moralnej (por. Gadacz, 2002).

Mając na uwadze, że starość wiąże się w sposób naturalny z uszczupleniem dotychczasowych relacji (z racji odejścia bliskich, przyjaciół i znajomych), jakie zostały wcześniej zawiązane, osoby starsze powinny wypracować własne sposoby radzenia sobie w trudnych dla nich sytuacjach. Przeżywają one nie tylko stratę tych, którzy dawali im przez życie dowody sympatii i akceptacji, ale również w wymiarze osobistym coraz bardziej są świadomi nieuchronnie zbliżającego się własnego przejścia na drugi brzeg. Takiemu stanowi rzeczy towarzyszą często: zaprzeczenie, gniew, tak zwane targowanie się z bliskimi, samym sobą i ze Stwórcą, stany depresyjne, by ostateczne zaakceptować własny los (Rathus, 2004).

Człowiek, a w szczególności osoba starsza swoją samotność, czy też poczucie osamotnienia doznaje z powodu przyczyn zewnętrznych (cywilizacyjnych i środowiskowych) oraz przyczyn wewnętrznych (osobowościowych) i ontologicznych (Dubas, 2006).

Współcześnie osamotnienie staje się częściej odczuwanym stanem od stanu samotności. To z kolei prowadzi do zagrożenia poczucia bezpieczeństwa, w szczególności osób w wieku starszym. Mając na uwadze prawo każdego do samotności, nie wolno zapominać, że osoby w wieku starszym obrały bardzo często drogę życia - bycia we wspólnocie rodzinnej i kiedy są u kresu pełnienia swojej roli społecznej, mają prawo do budowania własnego poczucia bezpieczeństwa, pozostając nadal w środowisku rodzinnym (por. Srokowski, 2008; Chabielska, 2015).

Spójność rodziny

Zgłębiając problematykę spójności rodziny spostrzega się ten termin, przede wszystkim w kontekście problematyki związanej z budowaniem bezpiecznego środowiska rozwojowego dla dzieci i młodzieży. Wydaje się jednak, że jest on uniwersalny, czyli determinuje on funkcjonowanie każdego członka rodziny, niezależnie od okresu jego życia. Zapewne dzieje się tak między innymi dlatego, że rozwój rodziny jest oparty na jej dotychczasowych relacjach, doświadczeniach, tradycjach. O spójności rodziny decydują między innymi: wzajemne oddanie, okazywane uczucia, atmosfera domowa, jak również relacje, które są wolne od sformalizowania i nabierają spontanicznego charakteru (por. Rusiecka, 2003; Satir 2000),

Każda więź jest wyrazem głębi życia emocjonalnego osób, które ją budują. Zatem można założyć, że spójność rodziny zależeć będzie od stopnia zaangażowania się emocjonalnego jej członków. Można zaryzykować twierdzenie, że dla dobra wszystkich członków rodziny winna mieć miejsce integracja emocjonalna, która prowadzi do poczucia przynależności do świata rodziny i tym samym zapewnia poczucie bezpieczeństwa i stabilności (por. Świderska, 2012; Goleman, 2007).

Mając na uwadze różne koncepcje modelu rodziny, które mają sprzyjać bądź nie jej spójności, warto wspomnieć choćby o dwóch modelach: **rodziny regeneracyjnej**, gdzie charakteryzuje ją spójność i wytrzymałość przy założeniu, że występują cztery typy systemów rodzinnych:

a) rodziny podatnej (przy pojawieniu się kryzysu prezentuje ona niski poziom spójności i wytrzymałości);

b) rodziny bezpiecznej (w tym przypadku występuje niski poziom spójności, ale wysoki stopień wytrzymałości, dzięki któremu występuje w nich poczucie celu życia, zdolności planowania bez jednoczesnego wspierania się w trudnych sytuacjach);

c) rodziny trwałej (prezentują wysoki poziom spójności przy niskim poziomie wytrzymałości, stąd słabo panują nad zdarzającymi się sytuacjami, ale ich wzajemne postawy cechuje zaufanie, szacunek stabilność emocjonalna);

d) rodziny regeneracyjnej (występuje w nich wysoki poziom spójności i wytrzymałości, które pozwalają na radzenie sobie w trudnych sytuacjach dzięki wzajemnemu zaufaniu, szacunkowi, stabilności emocjonalnej jak również poczuciu dążeniu do wspólnego celu przy zachowaniu kontroli nad sytuacjami, jakich doświadczają.

Drugi model rodziny nazywany jest modelem **rodziny sprężystej,** gdzie analizowane są wymiary więzi i elastyczności. Szczególnie więź wydaje się wpisywać w aspekt spójności rodziny. W powyższym modelu sklasyfikowano 4 typy rodziny:

a) rodziny kruchej (charakteryzuje ją niski poziom więzi i elastyczności, praktycznie jej członkowie „mijają się", brakuje im wspólnych czynności);

b) rodziny związanej (członkowie posiadają wysoki poziom więzi i niski poziom elastyczności, funkcjonują w poczuciu jedności i umiejętności współdziałania, jednocześnie posiadają sztywne wzorce zachowania i dlatego nie są zdolne do kompromisu);

c) rodziny giętkiej (zachowany jest niski poziom więzi, ale za to wysoki poziom elastyczności, a jej członkowie są gotowi do zmiany, osoby spoza rodziny często mają większe oddziaływanie na ustrój rodziny niż jej członkowie);

d) rodziny sprężystej (mającej wysokie poczucie więzi i elastyczności, jej członkowie są gotowi do zmiany, zachowując przy tym poczucie jedności (Kowal-Orczykowska, 2010).

Z powyższych modeli i systemów rodzinnych należy uznać za najbardziej sprzyjające poczuciu bezpieczeństwa osób w wieku starszym dwa systemy – rodziny regeneracyjnej
i rodziny sprężystej. Systemy te są w pełni przygotowane na dynamiczne zmiany, jakie niesie za sobą pojawienie się w systemie rodzinnym osoby senioralnej. Tylko wzajemny szacunek, zrozumienie, zaufanie i jednocześnie gotowość na zmianę pozwoli uchronić osoby starsze przed utratą poczucia bezpieczeństwa, utratą sensu życia, utratą poczucia własnej wartości, wreszcie utratą szacunku do samego siebie. Obserwując współczesne rodziny, zauważa się niebezpieczny trend „wycinania" osób senioralnych z systemów rodzinnych. Utrata najbliższych prowadzi do jeszcze bardziej dynamicznego pojawienia się zmian psychofizycznych charakterystycznych dla okresu starości. Zatem nie ma nikt prawa pozostawić osoby starsze samym sobie. Wsparcie otrzymywane od najbliższych jest najlepszym sposobem na utrzymanie jakości życia osoby starszej przynajmniej na poziomie, jaki miał miejsce we wcześniejszych okresach życia (por. Szatur-Jaworowska, Błędowski, Dzięgielowska, 2006).

Podsumowanie

Powyższe rozważania były próbą zwrócenia uwagi na zależność, jaka zachodzi pomiędzy poczuciem bezpieczeństwa a samotnością, poczuciem osamotnienia i spójnością rodziny. Niniejszy artykuł (teoretyczny) jest zaproszeniem do badań związanych z poczuciem bezpieczeństwa osób starszych w kontekście ich relacji rodzinnych. Późna dorosłość zasługuje na pochylanie się nad nią. Trzeba pamiętać, że nie jest ona dana każdemu. Trzeba ją traktować jako dar i przywilej. Badania nad nią powinny prowadzić do szukania odpowiedzi między innymi na ile powinna być ona preferowaną społecznie wartością. Niemniej już teraz można nieśmiało sformułować poniższe wnioski:

1. Rodzina jest odpowiedzialna za pojawienie się poczucia osamotnienia u osób starszych.

2. Każdy człowiek ma prawo do samotności. Musi jednocześnie pamiętać, że o jej natężeniu powinien decydować wspólnie z tymi, z którymi zawiązał głębokie relacje.

3. Jedynie rodziny regeneracyjne i sprężyste są środowiskiem sprzyjającym poczuciu bezpieczeństwa osób starszych.

4. Spójność rodziny sprzyja budowaniu prawidłowych relacji wewnątrz i na zewnątrz rodziny.

5. Jakość życia osób starszych zależy przede wszystkim od wsparcia otrzymywanego od najbliższych członków rodziny.

6. Okres późnej dorosłości sam w sobie nie sprzyja poczuciu bezpieczeństwa, ponieważ wiąże się z naturalnym odchodzeniem osób znaczących, z którymi przez lata osoby starsze budowały trwałe relacje.

7. Jedną z dróg zmierzających do pozytywnego postrzegania starości może być jej konstruktywna ocena, która pozwoli zobaczyć w niej nieuchronny koniec, który zarazem jest początkiem nowej rzeczywistości.

Bibliografia

Chabielska J., Solo przez życie, Charaktery, Nr 7/2015

Dubas E., Samotność – uniwersalny temat życia i wychowania [w:] Domeracki P., Tyburski W. (red.) Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne, UMK, Toruń 2006.

Gadacz T., O umiejętności życia, Znak, Kraków 2002.

Goleman D., Integracja emocjonalna, Media Rodzina, Poznań 2007.

Jędrzejewska A, Opuszczeni rodzice, IMPULS, Kraków 2015.

Kowal-Orczykowska A., Wychowani do dopalaczy – analiza wybranych czynników sprzyjających poszukiwaniu przez młodzież sztucznej stymulacji organizmu, Wychowanie na co Dzień, nr 10/11 2010.

Maintland S., Nauczyć się żyć w samotności, instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2015.

Matusiak A., Samotność chciana i niechciana, ESPE, Kraków 2009.

Rathus S. A., Psychologia współczesna, GWP, Gdańsk 2004.

Rusiecka A., Rola rodziny w kształtowaniu wartości kulturalnych dziecka, PAP Słupsk 2003.

Satir V., Tu powstaje człowiek, GWP, Gdańsk 2000.

Srokowski S., Samotność, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.

Świderska M., Elementy wpływu społecznego w relacjach rodzic – dziecko, Pedagogika Rodziny, nr 2/2012.

Szatur-Jaworowska P., Błędowski M, Dzięgielowska M, Podstawy gerontologii społecznej, ASPRA – JR, Warszawa 2006.

EDUCATION AND SOCIAL ASSISTANCE
PERSONALITATEA ÎN PERMANENŢA EDUCAŢIEI

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ., UST

Norbert G. PIKULA, prof. universitar, Polonia

Rezumat: Instruirea bătrînilor este analizată multidimensional, atât în contextul instituţional, cât şi în cel personal, prin experienţa cotidiană se poate realiza schimbarea modului de gândire a seniorilor faţă de viaţa lor, minimalizate fenomenele singurătăţii şi de creştere a sentimentului satisfacţiei, împlinirii, convingerii, că omul ca *homo construens* poate crea viaţa sa, să realizeze scopurile, intenţiile şi planurile de viaţa, pe care nu le limitează nici vârsta, nici gândirea negativă despre propria bătrâneţe. Cunoştinţele obţinute de-a lungul vieţii, despre sine în lume „îndeplineşte rolul reglatorului de bază a comportamentelor individului, care îi asigură minimumul comfortului psihic”. Temelia instruirii faţă de sensul vieţii la bătrâneţe este stabilirea aptitudinilor omului faţă de munca eficientă şi constructivă asupra sa prin susţinerea corespunzătoare în tendinţa spre autorealizare, spre împlinirea dezvoltării şi umanităţii.

Rezume: The long life learning of the elderly is analyzed in a multidimensional way, both in the institutional and the professional context, through the daily experience it is possible to change the way of seniors` thinking towards their lives so to minimize the phenomena of loneliness and increase their feeling of satisfaction, fulfillment, belief that the man like *homo* can create his life, accomplish his goals, intentions and life plans. The gained knowledge throughout his life, about himself in the world fulfilled the role of the basic regulator of the individual’s behaviors, which ensures the minimum of psychological comfort. The foundation of learning in an adult life is to establish man’s skills towards efficient and constructive work ensuring a proper support in the tendency toward self-realization, to the fulfilment of development and humanity.

These so-called educational changes go "beyond the traditional division into introductory education and continuing education." They are "responding to rapidly changing world challenges" [2 p.17].

Education in Poland as well as in the Republic of Moldova is changing to meet the challenges and meet the educational and development needs of each person no matter of age. New educational programs, "new programs, the new school network, and new schools, new educational and extra-curricular institutions" are involved for achieving the purpose. "In this context, lifelong education is the groundwork for activities and for old age to ensure the needs of the elderly such as:

(...) the need for security, belonging, utility, recognition and preservation of the position until then, of independence. Very important for good adaptation to old age is the need for life satisfaction, maintaining the "sense of continuity and identity", without taking into account the physiological, social and psychic changes [11, p.45].

Once with development of industry and urbanization of society the professional development becomes very important and in the same time family relationships lose importance. Consequently, family is a part of the society chain and its evolution has a big impact on social structures. It cannot be forgotten that man best feels when he establishes good relationship with another man. Also, all manifestations of loneliness (apart from

creative choice or spiritual) have a destructive influence on his life, relationships with others and with himself.

Man`s psychological environment influences his behavior. For discovering the factors of the loneliness of old people, we must focus on its causes.

Pikyla shows two of the most important causes in the field and divides them as: internal and external. The first of them is in man's knowledge about himself, his personality, the value system, the emotional maturity which makes it possible to find the answers to the questions: Who am I? What do I want? Which is my own aim? His understanding regulates social contacts, the way and the possibility to assess and transform the social information. According to Pikyla the internal causes can be highlighted in the fallowing way: lack of self-acceptance, negative self-esteem, lack of emotional maturity and law social skills. At the same time, the sources of loneliness correspond to the tempo of life, anonymity, technical progress and social mobility. Several factors influence the imprecision of ties between people who are increasingly receiving the impersonal and instrumental form, the decrease of goodwill and empathy [8, p.32].

Among other causes of loneliness, Rembowski outlines seven groups of factors that install and stimulate the feeling of loneliness:

-Geographic factors, to which can be added the lack of mobility of the elderly in institutions that are far away from the place they live, which generate longing for home, environment, friends;

-Languages difficulties, which have been influenced by the difficulties in decreasing contacts resulting from the lack of communicative abilities;

-Cultural loneliness that occurs when old people live in special houses for old people;

-Lonely style that worsen the existing relationships, the loss of existing relationships;

-Loneliness determined by disease;

-Loss of the close people;

-Consciousness that death is inevitable [9, p.48].

Detaching of the typology represented above that reflect the causes of loneliness from the perspective of analysis performed by Rembowski let us see what another researcher, T. Mortenson, says about the discussed problem. According to his opinion, the causes of this phenomenon must be seen in relationship with the type of experience of loneliness. In this context, he highlights the following types of loneliness: cultural loneliness, lonely lifestyle, loss of the close people, the consciousness of inevitable death.

Education about the meaning of life can lead people to activate better, meet their needs, face difficulties and straighten their economic situation.

Besides those listed above, a consequence of education is also a better adaptation to old age which is an element of the pathology of sense the social life of older people (loneliness, crises that lead to suicide).

Learning about the meaning of life can lead people to live and action better, meet their needs, develop difficulties and straighten their economic situation. In addition to those enumerated above, a consequence of education is also a better adaptation to old age, which is an element of the prophylaxis of the pathology of the meaning of social life that more of elderly people have (from loneliness, psychic crises to suicide) [8, p.62].

Learning for adult people becomes more self-learning (where self-improvement, self-training, self-education) allows to offer a new shape of his life, to be able to lead their own development, because he, the man, is one of the dimensions of life. In this period is important to use specific individual experiences and Simicenco I. considers, (...) observing the way in which the man has solved different life, practical and theoretical missions, it can be seen that he leads himself in such situations, following certain rules of thought and action depending on conditions and the possibilities of his thinking [10, p.137].

The learning of elderly people should be directed towards self-learning and self-education. The subject of the research was the meaning of the life of the elderly, but the purpose was to explore and describe the meaning of seniors' lives in the context of their age, living place (Poland/Canada), life goals, social relations, spirituality and values) [8, p.54].

Historical evolution of the family and post-figurative culture: pre-classic, classical, modern and postmodern post-figurative culture. Let`s examine and see which was the portrait of grandparents in the classic age: authoritarian relationships/ dominant, absent, coercive, disengaged, indifferent, intransigent, addicted, unintegrated, residential, carries of traditional values including religious.

And now the portrait of grandparents in the modern age: structural relationships, equality relationships, present tolerant/ indulgent, involved, affectionate, tender consistent, economically independent, dynamic, athletes, mediators, carries of ethical values and religious [10, p,140].

The grandparents` portrait of postmodern age: democratic relationships, supporting/ gentle relationship, intelligent, involved in necessity, affectionate, consistent, independent, active, employees, trained, able to substitute parents, promoters of moral, ethical values [8, p. 140].

As I noticed portrait of grandparents has changed and this change is enough essential, but their culture still remains even in consumer society as being very important and due to this factor the family concept is still a value. *The elderly has the important mission to transmit values and traditions preserved given over time by their own example and development of specific actions (the celebration of familiar holidays, the way of*

holiday organization and promoting traditions (baptism, wedding) crafted values, embroidery, etc. Oral stories, tales, experiences, this examples of grandparents` stories have a great psycho-emotional and moral value. *The duty of younger generations is to listen to them and promote family and culture heritage of the nation to the next generation*. This thing ensures the knowledge of their own origins, the thesaurus of national culture. In the words, the grandparents have to ensure the continuity of the family by transmitting everything that means family values and values of the nations [10, p. 142].

At the current stage the social protection of the Republic of Moldova comprises two components that complement one another.

The social security system is based on the financial contribution of individuals and the redistribution of the funds thus obtained for the benefit of those who are in difficulty. Beneficiaries receive money support when they need, the aids being proportional to their contribution and the size of the need. In organizing social security, the human spirit of providence is reunited with inter- and intra-generation solidarity and state guarantee.

Social insurance is a system of cash benefits, which compensates for the main types of loss of work capacity and consequently salary for objective reasons - sickness, unemployment, advanced age, childbirth, childbirth - and other benefits, provided by legislation. Social insurance is based on the principle of participation, that is to say the personal contributions of policyholders.

Social assistance differs from social insurance in that it is a non-contributory redistributive system. Social assistance uses the state budget or donor volunteer funds in particular, not individual insurance contributions, and the benefits are granted not according to the size of the individual contributions but depending on the need.

In this context, we will analyze each of the components of the social protection system, highlighting their distinctive features.

Social insurance. The term insurance originates from the French *assurance* word, which means *trust, guarantee, safety*. Reported to the social protection system, this term acquires the term "social", becoming social insurance (social insurance). The "social" attribute in the expression "social security" corresponds, first of all, to the fact that social security funds are constituted by payments or cash contributions not only of employees receiving such kind of aid, but also of other subjects of law namely the patrons and the state.

Worldwide practice shows that the social insurance system is one of the main institution of protection in the conditions of a market economy, which ensures the constitutional right of the citizen to material insurance in the old age, in case of illness, the total loss of work capacity, the loss of the person who takes care of or support with income, the unemployment. Social security legislation identifies social security benefits to be paid out of the social security fund. These are the following: invalidity pension,

sickness benefit, maternity allowance, occupational disease and work injury indemnity, child-raising allowance or sick child care, death money support, unemployment benefits.

The literature of the mentioned field, has a variety of definitions for this notion, each of which highlights one aspect of social assistance. In trying to choose a fullest definition, we stopped at the one proposed by M. Bulgaru, who says that social assistance, *lato sensu*, is a human activity (through support and protection, correction and rehabilitation) to overcome difficulties, develop their own capacity to solve their problems, and *stricto sensu*, an activity aimed at solving the social problems of certain individuals or groups of people who no longer have material, social and moral resources, which they are no longer able to provide a decent living through their own efforts (orphaned children, divorced families, pensioners, unemployed, invalids, deviants, refugees, etc.) [1, p.45].

Social assistance is a complex phenomenon that should be analyzed from the following perspectives: as a profession with its own status, with distinct objectives and characteristics; as an educational system for training and education of specialists; as an institutional-administrative system, including here the sphere of services, the practical activities developed to solve the cases. [1]

The main objective of the social assistance system is to decrease poverty and promote the social inclusion of the needy and disabled, intervening over the period of time when the person is at risk to help it overcome through various social assistance services provided in combination with cash benefits depending on the problem. The diversity and the amount of social services are conditioned by the state of the economy, the existing financial resources, the need to establish the administrative and normative framework for implementation.

The Social Assistance law of the Republic of Moldova (Article 12) stipulates that in the organization of social assistance at the central level are seen the main role of the Ministry of Health, Labor and Social Protection, an authority within the central public administration that coordinates the social assistance activity and evaluates the functioning social assistance system.

The Ministry has the mission to analyze the situation and problems in the areas of activity managed, to elaborate efficient public policies in the fields of health, labor, social protection and demography, to monitor the quality of the policies and normative acts and to propose justified interventions of the following state to provide effective solutions in the areas of competence, ensuring the best relationship between the expected results and the expected costs.

Local authorities of the first level are public authorities, taken as a whole, they are set up and operate on the territory of the village (commune), the city (municipality) for the promotion of interests and solving the problems of the local communities [4].

If we are to refer to the role of the local public administration authorities of first level in the organization of social assistance, then we must mention that the local authorities of the first level have the following attributions:

a) initiates the study of the situation in the social sphere on the subordinate territory;

b) analyzes the social issues;

c) adopt and develop local strategies to support disadvantaged people and families;

d) adopt social assistance programs and exercise control over their implementation;

e) provide the human, material and financial resources for the implementation of social assistance programs and for solving the difficult social problems;

f) contribute to ensuring adequate working conditions for the staff of the territorial social assistance structure operating in the administered territory;

g) monitor and coordinate the work of the social assistance system staff together with the territorial structure of social assistance.

The local public administration authorities of the first level, according to the identified needs, can independently create social services and establish staff units.

Second level local public administration authorities are public authorities, taken as a whole, which are constituted and operate on the territory of the district, Chisinau municipality, Balti municipality, autonomous territorial unit with special legal status for the promotion of interests and solving the problems of the population of that administrative-territorial unit. [5]

The role of local government authorities of second level in organizing social assistance is also important. Local government authorities of the second level in agreement with the Ministry of Health, Labor and Social Protection, is subordinated to the central and local public administration authorities.

The central level rather it performs coordination functions, drafting the legislative framework, policies and standards in the field, monitoring and social inspection, funding by programs of national interest.

The local/regional level is responsible for creating and sustaining the social assistance system (institutional network, specialized services and services, hiring specialists, supporting the beneficiaries, monitoring the risk situations). Respectively, the municipal social assistance departments and family protection departments, together with the local public administration authorities and in collaboration with representatives of civil society, carry out the social assistance policy and ensure the application of the legislation at the territorial level [6].

Bibliography:

1. Bulgaru M. Methods and techniques in social assistance. Chisinau, CEP USM, 2002.

2. Delors J. Edukacja - jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Miedzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XIX w., Stowarzyszenie Oswiatowcow Polskich, Warszawa 1998.
3. Government Decision nr. 694 on the organization and functioning of the Ministry of Health, Labor and Social Protection of 30.08.20171 / MO of RM no. 322-328 of 01.09.2017.
4. Law nr. 436 on local public administration of 28.12.2006 // MO of RM no. 32-35 from 09.03.2007.
5. Law nr. 436 on local public administration of 28.12.2006 / 1 MO of RM no. 32-35 from 09.03.2007.
6. Law nr. 577 of social assistance of 25.12.2003 // MO of RM no.249 of 12.03.2004.
7. Melosik Z., Kultura popularna i tozsamosc mlodziezy. W niewoli wladzy i wolnosci, Impuls, Krakow 2013.
8. Pikyla Norbert G. The feeling of the meaning of life of the elderly. Inspirations for the education of older people, translated by Valentin Constantinov. Chisinau: 2017, UST, p. 222.
9. Rembowski J. Psychological problems of aging of an individual. PWN, Warsaw-Poznan 1984.
10. Simcenco I. The influence of grandparents on preschool children. In: materials of the national scientific and practical conference with international participation. The Pedagogy Facility: Tradition and Modernity. Generation Dialogue, 2014, Vol. I. Chisinau: Tipogr. UPS "Ion Creanga" 2014.P.136-143.
11. Szarota Z., Seniorzy w przestrezeni kulturalno-edukacyjnej spoleczensttwa wiedzy, Katowice 2009.

SMART LEARNING SUITE ONLINE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA MATEMATICĂ

THE SMART LEARNING SUITE ONLINE IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT MATHEMATICS

Aurelia PISĂU, asistent universitar, Institutul de Științe ale Educației

Rezumat: Acest articol reflectă pașii de lucru cu platforma Suitesmarttech.com și vom reda un exemplu privind aplicarea în practică a acesteia în procesul educațional la matematică. Totodată, această platformă ne permite să creăm lecții interactive la orice disciplină școlară îmbinând trei produse precum Smart Notebook, Smart Lab, Smart Amp ce sunt încorporate în platforma suitesmarttech.com. De asemenea această platformă permite implicarea activă a elevului în realizarea activităților create de profesor, iar profesorul are posibilitatea de a verifica imediat cunoștințele elevilor.

Resume: This article reflects the steps of working with the Suitesmarttech.com platform and we reflect an example on its practical application in the educational process in mathematics. At the same time, this platform allows us to create interactive lessons in any school discipline by combining three products such

as Smart Notebook, Smart Lab, Smart Amp that we can incorporate into the suitesmarttech.com platform. Also, this platform allows the active involvement of the student in the accomplishment of the activities created by the teacher, and we has the opportunity to immediately check the students' knowledge.
Cuvinte-cheie: Smart Learning Suite Online, Smart Notebook, Smart LAB, Smart Amp, online.
Keywords: Smart Learning Suite Online, Smart Notebook, Smart LAB, Smart Amp, online.

SMART Learning Suite Online reprezintă un instrument digital axat pe un cloud care conectează studenți, profesori și dispozitive, transformă lecțiile într-o experiență de învățare interactivă. Elevii pot participa la activități și evaluări, iar platforma ne permite imediat să obținem cunoștințe despre evoluția procesului de învățare a elevilor.

Pachetul **Smart Learning Suite** reprezintă un pachet de aplicații software dedicat educației. Acesta reunește trei produse de top din gama SMART:

1. SMART Notebook
2. SMART Lesson Activity Builder (Lab)
3. SMART Amp

Aceste produse oferă elevilor și cadrelor didactice șansa de a învăța, și respectiv de a preda întru-un mediu online interactiv și colaborativ.

Caracteristicele acestor produse sunt reprezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Gama de produse SMART

SMART Notebook	**SMART Lesson Activity Builder**	**SMART Amp**
Este software-ul colaborativ dedicat profesorilor, ideal pentru crearea de lecţii şi cursuri interactive care se utilizează împreună cu tablele şi displayurile interactive SMART. Poate fi creat un conţinut dinamic şi actualizat cu necesităţile didactice ale acestora. SMART Notebook poate fi utilizat atât pentru grupuri mari de elevi sau studenţi, cât şi pentru grupuri mici sau pentru studiul individual.	Oferă posibilitatea profesorilor de a crea în mai puţin de 5 minute activităţi interactive pentru elevi folosind opt modele diferite de jocuri, profesorii pot realiza lecţii tematice într-un mediu atractiv pentru elevi.	Reprezintă o platformă software in cloud dedicată învăţării colaborative. Prin intermediul acesteia profesorii şi elevii pot colabora în timp real, indiferent că se află sau nu în aceeaşi sală de clasă. Integrată cu platforma Google, SMART Amp este o platformă flexibilă la care elevii şi profesorii se pot conecta cu orice dispozitiv mobil cu acces la Internet.

SMART Learning Suite Online oferă cadrelor didactice instantaneu accesul la toate lecțiile SMART Notebook de oriunde și de pe orice dispozitiv. SMART Learning Suite Online le permite profesorilor să distribuie elevilor lecții interactive atât individual, cât și în grup pe diverse dispozitive, așa că ei pot realiza activități bazate pe joc, pot completa chestionare sau teste în ritm propriu.

SMART Learning Suite Online permite profesorilor să insereze activități de joc și activități de colaborare cu fișierele SMART Notebook, PDF și PowerPoint și să distribuie lecții pe dispozitivele elevilor, astfel încât să completeze materialele individual sau să le creeze în spațiul de lucru partajat.

Proprietățile de bază a platformei:

- promovează învățarea activă;
- permite utilizarea lecțiilor din Smart Notebook;
- are spațiu colaborativ;
- conectează ușor dispozitivele elevilor;
- minimalizează timpul utilizat;
- încurajează participarea în echipă;
- verifică cunoștințele elevului imediat;
- acces la biblioteca cu lecții în orice loc s-ar afla;
- integrează fișiere smart notebook, ppt și pdf în lecția creată.

Conectarea se realizează pe site-ul www.suite.smarttech.com [1]

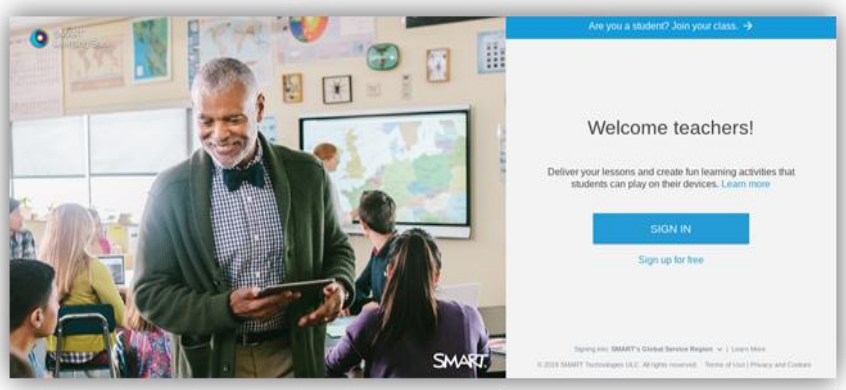


Figura 1. Conectarea pe platforma **Smart Learning Suite**

Accesând **Sign in** ne vom conecta la contul personal. Accesând **Sign up for free** vom crea contul personal. Pentru conectarea elevilor la clasă vom accesa **Are you a student? Join your class.**

Pentru crearea contului cadrul didactic poate utiliza contul de Google sau contul de Microsoft (vezi figura 2).

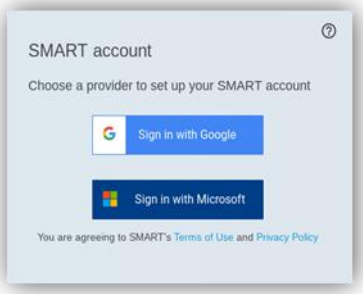


Figura 2. Crearea unui cont **Figura 3.** Contul profesorului de Smart Learning Suite

La conectare se creează clasa profesorului în parte de sus a interfeței grafice a platformei este indicat numele profesorului și codul (ID) clasei, cu acest cod se conectează elevii la clasa virtuală (vezi figura 3).

În partea de jos a interfeței grafice pot fi vizualizate lecțiile deja create.

Pentru a crea o lecție nouă cadrul didactic va accesa semnul . Acesta ne oferă 3 posibilități reprezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Posibilitățile de creare a lecțiilor utilizând Smart Learnimg Suite Online[2]

Import from your device	Start with an activity	Start with an assessment
Permite importarea fișierelor Notebook, ppt și pdf din computer	Permite crearea activităților interactive în mediul online. Conține un set de 12 jocuri dinamice și atractive.	Permite crearea evaluărilor. Opțiunea oferă posibilitatea de a crea 5 tipuri de itemi. Cadrul didactic va primi feedback imediat cu privire la cunoștințele elevului fără a întrerupe lecția. Mai este numit și Smart Response 2.

Smart Lab permite crearea activităților în mai puțin de 5 min. Acesta permite implicarea elevilor într-o varietate de șabloane pentru activități precum: „Completează spațiile”, „Potrivește”, „Grăbește-te”, „Adaugă”, „Aranjează”, „Memorează”, „Dezvăluie cuvintele”, „Ordonează” ș.a. (vezi figura 4).

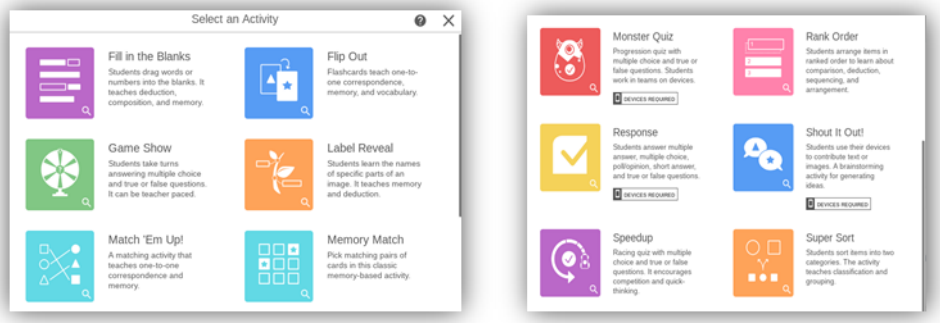


Figura 4. Tipuri de șabloane Smart Lab

Smart response 2 ne permite să creăm un set de întrebări pentru a elabora o evaluare formativă în doar câteva minute. Elevii pot răspunde la întrebări de la diverse dispozitive (computer, laptop, chromebook, tableta, smartphones). Cadrele didactice primesc un raport imediat (în format unei diagrame grafice sau a unui nor de cuvinte). Tipurile de itemi pentru crearea evaluării sunt itemi cu alegere multiplă, adevărat/fals, votează/spune opinia, răspuns scurt, răspuns multiplu.(vezi figura 5)

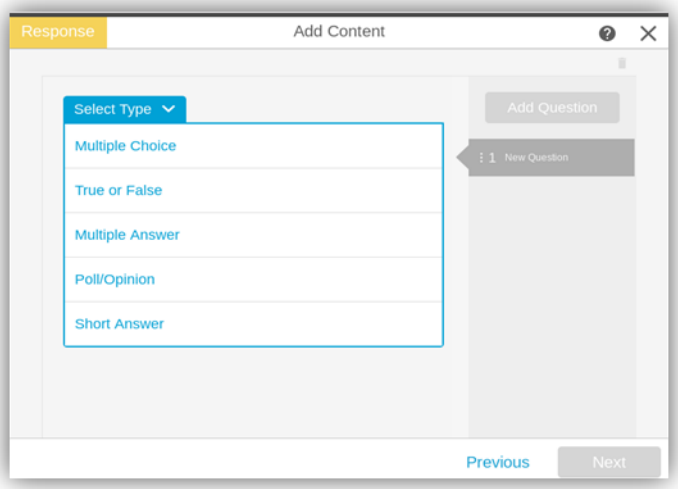


Figura 5. Tipuri de itemi în Smart Response 2[3]

Pentru a se conecta la clasă și la activități elevii vor accesa site-ul www.hellosmart.com, în următoarea casetă vor indica ID-ul clasei, apoi pentru conectare la clasă elevul trebui să indice numele. Cadrul didactic are posibilitatea să verifice câți elevi s-au conectat și dacă toți elevii sunt din aceeași clasă. Dacă se identifică elevul ce nu face parte din clasa cu ID respectiv, cadrul didactic poate să îl elimine. (vezi figura 6)

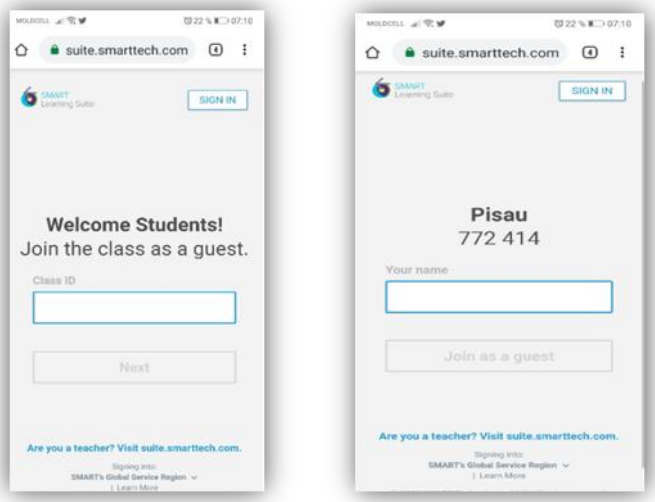


Figura 6. Conectarea elevului pe platformă

După conectare elevii pot rula activitățile, care pot fi realizate individual sau în echipe.

Astfel am organizat în platforma suitesmarttech.com o lecție de matematică la clasa X-a la tema „Triunghiuri. Congruența triunghiurilor”. Inițial aspectul teoretic al lecției a fost organizat în câteva slide-uri în ppt, apoi prezentarea a fost încorporată pe platformă, care ne-a permis să înserăm pe parcursul rulării slide-urilor diverse activități interactive propuse de platforme. De exemplu, s-a prezentat elevilor clasificarea triunghiurilor, iar activitatea practică de verificare a cunoștințelor a fost axată pe Smart lab, și anume „Găsește perechea”, în care elevii au avut sarcina să identifice figurile selectând corect perechea.(vezi figura 7)

Figura 6. Activitatea „Găsește perechea”

De asemenea, pentru identificarea tipurilor de triunghiuri am realizat pentru elevi o activitate interactivă de completare a spațiilor. (vezi figura 7)

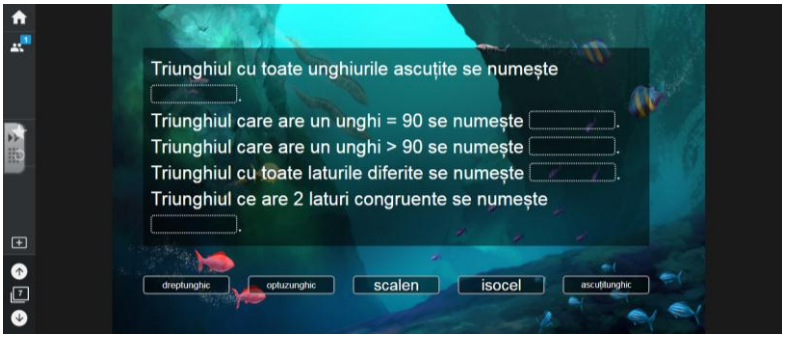


Figura 7. Activitatea „Completează spațiile”

O altă activitate a fost organizată pentru a memora formulele de bază la calcularea perimetrului triunghiului, semiperimetrului triunghiului, ariei triunghiului.(vezi figura 8)

Figura 8. Activitatea „Întoarce cartonașul”

De asemenea, în cadrul lecției am utilizat și activitatea „Aranjează” în care elevii au avut sarcina să aranjeze în ordine etapele de rezolvare a unei probleme de construcție. (vezi figura 9)

Figura 8. Activitatea „Aranjează”

Pentru evaluarea elevilor la sfârșitul lecției a fost realizat un test din 4 itemi diferiți, și anume: itemi cu alegere multiplă, itemi cu alegere duală, itemi cu răspuns de completare. Rezultatele testului, cadrul didactic le poate vizualiza individual per întrebare unde este specificat numărul de elevi (vezi figura 9), răspunsurile elevilor în formă grafică unde este indicat procentajul (vezi figura 10) sau poate fi descărcat fișierul cu rezultatele în format Excel, unde acestea sunt reflectate mai detaliat și în formă de procente (vezi figura 11).

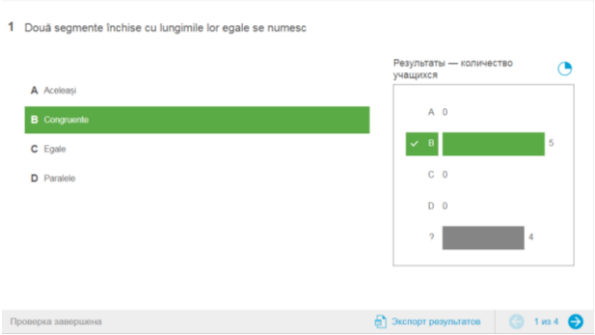


Figura 9. Rezultatele testului per întrebare

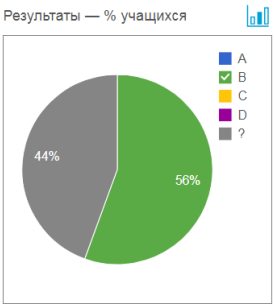
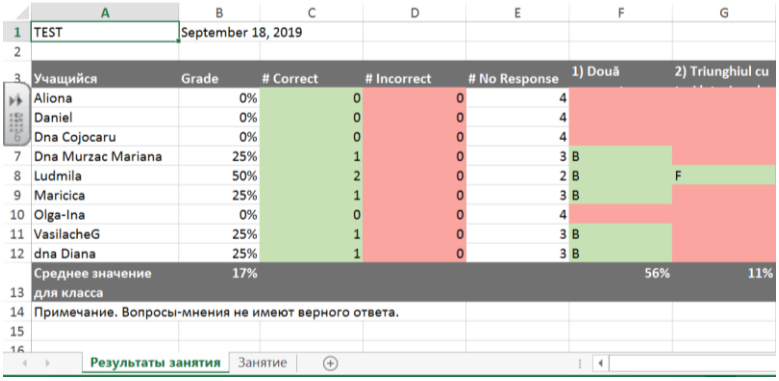


Figura 10. Rezultatele testului în formă grafică



	A	B	C	D	E	F	G
1	TEST	September 18, 2019					
2							
3	Учащийся	Grade	# Correct	# Incorrect	# No Response	1) Două	2) Triunghiul cu
	Aliona	0%	0	0	4		
	Daniel	0%	0	0	4		
	Dna Cojocaru	0%	0	0	4		
7	Dna Murzac Mariana	25%	1	0	3	B	
8	Ludmila	50%	2	0	2	B	F
9	Maricica	25%	1	0	3	B	
10	Olga-Ina	0%	0	0	4		
11	VasilacheG	25%	1	0	3	B	
12	dna Diana	25%	1	0	3	B	
13	Среднее значение для класса	17%				56%	11%
14	Примечание. Вопросы-мнения не имеют верного ответа.						
15							

Результаты занятия | Занятие

Figura 11. Rezultatele testului în formă Excel

Totodată, menționăm că în timpul realizării testului cadrul didactic are posibilitatea de a vizualiza pentru fiecare elev numărul de item rezolvați din cadrul testului. (vezi figura 12).

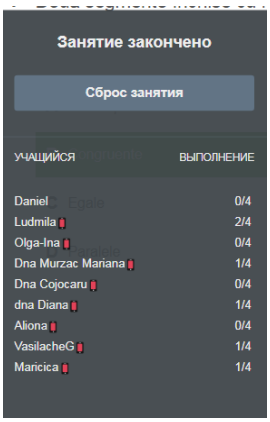


Figura 12. Dashboard de verificare a realizării testului

Astfel, concluzionăm că platforma Smart Learning Suite Online oferă cadrelor didactice și elevilor lecții interactive, dezvoltă lucru în echipă și colaborarea, posibilitatea de a crea activități bazate pe joc, evaluarea cunoștințelor instant a elevilor și accesarea activităților de pe orice dispozitiv (laptop, smartphone, chromebook, tabletă).

Bibliografie:

1. www.suitesmarttech.com
2. https://www.pugh.co.uk/wp-content/uploads/2019/04/SMART-Learning-Suite-Online.pdf

https://www.smarttech.com/en/Products/Education-Software/SMART-Learning-Suite

BENEFICIILE UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR CLOUD ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

THE BENEFITS OF USING CLOUD TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Ilona POPOVICI, asistent universitar,

Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul

Rezumat: Cloud computing este o soluție excelentă, emergentă și economic fezabilă pentru instituțiile de învățământ, în special pentru cele finanțate din bugetul de stat. Această tehnologie reduce substanțial costurile de achiziționare și întreținere a infrastructurii IT; permite accesul liber, în orice moment de timp, din orice locație și de pe orice dispozitiv client la resursele educaționale ale instituției, mărind astfel eficiența și calitatea educației. Acest articol conține o trecere în revistă a principalelor concepte ale tehnologiilor cloug computing și a beneficiilor oferite de implementarea lor în procesul educațional al oricărei discipline.

Abstract: Cloud computing is an excellent, emerging and economically feasible solution for educational institutions, especially for those funded from the state budget. This technology substantially reduces the costs of purchasing and maintaining IT infrastructure; allows free access, at any time, from any location and from any client device to the educational resources of the institution, thus increasing the efficiency

and quality of education. This article contains an overview of the main concepts of cloug computing technologies and the benefits offered by their implementation in the educational process of any discipline.
Cuvinte cheie: cloud computing, tehnologii informaționale și de comunicație (TIC), e-learning, educație, proces educațional
Keywords: cloud computing, information and communication technologies (ICT), e-learning, education, educational process

I. INTRODUCERE. Dezvoltarea vertiginoasă din ultimii ani a tehnologiilor informaționale și de comunicație (TIC) a influențat esențial evoluția domeniului educațional, ceea ce a condus la apariția unor noi metode și modele de instruire, care înlocuies sau completează cele tradiționale. Necesitatea învățării pe întreg parcursul vieții (*lifelong learning*) a condus la apariția și dezvoltarea învățământului continuu, mixt și la distanță. În acest context, evoluează rapid și au un puternic impact educațional sistemele de e-learning. Tendințele actuale presupun utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicație (TIC) avansate în toate domeniile de activitate umană, iar mai cu seamă în sfera educației. Tot mai multe resurse software și hardware sunt incluse în procesul de predare-învățare-evaluare, precum și de dezvoltare a aplicațiilor, ce permit crearea, stocarea și gestionarea cursurilor și materialelor didactice, sprijină învățarea și evaluarea celor instruiți [1, p. 41].

Formularea problemei: Una din problemele majore ale sistemului educațional actual este oferirea fiecărui individ a oportunităților de acces liber și deschis la resursele educaționale, cu respectarea necesităților, capacităților și intereselor lui [2, p. 99]. Acest lucru a devenit posibil prin mixarea cu, sau migrarea totală a sistemului de învățământ tradițional către sistemele de e-learning [3, p. 708]. Pe de altă parte procesul educațional actual implică o creștere continuă și accelerată a volumului de informație, ce trebuie găsită, stocată, prelucrată, asimilată, reflectată și transmisă rapid și eficient [4, p. 170]. În acest context, asigurarea unui proces educațional continuu, eficient și de calitate implică dotarea instituțiilor de învățământ cu o ifrastructură IT de ultimă oră. Această infrastructură va trebui să conțină cele mai noi, performante și adecvate tehnologii, care vor asigura accesul unui număr mare de utilizatori, securitatea datelor lor personale și a resurselor educaționale; vor permite procesarea unui imens volum de date [3, p. 708]; vor activiza activitatea de învățare individuală și de grup; vor permite prezentarea eficientă a materialului didactic și accesul liber la el, oricând, de oriunde și de pe orice dispozitiv cu conexiune Internet; vor asigura legătura teoriei cu practica; vor oferi oportunitatea de menținere a comunicării continue între actorii procesului educațional; vor permite utilizarea unei cantități nelimitate de software și aplicații necesare; vor facilita procesul de dezvoltare a competențelor-cheie, a capacităților de analiză, comparație și evaluare a activității personale; vor simplifica și facilita influența emoțională și educațională a profesorului asupra elevilor/studenților [5, p. 58]. Însă caracteristicile acestor tehnologii se modifică aproape zilnic, fapt ce limitează substanțial capacitatea instituțiilor de

învățământ de a le actualiza oportun și de a oferi procesului educațional cele mai recente inovații din domeniul TIC.

O soluție excelentă, emergentă și economic fezabilă pentru aceste provocări este *tehnologia cloud* sau *cloud computing*. Această tehnologie, ca și orice altă inovație, aduce cu sine modificări esențiale în procesul educațional al oricărei discipline, asigurând optimizarea proceselor de găsire, culegere, stocare, prelucrare și prezentare a unor volume mari de informații, fără a fi necesară actualizarea și dezvoltarea permanentă a infrastructurii IT. După cum afirmă autorii dr. Alamgeer M. și Ahmad I. *cloud computing* este „*o opțiune excelentă pentru instituțiile de învățământ, în special pentru cele finanțate din bugetul de stat*" [6, p. 151]. Cercetătoarea Electra Mitan de la Institutul Național de Cercetare – Dezvoltare în Informatică (București) consideră că migrarea sistemelor de e-learning spre cloud oferă multiple avantaje tehnice, funcționale și financiare [1, p. 41]. Cercetătoarele Архіпова Т. și Зайцева Т., pentru justificarea eficacității implementării tehnologiilor cloud în procesul educațional, prezintă diagrama calităților lor esențiale (figura 1) [2, p. 100].

Scopul acestui articol este analiza și sinteza literaturii științifice în vederea identificării beneficiilor oferite de tehnologiile cloud, precum și de implementarea lor în procesul educațional.

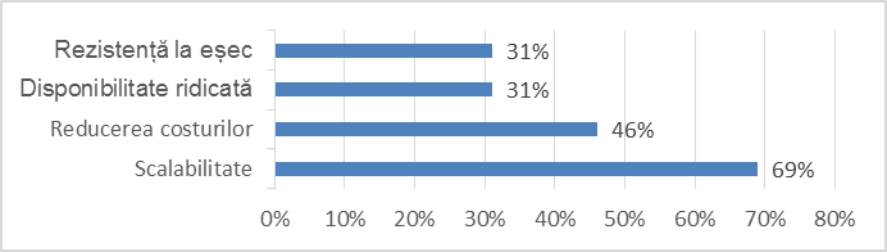


Fig. 1 Calitățile esențiale ale cloud computing

Pentru atingerea scopului propus au fost utilizate următoarele **metode de cercetare**: analiza și sinteza literaturii științifice, în vederea identificării principalelor concepte ale subiectului abordat.

II. CE ESTE CLOUD COMPUTING?

Conceptul de *cloud computing* a fost abordat pentru prima dată în anul 1997 de către profesorul Ramnath K. Chellapa de la Școala de Afaceri Goizueta a Universității Emory (Atlanta, Georgia, SUA). În opinia sa, în noua paradigmă de calcul toate elementele ei structurale depind nu doar de limitările tehnice, ci mai cu seamă de fezabilitatea economică a lor [7].

În literatura științifică există numeroase definiții ale acestui concept. Dar cele mai multe dintre ele definesc *cloud computing-ul* ca „*grup de calculatoare distribuite ce oferă resurse și servicii la cerere prin Internet, ... infrastructură IT partajată, ce conține grupuri mari de sisteme legate între ele*" [8, p. 13]. Cercetătoarea Mitan E. consideră că

aceste tehnologii sunt o modalitate ușoară și scalabilă de partajare a resurselor pe Internet, ele fiind un produs al tehnologiei *Internet Computing*, ce aparține claselor *High Performance Computing* (HPC) și *High Networking* (HN). În contextul dat, autoarea definește *tehnologiile cloud* ca fiind „*un ansamblu distribuit de servicii* (*găzduire servere, medii de stocare, resurse hardware și software*), *ce oferă siguranța maximă a datelor și condiții tehnice, care garantează funcționarea neîntreruptă a aplicațiilor, chiar dacă utilizatorii nu cunosc amplasarea și configurația fizică a sistemelor ce furnizează aceste servicii*" [1, p. 44]. Gherman T. definește acest concept ca fiind „*un set de tehnologii și modele de servicii bazate pe Internet, care se axează pe utilizarea și furnizarea de aplicații informatice, a resurselor cu spații de memorare, capacități de prelucrare și stocare a informațiilor*" [9, p. 92].

O definiție mai amplă a termenului *cloud computing* a fost formulată în anul 2011 de de către Peter Mell și Timothy Grance de la National Institute of Standards and Technology (NIST). Ei consideră că *cloud computing* este „*un model care permite accesul la rețea într-un spațiu comun de resurse de calcul configurabile* (*de exemplu: rețele, servere, spații de stocare, aplicații și servicii*), *care pot fi furnizate rapid și eliberate cu un efort minim de gestionare sau interacțiune cu furnizorul de servicii*" [10, p. 6]. Autorii afirmă că modelul dat este compus din 5 caracteristici esențiale, 3 modele de servicii și 4 modele de implementare.

II.1 Caracteristici esențiale ale cloud computing [1, p. 44-45; 10, p. 6]

1. *Auto-servire și acces la cerere* – ori de câte ori este nevoie, în mod automat, fără a interacționa cu furnizorul;
2. *Acces larg la rețea* – toate serviciile și resursele sunt disponibile prin Internet și pot fi accesate prin intermediul diferitor dispozitive: calculator, laptop, tabletă, smartphone;
3. *Punerea în comun a resurselor* – virtuale și fizice, care sunt alocate dinamic și redistribuite conform cererii pentru optimizarea serviciilor;
4. *Furnizare flexibilă de servicii* – la nivelul cererii, la scară, în mod automat;
5. *Măsurarea continuă a serviciilor* – pentru controlul automat și optimizarea alocării resurselor, conform tipului de serviciu.

II.2 **Modele de servicii cloud computing** [1, p. 45; 3, p. 709; 6, p. 151; 8, p. 13-14; 10, p. 6; 11, p. 49; 12, p. 66-67; 13, p. 106; 14, p. 3165-3166]

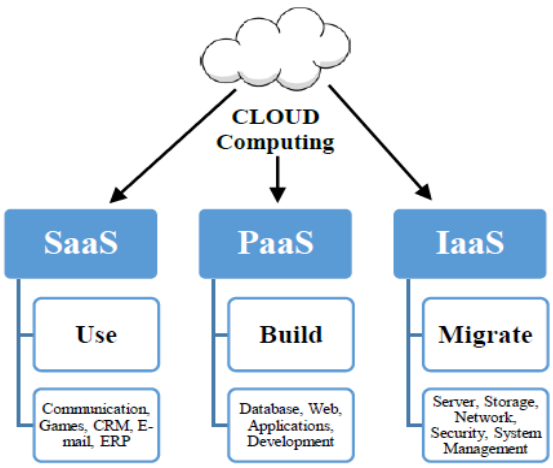


Fig. 2 Modele de servicii cloud computing

1. *Software ca serviciu* (***Software as a Service*** - **SaaS**) – cel mai înalt nivel al serviciilor cloud. Este cel mai utilizat model de servicii cloud în care aplicațiile, în loc să fie instalate pe dispozitivul client, sunt distribuite prin Internet. Aplicațiile software au o disponibilitate ridicată, putând fi accesate oricând, de oriunde și de pe orice dispozitiv al utilizatorului printr-o interfață client, cum ar fi browser-ul web sau interfața program. Utilizatorul nu poate controla infrastructura de bază, precum serverele, sistemele de operare, spațiile de stocare, setări și dispozitive de rețea, însă furnizorul de servicii îi poate permite unele setări limitate de configurare a infrastructurii în funcție de cerințele specifice ale aplicației. Alte caracteristici ale acestui model de servicii sunt: software la cerere, funcționalitate completă a aplicațiilor, implementare simplificată, furnizare pe bază de abonament lunar, stocare date în cloud, etc. Aria de implementare a modelului SaaS crește rapid, fapt ce indică că el va deveni în curând un spațiu comun în cadrul fiecărei companii și instituții. Exemple de SaaS: Google Docs, Microsoft Office 365, Salesforce, Twitter, Facebook, Flickr, etc.
2. *Platforma ca serviciu* (***Platform as a Service*** - **PaaS**) – oferă utilizatorilor servere virtuale pe care pot rula aplicațiile existente. Utilizatorii pot crea și dezvolta propriile aplicații, cu întregul lor ciclu de viață (proiectare, implementare, testare, funcționare, depănare și asistență), fără a fi necesară întreținerea și/sau actualizarea sistemelor de operare. Consumatorul instalează propria aplicație folosind o platformă specificată de furnizorul de servicii cloud. Clientul nu gestionează infrastructura cloud de bază (rețea, sisteme de operare, servere, spații de stocare, etc.), însă poate controla prin intermediul ei configurația serviciilor furnizate de platformă. Serviciul PaaS deține un număr predefinit sau preconfigurat de caracteristici la care utilizatorul se poate abona în funcție de necesitate. Caracteristicile ce nu sunt utile clientului pot fi eliminate la cerere. Modelul PaaS oferă, în cazul în care nu există o cerere specifică a utilizatorului, o serie de pachete de servicii simple. Utilizatorul poate opta pentru o dezvoltare mai avansată a platformei cu ajutorul unei infrastructuri cu opțiuni simple furnizate de PaaS. Alte caracteristici ale modelului de servicii PaaS sunt: acces la

rețea; sisteme de gestionare a bazelor de date; sisteme de operare; eliminare de costuri pentru achiziționare și gestionare hardware, software și hosting; suport; depozitare; instrumente pentru proiectare, design și dezvoltare aplicații. Exemple de PaaS: Microsoft Azure, Google App Engine.

3. *Infrastructura ca serviciu* (***Infrastructure as a Service*** **- IaaS**) – livrare virtuală a resurselor de calcul sub formă de hardware, servere virtualizate, rețele, spații de stocare, software de sistem. Acest model poate înlocui un întreg centru de date și constituie o soluție eficientă a problemei dependenței de un singur server prin furnizarea mai multor puncte de intrare API (Application Programming Interface). Utilizatorul închiriază resursele de calcul de bază (procesor, rețele, dispozitive rețea, spații de stocare în cloud) ce pot fi utilizate pentru rularea propriilor sisteme de operare și un număr predefinit de aplicații. Clientul nu controlează și nu gestionează infrastructura cloud de bază, însă deține controlul asupra sistemelor de operare, spațiilor de stocare și aplicațiilor implementate. Alte caracteristici ale modelului de servicii IaaS sunt: stocarea și recuperarea datelor de la mai multe puncte; eliminarea costurilor pentru implementare hardware și software in-house; serviciu la cerere. Exemple de IaaS: Microsoft Azure, Amazon Web Services (AWS), Google Compute Engine, IBM SmartCloud Enterprise, Rackspace Open Cloud, Amazon's Elastic Compute Cloud, etc.

II.3 **Modele de implementare cloud computing** [1, p. 45; 2, p. 103; 3, p. 709; 8, p. 13-14; 10, p. 6; 11, p. 49; 13, p. 106; 14, p. 3165-3166; 15, p. 921]

1. *Cloud public* – serviciu public disponibil 24/7, utilizat de un număr nelimitat de utilizatori; infrastructură partajată; acces partajat la Internet; administrare sisteme de operare și aplicații; date protejate la nivel virtualizat; costuri de tip plată per utilizare (*pay-as-you-go*); resurse lansate pe bază de auto-servire; protecție redusă de securitate; limitări de capacitate fizică a grupului de resurse partajate; performanțe reduse a capacității de procesare; utilizatorul nu deține controlul resurselor fizice. Specialiștii din domeniul IT utilizează acest model ca mediu de testare, dezvoltare, găzduire web și e-aplicații. Exemple de cloud public: Windows Azure Services Platform, Amazon Web Services, Google App Engine, etc.
2. *Cloud privat* – serviciu disponibil 24/7 cu SLA (Service Level Agreement); este utilizat de o singură companie, organizație sau instituție; infrastructură hardware și servicii de comunicații de date dedicate; configurație personalizată; securitate adaptată; costuri mai mari, fixe, predictibile; infrastructură cu elemente de virtualizare; utilizatorul deține controlul asupra resurselor fizice de cloud. Este utilizat pentru: aplicații de business, sisteme de procesare baze de date, medii de rezervă din planul de recuperare în caz de dezastru, medii de salvare a datelor. Exemple de cloud privat: VMWare, vCloud Director, OpenStack, etc.

3. *Cloud hibrid* – model public disponibil 24/7; este utilizat de un număr nelimitat de utilizatori; combinație a modelului cloud public și a celui privat; infrastructură partajată; acces partajat la Internet; administrare sisteme de operare și aplicații; costuri de tipul plată per utilizare (*pay-as-you-go*). Este utilizat de specialiști pentru securitate pe un mediu de rezervă cu distribuire în mai multe locații, aliniere în caz de dezastru, etc.
4. *Cloud comunitar* – infrastructură partajată între mai multe companii, organizații, instituții cu preocupări comune; găzduit și administrat intern sau de către o terță parte; o combinație a modelelor precedente pentru a rula aplicații și/sau sisteme.

III. BENEFICIILE UTILIZĂRII CLOUD COMPUTING ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

Transformările actuale ce au loc în domeniul educației depășesc barierele economice și sociale numai dacă sunt oferite oportunități optime de implementare și utilizare a tehnologiilor informaționale și de comunicație (TIC). Dispozitivele de calcul sunt disponibile în fiecare instituție de învățământ, iar beneficiile utilizării TIC în procesul educațional sunt indiscutabile. Însă, sistemul educațional suferă de o lipsă majoră a resurselor hardware și software de top, resurselor financiare necesare pentru actualizarea lor oportună, cadre didactice și specialiști IT calificați, standarde în continuă schimbare, etc. În acest context, domeniul educației poate obține o serie de avantaje majore prin implementarea tehnologiilor cloud în procesul educațional, deoarece *cloud computing* este un instrument valoros ce poate fi utilizat pentru organizarea rapidă a unei educații eficiente și de calitate. Tehnologiile cloud permit accesul liber și deschis la o gamă vastă de resurse educaționale, aplicații de învățare, evaluare, cercetare, instrumente educaționale, etc [8, p. 15].

În opinia cercetătorilor Olaloye F. J., Adeyemo A. D., Edikan E. și Lawal C. O. așa caracteristici ale *cloud computing*-ului ca virtualizarea, furnizarea resurselor/serviciilor la cerere, scalabilitatea, combinată cu plata per utilizare (pay-per-use) sunt factori cruciali pentru optimizarea economiilor de costuri hardware în instituțiile de învățământ [14, p. 3159-3160]. Instituțiile nu trebuie să suporte cheltuieli pentru achiziționarea și întreținerea hardware și software [16, p. 1149]. Toate aceste resurse sunt controlate de către furnizorul de cloud computing.

Printre beneficiile oferite de implementarea și utilizarea cloud computing în procesul educațional se regăsesc următoarele [1, p. 46; 2, p. 106; 3, p. 709-710; 4, p. 173; 6, p. 152-153; 8, p. 16-18; 11, p. 52-53; 12, p. 67; 13, p. 106-107; 14, p. 3168-3169; 15, p. 922; 17, p. 17352; 18, p. 590]:

1. *Creșterea accesibilității* – resursele educaționale sunt disponibile oricând, de oriunde și de pe orice dispozitiv cu conexiune la Internet; actorii procesului educațional pot obține acces omniprezent la toate resursele de cloud, cu o disponibilitate optimă pe tot parcursul anului;

2. *Recuperarea datelor* – posibilitatea de backup periodic, pentru a preveni dezastrele naturale;
3. *Reducerea costurilor* – plată conform consumului și creșterea calității serviciilor, cu costuri reduse pentru infrastructura hardware; creșterea duratei de viață a soluțiilor IT și scăderea semnificativă a timpului de management IT; diminuarea costurilor pentru întreținerea echipei de dezvoltare software, de suport tehnic, precum și a echipei de testare resurse IT, etc.
4. *Brainstorming* – prin reunirea într-un singur loc a mai multor oameni cu diferite nivele de cunoștințe, ceea ce implică schimbul de idei; fiecare membru al echipei poate accesa, partaja, edita documente în orice moment de timp; vizibilitate și posibilitate de colaborare între membrii echipei;
5. *Securitate* – eliminarea posibilității de fraudă, documentele sunt disponibile din contul personal de pe orice dispozitiv, datele pot fi accesate în regim online de la distanță;
6. *Îmbunătățirea performanței calculatoarelor* – la accesare aplicațiilor în cloud calculatoarele au mai multe resurse de calcul disponibile și rulează mai rapid, deoarece sunt mai puține programe și procese încărcate în memoria lor;
7. *Creșterea puterii de calcul* – un calculator cu mai puține programe accesate la nivel local are o performanță mai bună;
8. *Găzduire în cloud și creștere a potențialului ecologic* - prin găzduirea majorității serviciilor educaționale în cloud, instituțiile de învățământ nu vor trebui să întrețină centre de date costisitoare și voluminoase, ceea ce va economisi puterea de procesare din partea clientului și va mări potențialul ecologic al tehnologiilor cloud, adică vor diminua consumul de energie a instituției, prin urmare, vor reduce emisiile de carbon;
9. *Spațiu nelimitat de stocare* – datele stocate în cloud pot fi păstrate timp îndelungat și pot fi accesate și utilizate la necesitate, iar prin utilizarea acestor spații de stocare crește eficiența și mobilitatea educației;
10. *Îmbunătățirea compatibilității între sistemele de operare* – cloud computing este configurat pentru a rula automat mai multe sisteme de operare, astfel, utilizatorul se poate conecta și poate partaja documente cu calculatoarele pe care rulează Windows, Mac OS, Linux, etc;
11. *Update instant pentru software* – utilizatorii au acces la cea mai nouă versiune de software, fără a fi nevoiți să facă ei înșiși update;
12. *Reducerea problemelor legate de întreținere* – sunt necesare mai puține servere, ceea ce înseamnă mai puțină infrastructură hardware și software, și respectiv, reducerea timpului și costurilor pentru achiziționare, întreținere și actualizare a lor;
13. *Portabilitatea documentelor* – disponibilitate imediată;
14. *Mai puține resurse hardware pentru utilizatori* – nu mai sunt necesare resurse hardware performante;
15. *Facilitatea colaborării între grupuri* – comunicarea și colaborarea în timp real;

16. *Facilitarea dezvoltării competențelor* - de comunicare, digitale, creativitate, de cercetare;
17. *Elasticitate și scalabilitate* – în învățământul tradițional, necesitatea (cererea) unui nivel ridicat al resurselor de calcul, mai ales în perioada de vârf al activităților educaționale, depășește de obicei resursele disponibile (oferta), iar acest lucru provoacă o reducere substanțială a calității sistemului de învățământ. Cloud computing asigură, cu o siguranță maximă, satisfacerea tuturor cerințelor în continuă schimbare ale instituțiilor de învățământ, fără a fi necesară suplinirea infrastructurii IT;
18. *Mediu educațional eficient, dinamic și diversificat* – elevii/studenții sunt familiarizați cu o varietate de instrumente software și resurse relevante;
19. *Facilități de management* – impactul redus al erorilor de sistem datorită mediului de redundanță ridicată; standardizare și interoperabilitate ridicate; grad sporit de calitate, flexibilitate, siguranță, securitate, nivel consolidat de expertiză și protecție;
20. *Creșterea eficienței* – cost total redus al investițiilor IT; sisteme IT consolidate; elaborare și testare aplicații fără investiții capitale; consolidare accelerată a centrului de date;
21. *Creșterea agilității* – utilizare la nevoie; creștere/reducere imediată a resurselor de procesare; alinierea cheltuielilor cu cererea, prin mecanismul de plată pentru capacitatea utilizată; utilizare optimizată a tehnologiilor informaționale;
22. *Inovație* – implementarea rapidă a noilor tehnologii; acces la inovații cu reducerea riscurilor și facilitarea lor prin dezvoltarea rapidă a sistemelor IT;
23. *Individualizarea procesului educațional* – conform necesităților, capacităților și intereselor studentului.

IV. CONCLUZIE

Instituțiile de învățământ utilizează din ce în ce mai multe tehnologii informaționale și de comunicație (TIC) pentru a oferi servicii educaționale. Însă fiecare din ele, mai cu seamă cele finanțate din bugetul de stat, se confruntă cu o serie vastă de provocări în procesul implementării acestor tehnologii, precum ar fi: costurile enorme pentru achiziționarea infrastructurii IT de top și pentru întreținerea/actualizarea ei ulterioară, lipsa resurselor tehnice necesare, lipsa profesorilor și specialiștilor IT calificați, etc.

O soluție excelentă, emergentă și economic fezabilă pentru aceste provocări este *tehnologia cloud* sau *cloud computing*. Această tehnologie oferă acces liber, deschis și economic la diferite platforme, resurse de aplicații și servicii prin intermediul browser-ului web. Implementarea cloud computing în sistemul educațional influențează semnificativ procesele: de planificare a sarcinilor educaționale, predare-învățare-evaluare, de formare și dezvoltare a competențelor cheie; reduce esențial costurile de achiziționare și întreținere a infrastructurii IT a instituției de învățământ prin: reducerea infrastructurii hardware necesare, cerințelor software, necesității întreținerii și actualizării

locale a acestor resurse; utilizatorii finali beneficiază de accesibilitate, securitate, compatibilitate, flexibilitate, etc.

BIBLIOGRAFIE

1. Mitan E. Evoluția sistemelor de e-learning și mediul cloud. În: Revista Română de Informatică și Automatică, vol. 27, № 2, 2017. P. 41-52. ISSN 1841-4303
2. Архіпова Т. Л., Зайцева Т. В. *Використання «хмарних обчислень» у вищій школі*. В: Інформаційні технології в освіті. Вип. 17, 2013. С. 99-108. ISSN 1998-6939.
3. Singh U., Baheti P. K. Role and service of cloud computing for higher education system. In: International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET), vol. 4, Issue 11, 2017. P. 708-711. ISSN 2395-0072.
4. Прохорова О. В. *Хмарні технології в науково-дослідній діяльності магістрів в педагогічних університетів*. В: Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 4, 2013. С. 170-178. ISSN 2078-1687.
5. Царенко О. М. *Хмарні технології навчання у професійній підготовці майбутніх учителів*. В: Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 5, Т. 2, № 5, 2014. С. 58-62. ISBN 978-966-7406-67-7.
6. Dr. Alamger M., Ahmad I. A cloud computing framework for quality based e-Education system. In: International Journal of Computer Application (IJCA), vol. 2, Issue 8, 2018. P. 150-156. ISSN 2250-1797.
7. Chang W. Y., Abu-Amara H., Stanford J. Transforming Enterprise Cloud Services. Netherlands: Springer, 2010. 428 p. ISBN 978-90-481-9846-7.
8. Munjal M. N. An effective use of cloud computing in higher education. In: Cyber Times International Journal of Technology & Management, vol. 8, Issue 1, 2015. P. 12-24. ISSN 2278-7518.
9. Gherman T. Tehnologii cloud computing aplicate pentru învățământul virtual al funcționarilor publici. În: Administrație Publică, Nr. 1(89). Chișinău, 2016. P. 91-95. ISSN 1813-8489.
10. Mell P., Grance T. The NIST definition of cloud computing. Recommendations of the National Institute of Standards and Technology. USA, 2011. 7 p. Disponibil: https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/Legacy/SP/nistspecialpublication800-145.pdf
11. Dr. Aleryani A. Y., Alariki S. Cloud computing advantages over traditional e-learning. In: Saba Journal of Information Technology and Networking (SJITN), vol. 4, № 2, 2016. P. 45-54. ISSN 2312-4989.
12. Олексюк В. П. *Досвід інтеграції хмарних сервісів Google Apps у інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу*. В: Інформаційні технології і засоби навчання. Вип. 3, Т. 35, № 3, 2013. С. 64-73. ISSN 2076-8184.
13. Harouni M. H. A., Hachem El-K., Ziti Ch. The benefits of cloud on university system. In: International Journal of Engineering and Technology (IJET), vol. 7, № 4.32, 2018. P. 105-108. ISSN 2227-524X

14. Olaloye F. J., Adeyemo A. D., Edikan E., Lawal C. O. Cloud computing in education sector: an exrtensive review. In: International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET), vol. 10, Issue 03, 2019. P. 3158-3171. ISSN 0976-6316.
15. Odeh M., Garcia-Perez A., Warwick K. Cloud computing adoption at higher education institutions in developing countries: a qualitative investigation of main enablers and bariers. In: International Journal of Information and Education Technology, vol. 7, № 12, 2017. P. 921-927. ISSN 2010-3689.
16. Mente R., Kale A. Cloud computing and its effects in various fields. In: International Journal of Advances Research in Science and Engineering, vol. 06, Issue 11, November 2017. P. 1148-1154. ISSN 2319-8354.
17. Harjani N., Sughand S., Motwani T., Dembla S. A revolutionary change in education sector: cloud computing. In: International Journal of Innovative Research in Computer and Communication Engeneering, vol. 5, Issue 12, December 2017. P. 17348-17354. ISSN (online) 2320-9801.
18. Saravanan N., Malathi M. Survey on various cloud application contributions in education sector. In: Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR), vol. 5, Issue 8, August 2018. P. 590-596. ISSN 2349-5162.

POSTMODERNISMUL ÎN EDUCAȚIE ÎNTRE EVOLUȚIE, INOVAȚIE ȘI ONTIC

POSTMODERNISM IN EDUCATION BETWEEN EVOLUTION, INNOVATION AND ONTIC

Liliana POȘȚAN, dr., Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul reprezintă o tatonare modestă din perspectivă evolutivă, inovativă și ontică a postmodernismului ca demers inovativ de primă importanţă în educaţie, aflat sub egida „învăţării centrate pe elev” şi conceptualizat de principiile paradigmei constructiviste a educației. În rezultatul narațuinii constatăm că, şcoala postmodernă nu opereză cu finalități, ea este creativă, provocătoare, generatoare de semantici inovatoare (ori acesta este postmodernismul), fie că prin demersul său redescoperă valențe uitate ale trecutului, produce efectul „mărului newtonian” sau produce idei futiriste.

Cuvinte-cheie: postmodernism, modernism, educație, constructivism

Abstract. The article offers an attempt to look at the postmodernism from the evolutionary, innovative and ontic perspective as an innovative approach of key importance for education, under the aegis of "student centered learning" and conceptualized by the principles of the constructivist paradigm of education. As a result of the narration, we conclude that the postmodern school does not operate with conclusiveness/finalities, it is creative, provocative/challenging, generating innovative semantics (which defines postmodernism), either by rediscovering the forgotten valences of the past, thus generating the effect of the "Newtonian apple", or by delivering futiristic ideas.

Keywords: postmodernism, modernism, education, constructivism

Curentul postmodernist denotă reducționismul cunoașterii sociale, culturale, educaționale, politice, economice prin atribuirea prefixului *post* – unei realități avansate,

care nu este perimată încă şi caută expreșii avangardiste. Există opinii, precum că, postmodernismul poate fi explicat şi apreciat critic în relaţie cu modernismul, prin comparaţie şi urmărire a unor expresii avangardiste, în special, în domeniul artelor plastice, literaturii, arhitecturii.

Termenul de avangardă conține atitudini și orientări militante, nonconformism și vizionarism curajos afirmat. Avangarda este pură, înainte de toate, în sensul moral, ea este autoreflexivă, autonomă, suficientă sieşi.[1] Au existat dintotdeauna avangardiști, doar că aceștia se numeau iluminiști, revoluționari, oameni cu idei deosebite, oreintate spre progres. În anii 40 ai secolului XX, s-a creat mitul unei avangarde eroice conștiente de sine aflată în lupta pentru viitor, această avangardă nu neapărat este anticipativă, ea este una acțională, constructivistă, alimentată de curaj, nonconformism, dar și de lipsa unor perspective previzibile din cauza celui de-al Doilea Război Mondial.[apud 4, p.12.]

Postmodernismul a fost, de la bun început, un concept greu de prins într-o definiţie, pus sistematic sub semnul întrebării. Cu atât mai dificilă pare a fi azi încercarea de a „îmblânzi" conceptul de postmodernism, cu cât el a fost utilizat adesea ca un concept-umbrelă, care a acoperit mai multe aspecte ale unui fenomen cultural foarte divers: postmodernism, poststructuralism (în filosofie), feminism, studii culturale şi postcolonialism etc. [5]

Postmodernismul a devenit, între timp, un mod de a privi şi de a înţelege lumea - o paradigmă nu doar culturală, ci una mentală şi existenţială. [ibidem, p. 2] Postmodernismul evită toate formele de monism și universalism, se implică critic nu numai față de reprezentările pozitiviste, dar și față de idealurile și normele științei clasice, ale științei epocii moderne, în genere. Postmoderniștii proclamă multiplicitatea și diversitatea, varietatea și concurența paradigmelor, coexistenta elementelor eterogene, recunoașterea și stimularea unei varietăți de proiecte contemporane de viață, interacțiuni sociale, învățături filosofice și concepții științifice.[apud 8]

G.Vattimo în lucrarea sa „La fine della modernità" menționează că, „posmodernismul nu propune idealuri de atins, el propune progresul. [7, p. 54] "Contemporanietatea intermilenară a creat realitatea convețuirii conservatorismului industrial și a neoliberalismului digitalizat, ambele fiind moderne, dar marcare de schimbări majore, creează o post realitate, efemeră pentru conservatori și stabilă pentru neoliberali. Paradoxul devine normă, iar norma este sfidată și condamnată la minoritate existențială.

Diversele expresii ale postmodernismului provin, depășesc sau sunt o reacție a modernismului. Dacă modernismul se consideră pe sine o culminare a căutării unei estetici a iluminismului, o etică, postmodernismul se ocupă de modul în care autoritatea unor entități ideale (numite metanarațiuni) este slăbită prin procesul de fragmentare, consumerism și deconstrucție; postmodernismul atacă ideea unor universalii monolitice și în schimb încurajează perspectivele fracturate, fluide și pe cele multiple.[10]

Modularitatea a devenit unitate de construcție a realității postmoderne, inclusiv a celei educaționale: modulul ca unitate de învățare, creditul transferabil ca unitate de monitorizare a traseelor educational și profesional, caracterul relativ finit al demersurilor educaționale etc.

Totodată, postmodernismul, ca fenomen cultural şi artistic, educational (*n.a.)* este conceput în raport cu conteptul socio-politic, denumit, pentru mai multă comoditate, postmodernitate. Trăim această postmodernitate și resimțim trăsăturile ei, chiar în cele mai tradiționale medii și activități [ibidem, p. 5]: natura transnaționala a economiei /globalizare; restructurare radicală a formelor de producție; crestere rapida a aparatului informatic care atrage dupa sine o distribuire a muncii la nivel mondial; declinul unor anumite notiuni ce țin de identitatea structurii familiale, de siguranță în a distinge corpul de minte; puternica incredere în rolul statului si funcțiile pe care acesta este dator a le îndeplini; familia, sentimentul masculin, eternul feminin, heterosexualitate obligatorie; filosofia pierde, în avantajul științelor tehnologice, funcția de a exercita, de a codifica la nivel cultural, prerogativă ce i-a fost încredintata de-a lungul istoriei. [2]

Postmodernismul, chiar dacă este diversificat și polimorfic, începe invariabil din chestiunea cunoașterii. Ideea centrală a postmodernismului este că, problema cunoașterii se bazează pe tot ce este exterior individului. Postmodernismul a argumentat că, raționalitatea nu a fost niciodată atât de sigură pe cât susțineau raționaliștii și că însăși cunoașterea este legată de loc, timp, poziție socială sau alți factori cu ajutorul cărora un individ își construiește punctele de vedere necesare cunoașterii or, aceste convingeri sunt caracteristice și papradigmei constructiviste a cunoașterii și învățării. Constructivismul spre deosebire de postmodernism inspiră realism și vine să tempereze contestarea raționalismului de către postmoderniști, prin unul dintre sensurile sale explicative: constructivismul recunoaște rolul activ, creator al gândirii în procesul de cunoaștere.(DEX)

Firesc, educația n-a putut sa rămână în afara conceptelor postmoderniste. Cezar Bîrzea susține că, „pedagogia „a sărit” peste modernitate, intrând deja în postmodernism. [9], iar Emil Păun constată că, „şcoala contemporană funcţionează, în mare măsură, în spaţiul deschis şi delimitat de paradigma modernităţii.” Educația ezită între modernism și postmodernism! Manevrează mai mult cu ”ambriajul” și ”frâna” decât cu ”acceleratorul”, fiind prudentă, mai degrabă orientată spre a accepta gradual schimbarea decât de a genera schimbări cu imparc palpabil.

Postmodernismul ca demers inovativ de primă importanţă în educaţie, aflat sub egida „învăţării centrate pe elev”, pleacă de la perspectivele constructiviste majore reprezentate de Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Albert Bandura, dezvoltând, în baza conceptului modern de Educație Nouă, Noile Educații și alte manifestări postmoderne emergente din aspectele sociale, culturale, economice ale timpului, conceptualizate de paradigma educației constructiviste.

Pe lângă constructivism ca paradigmă a educației, postmodernismul a generat și alte teorii ale învățării: teoria învățării experimentale, teoria învățării transformaționale, învățarea biografică etc..Cele mai esențiale concepte de sorginte postmodernă, implementate de concepția constructivistă a educației sunt:

- Realitatea este construită de fiecare individ, care îi dă o semnificaţie unică, pornind de la propriile experienţe.
- Elevul nu transferă pur şi simplu cunoştinţele provenind din lumea externă în memoria sa, ci construieşte propriile interpretări ale lumii, pornind de la interacţiunile sale cu aceasta.
- Cunoaşterea este deschisă negocierii şi, în acest sens, contextul social joacă un rol major în învăţare.
- Pentru constructivişti, predarea nu constă în a transmite elevului semnificaţiile unui alt individ care "ştie".
- Predarea constă în a pune semnificaţiile elevului la încercare.
- O viziune constructivistă a educaţiei valorizează pedagogia activă şi nondirectivă, favorizând contextul real de învăţare, susţinerea elevului, mai degrabă decât intervenţia, descoperirea dirijată, încurajarea explorării unor puncte de vedere diferite, învăţarea colaborativă, abordarea prin proiect etc.
- Elevul are un rol proactiv, pentru că el este decidentul în demersul său de construire a cunoştinţelor, însoţit şi susţinut de profesor, care are sarcina de a-i oferi un mediu de învăţare bogat şi stimulant.

În plan educaţional, acestea se concretiza în promovarea noilor educaţii, centrarea educației pe cel de învață, reforma curriculară, aplicarea conceptului de competență ca finalitate a educației, descentralizarea managerială, abordarea personalizată a strategiilor, utilizarea surselor alternative de informare, pluralitatea modelelor de instruire, valorificarea celor trei forme ale educației: formală-nonformală-informală. Școala/educația, fiind conservatoare, a fost nevoită sa aplice lexica postmodernistă pentru a explica fenomene expansiunii educației spre vârstele adulte spre dezvoltarea conceptelor - cetate educațională, organizație care învată, autoînvățare, învatare la distanța, învățarea experențiala etc. Aceasta presupune recunoașterea aspectului multidimensional al realității și a unei mulțimi de tipuri de relații de aceeași esență, recunoașterea multiplicității de neevitat a descrierilor și a punctelor de vedere, a relațiilor de complementaritate și interacțiune dintre ele. Aceste idei, venite, inițial, din sfera artei (literatură, arhitectură etc.), în etapa actuală, au căpătat caracter general-cultural și se transformă în principii ale activității intelectuale, creatoare. Este zdruncinată gândirii binare de tipul „sau / sau" și înlocuirea ei prin atitudini ale gândirii termale, când sunt echivalente nu două, ci trei începuturi. In loc de opoziție, postmoderniștii propun sistemicitate, armonizare, complementaritate, simultaneitate etc. prin reducerea valorii

fondului ca și categorie subiectivă și excesivă și consolidarea formei ca și categorie ordonatoare. [apud 10]

Ca manifestare eminamente postmodernistă, educația formală a cedat hegemonia educației informale, a căror influențe sociale și individuale sunt mediate de educația nonformală or, şcolile şi profesorii „şi-au pierdut în mare măsură poziţia de lideri în formarea educativă a copiilor și se văd nevoiţi să facă faţă unei noi provocări: aceea de a face şcoala mai atractivă pentru copii”.[3, p. 120] Odată, venit la școală, copilul, tânărul, adultul nu va simți presiunea viitorului sau resentimentele trecutului, dar va gasi circumstanțe de trăire *hic et nunc* a unei secvențe din viață reală, nu dintr-un scenariu „de pregătire pentru viață„ sau „recuperare a celor ratate„. Să-i oferim contextul spațial, temporal, organizatoric, emoțional, metodic pentru a comunica, vihicula informații, produce schimb de experiență, reflecta, conceptualiza (*apud* Kolbe), deconstrui, construi, reconstrui sensuri și semnificații (*apud* Mezirow). În acest sens, competențele ca și formațiuni modulare postmoderne nu sunt rezultate, dar sunt capacități procesuale specifice vârstei formabilului pe care acesta le valorifică pentru sporirea calității vieții, așa cum este văzută de standardele sociale și năziunțele individuale.

Școala postmodernă nu opereză cu finalități, ea este creativă, provocătoare, generatoare de semantici inovatoare (ori acesta este postmodernismul), fie că prin demersul său redescoperă valențe uitate ale trecutului, produce efectul „mărului newtonian” sau produce idei futuriste.

Emil Păun susține că, ” postmodernismul impune în educaţie o nouă paradigmă, cea existenţial-umanistă, care pune în centrul preocupărilor sale *persoana” și determină unele consecinte ale postmodernismului în educație*: [6, pp. l9-20]

– revalorizarea dimensiunii subiective a actului educațional,

– educaţia centrată pe elev în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferenţiatoare,

– relaţia educaţională este văzută ca o interacţiune cu o dimensiune simbolică şi interpretativă dominantă, o relaţie în care profesorul şi elevul sunt «constructori» de sensuri şi semnificaţii şi care generează şi se bazează pe o puternică investiţie cognitivă ar şi afectivă. … Profesorul nu lucrează asupra elevilor, ci cu elevii şi pentru aceştia, pare a fi mesajul esenţial al orientărilor postmoderniste în educaţie,

– o nouă modalitate de abordare a curriculumului, abordarea în termeni de cultură, care pleacă de la analiza contextelor culturale în care se structurează şi se instituţionalizează curriculumul,

– contribuţii interesante în ceea ce priveşte transpoziţia didactică (avem de-a face cu un curriculum «construit» şi reinventat de profesor şi elevi într-un proces de negociere cotidiană)”.

În concluzie, constatăm că postmodernismul nu poate fi conceput ca habitus, el este un concept *apriori* poziționat ca și „stare de atins”.

Axată pe finalități, educație este prin excelență postmodernistă, or „prietenoasă formabilului„ - școală este în proces de reconceptualizare a viziunilor tradiționaliste, modernizare și înțelegere a semioticii postmoderniste.

Referințe bibliografice:

1. Calinescu Matei, Cele cinci fete ale modernității, Bucuresti: Editura Polirom, 2005
2. Ceserani R., Globalizzazione: riflessi di esistenze in transito, in "La Reppublica", 2000
3. Delors Jacques (coord.), Comoara lăuntrică, Iaşi : Ed. Polirom, 2000, p. 120
4. Gablick Suzi, A eșuat modernismul?, București: Curtea Veche, 2008
5. Muşat Carmen, Postmodernismul – un concept problematic depăşit, disponibil pe: https://www.academia.edu/35592881/Postmodernismul_un_concept_problematic_dep%C4%83%C5%9Fit
6. Păun Emil, Potolea Dan, Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative, Iaşi: Polirom, 2002
7. Vattimo G.,La fine della modernità", Milano : Garzanti, 1995, p.54
8. Микешина Л. А. Философия науки. М., 2005.
9. Bîrzea C. Arta şi ştiinţa educaţiei, Bucureşti: E.D.P., 1995.
10. https://ro.wikipedia.org/wiki/Postmodernism

COMUNICAREA – FACTOR DETERMINANT ÎN STABILIREA UNEI FAMILII FUNCŢIONALE

COMMUNICATION - A DETERMINING FACTOR IN ESTABLISHING A FUNCTIONAL FAMILY

Tatiana POTLOJA, master în Psihoterapii cognitiv-comportamentale,

Facultatea de Psihologie, Universitatea „Titu Maiorescu", București

Rezumat. Familia reprezintă un context important în viaţa fiecărei fiinţe umane. Climatul familial în care copilul se naşte şi se dezvoltă, învaţă primii paşi şi construieşte primele relaţii, află despre primele reguli şi stabileşte primele graniţe, îşi lasă amprenta pe toate activităţile şi interacţiunile sale ulterioare. Este evidentă importanţa studierii funcţionării familiilor şi creării metodelor de ajutare familiilor ale căror climat nu este tocmai favorabil pentru unul sau mai mulţi membrii săi. Un remediu în soluţionarea diverselor probleme din familiile aflate în dificultate intervine comunicarea.

Cuvinte-cheie: comunicare, familie, familie funcţională.

Abstracts. The family represents an important context in the life of every human being. The family climate in which the child is born and develops, learns the first steps and builds the first relationships, learns about the first rules and establishes the first borders, leaves his mark on all his subsequent activities and interactions. It is obvious the importance of studying the functioning of families and creating methods of helping families whose climate is not exactly favorable for one or more of its members. A remedy in solving the various problems of families in difficulty intervenes communication.

Keywords: communication, family, functional family.

Analiza literaturii de specialitate ne permite să concluzionăm că îmbunătăţirea psiho-emoţională ale unuia dintre membri familiei are influenţe pozitive directe asupra familiei întregi, iar consecinţele schimbărilor produse prin terapie vor fi extinse şi pe alte laturi ale vieţii individului, precum relaţiile sociale, eficacitatea sa la locul de muncă, în domeniul sănătăţii psihosomatice. Abordarea sistemică împreună cu abordarea cognitiv-comportamentală poate garanta eficienţa şi profunzimea schimbării în multe cazuri, permite dezvoltarea şi funcţionarea mai bună a indivizilor în toate trei generații ale membrilor familiilor.

Există diferite şcoli terapeutice ale familiei, cele cu orientarea psiho-dinamică, sistemică, cognitiv-comportamentală, narativă, tranzacţională, de scurtă durată, care se diferă prin metodele teoretice şi practice, care stau la baza lor. Experienţa acumulată în acest domeniu ale psihoterapiei îşi arată eficacitatea crescută ale acestui tip de intervenţii atât asupra familiei în general, cât şi asupra fiecărui membru aparte. În acelaşi timp psihoterapia familiei poate ajuta şi în domenii precum educaţia copiilor, îmbunătăţi comunicarea dintre membrii, ajuta la îngrijirea persoanelor vârstnice sau în situaţii de criză familială.

Terapeuţii de familie ne învaţă că familia este mai mult decât o colecţie de indivizi separaţi, ea este un sistem, un tot organic ale cărui părţi funcţionează într-un fel care transcend caracteristicile individuale. Chiar dacă avem calitatea de membrii ai unui sistem de familie, nu încetăm să fim indivizi. Pentru a pune la dispoziţie un ajutor psihologic eficient şi cu rezultatele de lungă durată, psihoterapeutul are nevoie să înţeleagă funcţionarea individului în contextul său social – în special în familie.

Din punct de vedere al psihologiei, o familie este „o instituţie socială bazată pe sexualitate şi pe tendinţe materne şi paterne, a cărei formă variază de la o cultură la alta (monogamie, poligamie, poliandră etc.)” [11, p. 121]. La modul ideal, familia oferă intimitate, angajare, prietenie, afecţiune, împlinire sexuală şi un prilej de dezvoltare emoţională, precum şi surse noi de identitate şi stima de sine [7, p. 467].

Familia ca sistem psihosocial îndeplineşte o serie de funcţii: biologică – rezultată din nevoia perpetuării speciei, corelată cu trebuinţele de relaţii intime dintre soţi; educativă – care rezidă în procesul de socializare, învăţare şi integrare socială primară a copiilor, prin care se formează şi se modelează personalitatea acestora în raport cu idealul promovat într-un anumit spaţiu cultural şi istoric; economică – care constă în asigurarea suportului material necesar supravieţuirii şi convieţuirii, precum şi obligaţia legală de întreţinere a copiilor până la anumită vârstă, sau a membrilor familiei aflaţi în dificultate; psihologică – care implică protecţia afectivă reciprocă dintre membri, precum şi influenţa formativă asupra eului, imaginii de sine şi nivelului de aspiraţie al copiilor, implicit asigurarea dezvoltării armonioase a personalităţii acestora [2, p. 100].

Disfuncţii ale familiei sunt acele deosebiri ale funcţionării familiei, care îngreunează sau împiedică total îndeplinirea funcţiilor familiale. A favoriza acele

disfuncţii poate un cerc larg de factori, precum deosebirile personalităţilor membrilor familiei, raporturi de reciprocitate între ei, unele condiţii ale vieţii familiei etc. Disfuncţiile structurii familiei îngreunează sau împiedică total îndeplinirea familiei funcţiilor sale. (ex.: inegalitatea distribuirii sarcinilor casnice împiedică realizarea unei nevoi ale membrului familiei care a preluat mare parte de activităţi, el nu reuşeşte să realizeze nevoia de odihnă, de dezvoltare emoţională, de recuperare a puterilor fizice sau psihice.)

Conflictul sau criza în familie este una dintre cele mai grave disfuncţii ale structurii familiale. Când conflictul se pare insolubil, la persoanele implicate în el apare anxietatea, depresia sau alte tulburări nevrotice, chiar pot duce şi la instalarea tulburărilor somatice, uneori şi grave. Scopul terapiei în aceste cazuri este de a depista, preveni sau trata în funcţie de severitatea conflictului persoanele implicate în această situaţie conflictuală. Demersul terapeutic fiind centrat pe soluţionarea conflictului apelând la metode şi tehnici disponibile scolii psihoterapeutice ale cărui psihoterapeut îşi face parte.

Atât funcţiile, cât şi structura familiei, precum şi posibilitatea apariţiei disfuncţiilor, chiar şi tipul lor se modifică considerabil în etape diferite ale ciclului vieţii familiale. Cea mai cunoscută tipologie a stadiilor familiale este oferită de Duvall E. [3, p. 533] în care condiţia esenţială de trecere de la un stadiu la altul este factorul apariţiei sau inexistenţei copiilor şi vârsta lor. Conform acestei teorii sunt cinci stadii ale ciclului vital al familiei:

Stadiul 1 – este formarea familiei din momentul încheierii căsătoriei legale până la apariţia primului copil. Alţi autori propun să definească acest stadiu, utilizându-se cuvântul „cuplu”, şi doar după apariţia copilului, cuplul se transformă în „familie”, indiferent dacă cei doi sunt căsătoriţi sau nu oficial.

Stadiul 2 – include naşterea şi educaţia copiilor şi se încheie când măcar unul dintre copii începe activitatea de muncă autonomă.

Stadiul 3 – când are loc încheierea funcţiei educative ale familiei, începând de la prima activitate profesională a unuia dintre copii şi se încheie când nici un copil nu rămâne în dependenţa materială în familie respectivă.

Stadiul 4 – când toţi copii sau măcar unul dintre ei încă locuiesc cu părinţii şi nu au viaţa familială proprie.

Stadiul 5 – părinţii locuiesc singuri, fără copii sau cu copii care la rândul lor au propriile familii.

Deosebirile funcţionării familiilor la stadiile diferite sunt următoarele:

a) Până apariţia primului copil tânără familie se confruntă cu adaptarea psihologică partenerilor la viaţa conjugală, în general, şi la particularităţi psihologice individuale. Multe eforturi în acest stadiu sunt depuse pentru rezolvarea problemei locuinţei şi acumularea bunurilor necesare. În acelaşi timp se petrece si configurarea interacţiunii cu alte rude din ambele familii de origine. Aceste procese de adaptare necesită multe resurse

psihice. Separări şi divorţuri la acest stadiu iniţial sunt destul de dese şi sunt cauzate de pregătire insuficientă ale partenerilor pentru viaţa în cuplu, condiţii de trai dificile, lipsa spaţiului de locuit, intervenţia rudelor în viaţa lor conjugală.

b) După apariţia copiilor şi până la independenţa lor este perioada cea mai activă ale familiei.

La femei creşte ocupaţia lor în activităţile casnice şi legate de îngrijirea copiilor, apar dificultăţi de a îmbina viaţa profesională cu viaţa familială. Bărbaţii încearcă să câştige cât mai mult. La această etapă pe prim plan iese funcţia emoţional-psihologică şi de comunicare. Partenerii stau în faţa problemei de a păstra legătură afectivă în condiţii total diferite de la cele în care ea s-a format. De obicei, legăturile afective pot fi iniţiate în condiţii profesionale sau distractive, însă în situaţia actuală încărcată de responsabilităţi unirea emoţională poate fi demonstrată sub forma de ajutor reciproc, compasiune şi susţinere afectivă. La această etapă creşte în mod esenţial funcţia educativă ale familiei. Fiecare perioada a creşterii copiilor devine un mod de evaluare a eficacităţii familiei la etapele anterioare. Deoarece nevoile copilului nou-născut, celui care merge la grădiniţă sau la şcoală, sunt diferite, părinţii la etape diferite de viaţă ale copiilor au nevoie de diverse calităţi şi abilităţi.

Disfuncţiile caracteristice ale acestei etape se datorează supraîncărcării sau tensiunii la nivel psihologic sau fizic al partenerilor şi se asociază concomitent cu necesitatea reconstruirii relaţiilor afective. În această etapă este cel mai des întâlnită scăderea satisfacţiei de viaţă conjugală, poate fi manifestată răcirea emoţională, apar dizarmonii sexuale, infidelităţi ale partenerilor, nivelul frustrării şi nemulţumirii creşte, conflictele caracteristice primei etape trec de la intensiv la indiferent, dese sunt divorţurile din cauză relaţiilor extraconjugale. Dificultăţi şi neînţelegeri sunt şi datorită problemelor legate de educaţia copiilor [8, p. 25].

Ultimele etape ale ciclului familial sunt legate de începerea vieţii profesionale ale copiilor deja crescuţi, construirea de către ei a familiilor proprii, părăsirea casei părinteşti, ceea ce produce iar o modificare calitativă ale familiei de origine. Familia îşi încheie funcţia sa educativă. Încercări de a continua pe ea tocmai acum, destul de des provoacă respingere şi rezistenţă din partea copiilor deja crescuţi.

Cele mai evidente modificări ale vieţii cotidiene în familie sunt particularităţile legate de vârsta partenerilor. Scăderea treptată a resurselor fizice ale partenerilor de viaţă inevitabil măreşte rolul de odihnă şi de recuperare a forţelor fizice şi psihice în cadrul familiei. Pot apărea probleme de sănătate şi acestea devin ţinta intereselor şi a eforturilor familiale. În acelaşi timp continuă participarea partenerilor la activităţile gospodăreşti şi întrarea în rolul nou de bunici.

Numeroase studii au arătat că familia se comportă ca şi cum ar fi o unitate. În 1954, Don Jackson a introdus termenul de „homeostază familială” pentru a se referi la acest fenomen. Homeostază este autoreglarea care permite sistemelor să se menţină într-o

stare de echilibru dinamic. Homeostaza familială este tendinţa familiilor de a opune rezistenţă schimbării pentru a-şi menţine o stare stabilă [8, p. 5]. Conform teoriei homeostazei familiale, familia acţionează pentru a realiza un echilibru în relaţii. Membrii familiei ajută la păstrarea acestui echilibru în mod deschis sau în mod implicit. Patternuri de comunicare familiale repetitive, circulare şi predictibile dezvăluie acest echilibru. Când echilibrul familiei este precar, membrii acesteia fac mult efort pentru a menţine acest echilibru. Relaţia maritală influenţează caracterul homeostazei familiale, ea este axa în jurul căreia se formează toate celelalte relaţii familiale. O relaţie maritală în suferinţă tinde să producă un parentaj disfuncţional [10, p. 20].

Toate familiile opun rezistenţe active sau pasive în încercarea de a depăşi situaţii nefavorabile pentru homeostaza familiei. Diverse studii arată însă, că există diferenţe mari în moduri prin care familiile reacţionează la situaţii dificile. Pentru unele familii aceste situaţii au influenţe mobilizante, de integrare a forţelor; pentru altele, dimpotrivă, ele reduc coeziunea familială, duc la creşterea contradicţiilor în cadrul familiei. Aceste diferenţe de reacţie ale familiilor diferite devin cele mai vizibile în situaţii ale stresului normativ, adică în confruntarea familiei cu dificultăţi obişnuite legate de etapa în care se află familia respectivă [4, p. 23].

Aceste diferenţe ale mecanismelor de depăşirea obstacolelor sunt explicate datorită diverşilor factori. În primul rând, se vorbeşte despre „mecanismul de soluţionare a problemelor”. Familiile care ştiu să depisteze care este problema, îşi propun cât mai multe versiuni ale soluţionării posibile şi ştiu să aleagă din ele pe cea mai eficientă. În al doilea rând, sunt evidenţiaţi acei factori calitativi ale familiei, cu ajutorul cărora ea se poate adapta mai uşor la condiţii nefavorabile (ex: flexibilitatea în relaţii să nu fie nici foarte rigidă, nici excesiv de neclară, formularea aspiraţiilor legate de rolurile fiecărui membru, coeziunea familială, deschiderea către lumea exterioară, lipsa tendinţei de a ignora o parte ale informaţiei despre problema sau lumea în general etc.) [4]. Găsirea soluţiei eficiente este legată de cereri cu caracter deosebit şi care impune membrilor familiei un anumit grad de auto-constrângere (ex.: reducerea cheltuielilor, preluarea mai multor responsabilităţi, necesitatea unui efort voluntar, îmbunătăţirea comunicării etc.). Toate aceste procese nu fac parte dintr-un singur mecanism de soluţionare a problemei, ci şi implică arii diferite ale funcţionării familiale.

Familia reacţionează la dificultate ca o unitate, un sistem. În cea mai mare parte a situaţiilor obişnuite membrii familiilor interacţionează în aşa fel, în care carenţele mici ale intercomunicării, conflictualitatea moderată, capacitatea scăzută a coordonării aspiraţiilor membrilor cu realitatea nu influenţează foarte mult homeostaza familială. În schimb, în situaţii problematice, acest grad de interacţionare poate deveni insuficient. Aici apare aceea diferenţa între familii, care pe unii îi conduce la soluţionarea problemei, pe alţii – către soluţii disfuncţionale.

Trăsăturile caracteristice ale familiilor al cărei membru este afectat de una din tulburările psiho-emoţionale [4, p. 28]:

1. Înalta (uneori insuportabila) tensiune psiho-emoţională sau fizică asupra familiei în general, precum şi asupra fiecărui membru aparte. Starea de anxietate în această familie este crescută în mod excesiv. Sunt dese plângeri despre nesiguranţă, lipsa de speranţă, au loc scandaluri, chiar şi pe timp nocturn, dispariţia neaşteptată a membrului afectat este asociată cu griji şi aşteptări că se poate întâmpla ceva negativ, înfiorător, ceea ce creează o atmosferă extrem de neplăcută.

2. Comportamentul persoanei afectate influenţează negativ şi asupra motivaţiilor altor membrii familiei respective. Conduite distorsionate, deosebiri individuale ale persoanei afectate sunt cu mult diferite de la aspiraţiile sociale ale membrilor familiei şi pot întra în contradicţie cu reprezentările lor despre cum ar trebui să fie un soţ-soţie, mama-tatăl, fiul-fiică. Reacţiile emoţionale ale membrilor familiei de cele mai multe ori sunt de iritare, de revoltă, de dezamăgire. Ei declară des că nu au avut noroc în viaţă, simt deseori invidia pentru persoanele care au o familie „normală”. Ca rezultat aceste sentimente conduc la instalarea frustrării globale şi profunde.

3. Interrelaţionarea în asemenea familii este tulburată. În sistemul familial fiecare membru participă la îndeplinirea anumitor funcţii, prin activitatea sa realizează satisfacerea trebuinţelor altor membrii familiei. Disfuncţii ale unuia dintre membri conduc la apariţia „golurilor”, anumite funcţii se îndeplinesc mai puţin sau deloc, are loc schimb de roluri (ex.: în familia unde rolul de tatăl nu este îndeplinit din cauza, de pildă, de tatăl alcoolic sau afectat de o tulburare psihotică, copii nu îl pot avea pe el ca un exemplu sau se baza pe el şi sunt nevoiţi să-şi dezvolte singuri unele abilităţi prea devreme).

4. Are loc şi scăderea statutului social al familiei. Această familie devine obiectul de atenţie ale instituţiilor sociale, celor care se ocupă de păstrarea ordinii publice sau de starea de sănătate mintală (ex.: organelor coercitive, spitale). Martori ale problemelor devin nu doar membrii familiei, ci şi mediu social apropiat – vecinii, şcoala, colegi de serviciu. Are loc formarea opiniei nefavorabile despre familie în general. Membrii familiei, de obicei, poartă sentimentul de vină, ruşine, au dificultăţi sau evită comunicarea cu persoanele din jur (în mod special, copii).

5. Are loc un conflict intrapsihic. Pe de o parte, membrii familiei afectate poartă sentimentul de vină şi ruşine de comportamentul inadecvat ale membrului familiei afectat. Morala socială aşteaptă şi impune familiei să-şi influenţeze şi să corecteze pe membru distorsionat, din această cauză sunt dese scandaluri, conflicte, uneori încercări comportamentale ale rudelor de a stăpâni sau a opri comportamentul inadecvat al individului afectat. Pe de altă parte, rudele simt că toate aceste încercări de cele mai multe ori nu conduc către rezultat. Însă opinia publică nu diminuiază judecata că rudele

nu fac „ce trebuie” sau „nu fac suficient”, ceea ce creează un disconfort intrapsihic mare la rudele persoanelor afectate de problemă.

6. Poate avea loc şi fenomenul de „îmbolnăvire asociată” a unui alt membru a familiei afectate, cauzată de climatul tensionat şi dificil, însă această tulburare, de multe ori este trecută de vedere şi se află în umbra „bolii principale” a alcoolicului, gelosului sau psihoticului. De multe ori poate exista şi transmiterea trans-generaţională a bolii sau al conflictului [1].

Toate aceste caracteristici sunt necesare de ştiut pentru a înţelege profund procesele psihice care au loc într-o familie afectată de problemele psihoemoţionale a unuia dintre membrii săi şi apoi pentru tratarea acestora în cadrul psihoterapeutic. Sistemul familial are o ordine şi o succesiune care este determinată prin acţiunile, reacţiile şi interacţiunile dintre părţi. Această interdependenţă constantă guvernează modul în care sistemul se manifestă [9, p.164].

Un element definitoriu pentru a descrie familia este comunicarea – căile pe care oamenii le folosesc pentru a transmite sensul unul altuia. Comunicarea este cel mai important şi cel mai puternic factor determinant pentru tipurile de relaţii pe care le va stabili cu ceilalţi.

Discrepanţele de comunicarea verbală şi ceea non-verbală produc mesaje duble, iar rezultatul comunicării va fi profund influenţat de reacţia subiectivă a interlocutorului. În cazul în care comunicarea familială nu conduce la o comunicare reală sau la un înţeles unic şi direct, atunci ea nu poate duce nici la încrederea şi iubirea necesare dezvoltării membrilor familiei. Dacă comunicarea este defectuoasă, care produce îndoieli, persoanele implicate în relaţie încep să se simtă inconfortabil şi să se apere unul de celălalt, încep să se implice mai degrabă în alte părţi (în munca, la copii, la alţi parteneri sexuali) pentru a recompensa lipsa de iubire şi de atenţie. Una dintre cauzele reale de divorţ este comunicarea lipsită de viaţă, când partenerii ajung să se plictisească unul pe celălalt. O relaţie profundă, care ne împlineşte este atunci, când comunicarea din cadrul unui cuplu produce ceva nou, interesant, când fiecare persoană are o părere mai bună despre sine şi despre ceilalţi. Comunicarea este cel mai important factor care influenţează sănătatea şi relaţiile cu ceilalţi [9, p. 72- 104].

În multe cercetări [6] este demonstrat faptul că o mare parte ale informaţiei care se circulă în familie rămâne nepercepută, în mod deosebit informaţia care pleacă de la copii către părinţi [5]. Important este şi faptul că acest lucru se scapă de vedere de la cel care a transmis informaţia, el rămâne de părere că tot ce el a vrut să transmită este perceput şi înţeles de către ceilalţi. Sub influenţa acestor cercetări au fost elaborate o serie de exerciţii care au ca scop explicarea fenomenelor care au loc în procesul de comunicare (ex.: bariere de comunicare, importanţa corelării verbalului cu non-verbal, variantele manipulării, transmiterea informaţiei despre stări afective, etc.) şi dezvoltarea la participanţi a abilităţii de a exprima cât mai bine emoţiile, nevoile şi aspiraţiile sale într-o

formă explicită şi potrivită situaţiei [12,1,10]. Aceste exerciţii pot fi folosite în timpul terapiei, cât şi pot fi făcute sub forma de treninguri, create pentru a mări şi îmbunătăţi capacităţile de comunicare, de a fi mai conştienţi în ceea ce îi transmit şi ce primesc ca informaţie. Cercetări făcute asupra persoanelor care au participat la asemenea traininguri, demonstrează creşterea stabilităţii şi o mai bună înţelegere în familiile lor.

Putem vorbi despre probleme de comunicare atunci când: există o nevoie anume (psihologică, fiziologică, etc.) la unul dintre membri familiei; satisfacerea acestei nevoi depinde de la acţiuni ale altui membru al familiei; aceste acţiuni ar putea avea loc, dacă acel membru care are nevoia respectivă aş fi putut să transmită informaţia despre nevoia existentă (sub forma unei cereri sau aluzii); însă, această transmiterea ale informaţiei este imposibilă datorită unor particularităţi psihologice ale acestei persoane; nevoia rămâne nesatisfăcută şi persistă la aceiaşi nivel de intensitate (persoana nu renunţă la această nevoie, cu tot că nu reuşeşte să obţină rezultatele, din cauză că informaţia necesară rămâne netransmisă sau neînţeleasă de către celălalt).

Rolul barierelor de comunicare joacă acele particularităţi psihice ale individului cu nevoia nesatisfăcută sau ale celorlalţi, acţiunile cărora ar putea satisface acea nevoie sau/şi relaţionarea dintre ei, datorită căreia transmiterea informaţiei necesare este împiedicată. Informaţia deficitară se referă la acea informaţie, transmiterea căreia prin comunicare ar putea ajuta în realizarea nevilor membrilor de familie.

În dezvoltarea problemei de comunicare au loc anumite etape:

1. Deficitul informaţional. La această etapă are loc comunicarea imaginară, individul cu nevoie adresează un text imaginar către celălalt, apoi îşi imaginează ce el ar putea răspunde, şi asta depinde de reprezentarea pe care o are despre persoana aceea. De cele mai multe ori aceasta este prima şi ultima barieră de comunicare („Nu le-am cerut, credeam că o să râde de mine!”) la această etapa pot avea loc şi încercări de a transmite o parte a informaţiei („Nu o să spun nimic, dar o arăt că nu sunt mulţumită!”).

2. Comunicarea distorsionată. Deoarece nevoia persistă, însă nu este accesibilă transmiterea ei într-o formă directă, persoana încearcă să „legalizeze” propria cerere prin înlocuirea cauzei pentru care acţiunea este cerută. („Aşa face toată lumea”). Pe de o parte această tactică îşi permite satisfacerea nevoii, pe de altă parte joacă un rol distorsionant („Te interesează doar ce fac alţii, şi nu ce gândesc eu”) sau cauza asta nu pare importantă pentru cealaltă persoană, nevoia în continuare rămâne nesatisfăcută, dar şi înţelegerea între interlocutori începe să înrăutăţească.

3. Etapa comportamentală. Dacă nici comunicarea distorsionată nu a condus la satisfacerea nevoii, acel membru al familiei al cărui nevoia a rămas nesatisfăcută prin manipulare va trece la crearea situaţiilor, în care această nevoie urmează să fie satisfăcută (ex.: iniţiază o tensiune psihică cu scopul de a obliga pe celălalt să acţioneze în direcţia dorită). În acelaşi timp rămâne un anumit aspect comunicaţional („Dacă tu faci aşa,

atunci eu ţie îţi fac aşa! Vedem, ce o să zici!”). La această etapă problema comunicaţională se transformă într-un conflict.

Discutarea inventarului de reguli cu familia poate deschide calea către descoperirea motivelor pentru neînţelegeri şi probleme de comportament. Majoritatea oamenilor presupun că toată lumea ştie ce îşi doresc ei. Adeseori aflăm că lucrurile nu stau chiar aşa. Într-adevăr, există reguli destul de evidente şi uşor de găsit. Dar există şi un alt set de reguli, adeseori bine ascunse şi mult mai greu de identificat. Aceste reguli formează o forţă puternică, invizibilă, care se mişcă prin viaţă tuturor membrilor familiilor (ex.: reguli nescrise care guvernează libertatea de a comenta a multor membrii din familie – puteţi discuta liber orice temă, chiar şi pe cele neplăcute; ce faceţi în cazul că nu sunteţi de acord sau chiar împotrivă cu ceva sau cineva; ce şi cui puteţi spune aceste lucruri; aveţi libertatea de a cere lămuriri dacă ceva este neclar; există subiecte care nu trebuie niciodată deschise, etc.)

Dacă regula familiei este că se poate vorbi numai despre ceea ce este bun, corect, adecvat, important, atunci mare parte de realitate prezentă nu întră în discuţie. Ca urmare, în asemenea familii se dezvoltă neînţelegere, neîncredere, îndepărtare, favorizează minciuna sau ascunderea informaţiei întregi sau parţiale. Orice regulă care împiedică membrii familiei să comenteze cu privire la ceea ce este sau a fost nu face decât să ducă la dezvoltarea unor persoane limitate, ignorante, lipsite de creativitate. Familia ale cărei reguli permit libertatea de a comenta cu privire la orice, indiferent dacă este ceva dureros, sau dacă este vorba de un păcat, are cele mai mari şanse să fie familie funcţională. Comunicarea ajută toţi membrii familiei să înveţe cum să-şi asume un risc sau să supravieţuiască situaţiei – ba chiar să o îmbunătăţească [9, p.145 – 161].

BIBLIOGRAFIE

1. Berne E., *Transactional analysis in psihotherapy*, 2008, Ed. Ecsmo, Moscova
2. Cristea D., *Tratat de psihologie socială,* 2010, Ed. Renaissance, Bucureşti
3. Duvall E., *Family development,*1957, Ed. Lippingcolt, Chicago
4. Eidemiller E., Yustiţkii V., *Psihoterapia familiei,* 1990, Ed. Medicina, Sanct-Petersbourg
5. Gippenreiter Y., *Cum să comunici cu copilul,* 2003, Ed. Sferă, Moscova
6. Gordon T., *Parent effectivness training,* 1975, Ed. New American Library; N.Y.
7. Papalia D., Olds S., Feldman R., *Dezvoltarea umană,*2009, Ed. Trei, Bucureşti
8. Petrescu C., Muraru A., *Terapie sistemică Cuplu-Copil-Familie* (curs introductiv), 2010, Yaşi
9. Satir V., *Artă de a făuri oameni,* 2010, Ed.Trei, Bucureşti
10. Satir V., *Terepia familiei,*2011, Ed.Trei, Bucureşti
11. Sillamy N., *Dicţionar de psihologie,* 2009, Ed. Univers enciclopedic, Bucureşti
12. Watzlawick P., Bavelas J., Jackson D., *Comunicare umană: pragmatica, paradox şi patologie,* 2014, Ed. Trei, Bucureşti

DYSFUNKCYJNE SRODOWISKO RODZINNE JAKO ZRODLO PRZESTEPCZOSCI NIELETNICH

Dariusz SARZAŁA, Dr., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych, University of Warmia and Mazury in Olsztyn,
Faculty of Social Sciences

Abstrakt. W niniejszym opracowaniu podjęto problematykę dotyczącą szeroko rozumianej przestępczości nieletnich ze szczególnym uwzględnieniem dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego jako źródło tego zjawiska. Celem artykułu jest ukazanie przyczyn przestępczości nieletnich wynikających z dysfunkcji środowiska rodzinnego. Przeprowadzono więc analizę przyczyn przestępczości nieletnich w odniesieniu do środowiska rodzinnego oraz wybranych dysfunkcji rodziny jako predykatorów zachowań przestępczych. Analiza znaczących publikacji naukowych w obszarze podjętych rozważań wskazuje, że środowisko rodzinne może mieć istotny wpływ na zachowania przestępcze osób nieletnich. W związku z tym wskazane jest zapewnienie rodzinom dysfunkcyjnym pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz udzielanie wsparcia w zakresie właściwego wypełniania swych funkcji rodzicielskich.

Słowa kluczowe: dysfunkcyjne środowisko rodzinne, nieletni, profilaktyka, przestępczość, przyczyny przestępczości

Abstract. This study addresses issues related to broadly understood juvenile delinquency, with particular emphasis on a dysfunctional family environment as a source of this phenomenon. The purpose of the article is to show the causes of juvenile delinquency resulting from dysfunction of the family environment. Therefore, an analysis of the causes of juvenile delinquency was carried out in relation to the family environment and selected family dysfunctions as predictors of criminal behavior. Analysis of significant scientific publications in the area of undertaken considerations indicates that the family environment can have a significant impact on the criminal behavior of juvenile. Therefore, it is advisable to provide dysfunctional families with psychological and pedagogical assistance and to provide support in the proper fulfillment of parental functions

Keywords: dysfunctional family environment, juvenile, prevention, delinquency, causes of crime

Wprowadzenie

Przestępczość nieletnich stanowiąca poważny problem społeczny wymaga ciągłej i wnikliwej diagnozy jej źródeł w związku z potrzebą wypracowania adekwatnych oddziaływań w sferze profilaktyki i wychowania. Przejawy przestępczości wzbudzają bowiem od wielu lat powszechne zaniepokojenie i niepokój społeczny (Siemaszko, 2001, s. 104-121; Noszczyk-Bernasiewicz, 2010). Problemem staje się zwłaszcza agresywny charakter czynów przestępczych popełnianych przez nieletnich (Hołyst, 2003, 2005; ***Jeffries*** i in., 2005), a także drastyczność i brutalność przestępstw, których dokonują coraz młodsi sprawcy. Nieletni przejawiają jednocześnie opór wobec kierowanych w stosunku do nich oddziaływań wychowawczych i coraz częściej wymagają złożonych zabiegów o charakterze resocjalizacyjnym (Jędrzejko, 2009, s. 61). W konsekwencji zjawisko przestępczości stanowi nie tylko problem społeczny, lecz także poważne wyzwanie pedagogiczne.

Przyjmując szerokie rozumienie przestępczości, należy się jednocześnie liczyć z faktem, że jej rozmiary są bardzo trudne do określenia. W szerokim rozumieniu do przestępczości nieletnich możemy zaliczyć zarówno wszystkie czyny nieletnich

zagrożone normami prawa karnego, jaki i inne symptomy nieprzystosowania społecznego (Kołakowska-Przełomiec, 1977, s. 177). Odnosząc się do danych statystycznych możemy bowiem jednie mówić o wąskim rozumieniu przestępczości, gdyż uwzględniają one tylko popełnione czyny karalne popełniane przez nieletnich naruszające przepisy obowiązującego prawa karnego poza którymi istnieje jeszcze tzw. ciemna liczba czynów przestępczych (Kowalska-Ehrlich, 1979, s. 204).

Analizując zatem dane dotyczące czynów karalnych musimy pamiętać, że zjawisko przestępczości nieletnich w ujęciu szerszym obejmuje o wiele większy zasięg niż wynika to ze statystyk. Badacz tej problematyki powinien być świadomy istniejących rozbieżności pomiędzy ujawnioną a rzeczywistą skalą przestępczości. Zjawisko przestępczości wśród młodzieży wciąż stanowiące wciąż poważny problem społeczny i wymaga dogłębnej identyfikacji jego przyczyn ponieważ ich poznanie pozwala na wypracowanie skutecznych oddziaływań w sferze profilaktyki i wychowania.

Analiza przyczyn przestępczości nieletnich w kontekście środowiska rodzinnego

Przestępczość jest zjawiskiem zdeterminowanym przez wiele różnorodnych czynników. Są nimi zarówno indywidualne, wrodzone deficyty, określane jako uwarunkowania osobowościowe, jak i szeroko rozumiane otoczenie zewnętrzne: środowisko rodzinne, szkolne, czy grupy rówieśnicze, a także media (Stępień, Świerczewska-Gąsiorowska, 2014, s. 15-23).

Na podstawie analizy literatury przedmioty dotyczącej tej problematyki można wyróżnić dwie główne płaszczyzny kształtowania się zachowań przestępczych takie jak:

1) biologiczno- psychologiczna (czynniki wewnętrzne);

2) socjologiczna (czynniki zewnętrzne) (Hołyst, 2000, s. 691-789; Urban, 2000, s. 20-39; Siemaszko, 1993; Radochoński, 1998, s. 25-55).

Wśród stanowisk próbujących wyjaśnić genezę przestępczości istnieją także koncepcje mieszane, o podejściu wieloczynnikowym, dążące do łączenia obydwu stanowisk. Niektóre koncepcje odwołują się również pośrednio lub bezpośrednio do teorii dezorganizacji społecznej, doszukując się w uwarunkowaniach przestępczości w roli procesów zmian społecznych (Wódz, 1973, s. 13-20). Ponadto można spotkać stanowiska podkreślające, iż dewiacja stanowi wynik niedostatecznej socjalizacji jednostki lub wskazujące, że źródło zachowań przestępczych znajduje się w strukturalnych blokadach, które napotyka człowiek w dążeniu do osiągnięcia społecznie określonych celów (Łoś, 1976, s. 121-173).

Istniejące stanowiska dotyczące etiologii kryminalnej wyrażają się więc w postaci monokauzalizmu (dążenie do znalezienia jednej podstawowej przyczyny) albo multikauzalizmu (dążenie do wykazania, że uwarunkowania zachowań przestępczych są złożone i trzeba brać pod uwagę liczne czynniki). Większość kryminologów skłonna jest jednak przyjąć stanowisko zbliżone do multikauzalizmu i podkreślając, że zjawisko przestępczości powinno łączyć się z wieloma czynnikami „upośledzającymi" fizycznie, psychicznie i społecznie (Tyszkiewicz, s. 1986, s. 90; Hołda, Welcz, 1983, s. 70-77).

Należy również zaznaczyć, że żadna z istniejących koncepcji nie wskazuje jednej uniwersalnej przyczyny zachowań przestępczych. Spowodowane jest to przede wszystkim faktem, iż ludzie różnią się między sobą, odmienne bywają warunki i środowisko ich życia, a także motywy popełnianych przestępstw. Ponadto zachowania przestępcze związane są nie tylko z wrodzonymi cechami, zaburzeniami osobowości czy z wadami w układach i stosunkach społecznych. Niejednokrotnie przyczyny psychologiczne splatają się zarówno z czynnikami społecznymi, jak i określonymi układami sytuacyjnymi.

Niezależnie jednak od wieloaspektowych rozstrzygnięć badawczych w zakresie poszukiwań etiologicznych trzeba zaznaczyć, że narastający problem przestępczości wśród młodzieży wskazuje na nieprawidłowy przebieg procesu socjalizacji i wychowania w dysfunkcyjnych środowiskach rodzinnych. Warto także podkreślić, że wielu badaczy poszukując analizując etiologię przestępczości szczególną uwagę zwraca na dysfunkcyjne środowisko rodzinne jako bardzo ważne źródło zachowań przestępczych nieletnich (Pytka, 2001; Jordan, 2003; Thornberry 2009; Wildeman, 2010; Hjalmarsson, Lindquist 2012; Kiliszek, 2013; Stępień, Świerczewska-Gąsiorowska, 2014). Źródłem przestępczości młodzieży stają się bowiem najczęściej rodziny nie spełniające swych podstawowych funkcji wychowawczych i socjalizacyjnych, nazywane w literaturze przedmiotu rodzinami dysfunkcyjnymi lub patologicznymi.

W rodzinach patologicznych ma miejsce wiele niekorzystnych zjawisk m.in. takich jak: brak nadzoru i opieki nad dzieckiem, niski status materialny rodziny, długotrwałe bezrobocie, bierność w poszukiwaniu zatrudnienia, bądź nadmierne zaangażowanie w pracę zawodową (Jordan, 2003, s. 119). Inne dysfunkcje występujące w rodzinach patologicznych to: zaburzona komunikacja interpersonalna i struktura socjokulturowa, brak umiejętności rozwiązywania nurtujących rodzinę problemów, zwłaszcza opiekuńczo – wychowawczych, a także niski poziom wiedzy rodziców na temat wychowania (Gidel-Stefaniec, 2018). W niektórych rodzinach ma także miejsce skrajne zaniedbywanie dzieci, jak i nadmierna pobłażliwość, niekonsekwencja w zachowaniu rodziców wobec dziecka oraz zaniedbania związane z brakiem zainteresowania sprawami dzieci i opieką nad nimi (Kołakowska – Przełomiec, 1978, s. 334).

Wśród innych istotnych czynników negatywnych, których kumulacja często doprowadza do konfliktu nieletniego z prawem możemy także wymienić takie jak: pozbawienie dziecka opieki, brak emocjonalnej więzi rodzinnej, zachowania agresywne ze strony rodzica, porzucenie rodziny przez jednego z rodziców, brak ze strony rodziców pozytywnych wzorców w stosunku do pracy i pełnienia ról społecznych, brak kontroli i stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych.

Podkreślmy jednak, że szczególnie niekorzystnymi czynnikami wpływającymi na przestępczość młodzieży są niezgodne ze społecznie akceptowanymi zachowaniami wzory zachowań prezentowane przez rodziców, zwłaszcza związane z dotyczącym ich

problemem przestępczości, uzależnień, zwłaszcza alkoholizmu i przemocy domowej. Zaznaczmy jednocześnie, że prekursor nurtu teorii poznawczych, twórca „teorii uczenia społecznego" – Albert Bandura (2007), wskazuje, że zarówno proces uczenia się zachowań pozytywnych negatywnych jak i dotyczących obszarów patologicznego funkcjonowania człowieka, następuje w wyniku „modelowania". W myśl założeń tej teorii człowiek uczy się różnego rodzaju zachowań, m.in. dewiacyjnych obserwując zachowania znaczących dla niego osób (tzw. modeli roli). Proces modelowania, a więc nabywania nowych zachowań posiada charakter niewymuszony oraz jest ściśle związany ze stopniem atrakcyjności modela (Gaś, 1987). Najważniejszą rolę w procesie uczenia się, przyjmowania nowych zachowań przez modelowanie, odgrywają rodzice, gdyż zwłaszcza od „osób znaczących", dzieci i młodzież przejmują zachowania nie tylko pozytywne lecz także o charakterze patologicznym. Szczególnie negatywnym modelem staje się więc rodzic dokonujący czynów przestępczych, uzależniony od alkoholu narkotyków czy stosujący przemoc wobec współmałżonka lub dziecka.

Jak podkreśla amerykański socjolog A. Cohen (1955, s. 69-71), poszukując etiologii przestępczości nieletnich należy zwrócić uwagę na nieadekwatność między potrzebami biologicznymi i psychicznymi wieku dziecięcego oraz młodzieńczego, a istniejącymi możliwościami ich zaspokojenia adekwatnie do norm i wzorów zachowań, także modeli środowiska kulturalnego i społecznego. Szczególne ważne jest zaspokojenie, zwłaszcza potrzeb podstawowych każdego człowieka, takich jak: poczucie bezpieczeństwa, poczucie akceptacji uznania, poczucie harmonii poznawczej i wzrostu z innym. Podkreślmy, że niezaspokojenie wymienionych potrzeb przeradza się w niezadowolenie, i frustrację, agresywny stosunek do wartości i norm społecznych oraz wartości. W konsekwencji sytuacja taka prowadzi do stopniowego wyobcowania się ze środowiska rodzinnego, a nawet zerwania więzi łączących dziecko z rodzicami, zwłaszcza więzi określanych jako podmiotowe przyjmujących postać poczucia bliskości i wzajemnej identyfikacji.

Na problem ten zwraca również uwagę A. Makowski (1994) podkreślając że każda rodzina, zaspokajająca podstawowe potrzeby dziecka (materialne i psychiczne), otaczająca je troską, opieką i ciepłem uczuć rodzinnych, jednocześnie zapewnia dziecku poczucie pełnego bezpieczeństwa i jednocześnie przekazuje mu szczególne wartości wychowawcze, opiekuńcze i społeczne, które wywierają decydujący wpływ na dalszy harmonijny rozwój osobowościowy, szczególnie w wieku dorastania. Zaspokojenie tych potrzeb przez dziecko wychowujące się w rodzinie patologicznej jest bardzo ograniczone, a w niektórych w przypadkach wręcz niemożliwe, co zmusza dziecko do szukania ich zaspokojenia w innych środowiskach m.in. grupach o charakterze dewiacyjnym.

Analizowane negatywne czynniki występujące w przypadku rodzin patologicznych lub dysfunkcyjnych obniżają poziom i potencjał wychowawczo-socjalizacyjny

środowiska rodzinnego i tym samym negatywnie rzutują na przebieg rozwoju psychospołecznego nastolatków (Bębas, 2011, s. 263). W konsekwencji mogą one doprowadzić do przyjęcia przez nonkonformistycznej postawy wobec prawa i wpływać na nasilanie się zjawisk patologicznych, nawet w formie przestępczej (Jordan, 2003, s. 119).

Wybrane dysfunkcje rodziny jako predykatory przestępczości nieletnich

Przystępując do analizy czynników, które mogą mieć istotny wpływ na zjawisko przestępczości wśród nastolatków, że zdecydowana większość nieletnich przestępców jest wychowywana w rodzinach o skumulowanych czynnikach negatywnych, nie zaspokajających naturalnych potrzeb swych członków (Hołyst, 1997, s. 288).

Środowiska rodzinne osób nieletnich, popełniających przestępstwa, nie są w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb dziecka oraz stworzyć warunków, pozwalających na identyfikację z rodzicami jako pozytywnymi wzorcami socjalizacyjnymi i uznania ich za autorytet. Rodziny taki dostarczają natomiast dziecku model zachowań społecznie negatywnych (H. Kołakowska – Przełomiec, 1978, s. 321; D. Sarzała, 2005, s. 55–66; 2016, s. 278-293), co może stać się predyktorem powstania i utrwalenia objawów demoralizacji.

Analizując niniejszą problematykę, w pierwszej kolejności zwróćmy uwagę na problem przestępczości i alkoholizmu wśród rodziców. W literaturze przedmiotu dostrzegana jest zależność między popełnianiem przestępstw przez jednostkę a karalnością innych członków jej rodziny. Występowanie przestępczości w rodzinie postrzegane jest jako jeden z najistotniejszych predykatorów wystąpienia czynów karalnych wśród nieletnich (Klas, Opora, 2017, s. 116). Na znaczenie tej zależności zwraca m.in. uwagę E. Kiliszek (2013), odwołując się do wyników wielu innych badaczy zajmujących się już wcześniej tą problematyką (Szelhaus, Baucz-Straszewicz, 1960, Firkowska-Mankiewicz, 1972; Ostrihańska, 1975; Stanik, 1980; Żabczyńska, 1983; Szymanowska, 2003; za: Kiliszek 2013).

Występująca zależność między popełnianiem przestępstw przez nastolatka a karalnością członków jego rodziny jest związana z internalizacją przez dorastające w takich rodzinach dzieci przestępczych wzorów zachowań i postaw osób najbliższych, a zwłaszcza rodziców. Wskazuje na to m.in. przywołana wcześniej teorii uczenia społecznego, zgodnie z którą zarówno proces uczenia się zachowań pozytywnych negatywnych następuje w wyniku „modelowania", zachowań zwłaszcza rodziców, jako „osób znaczących".

Poważne zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny powoduje także nadużywanie alkoholu przez rodziców, które często staje się przyczyną jej rozbicia, zakłócenia stosunków emocjonalnych, powstania niewłaściwej atmosfery wychowawczej, zaniedbywania podstawowych potrzeb dziecka oraz innych ujemnych konsekwencji (Wójcik, 1977, s. 23).

Alkoholizm rodziców może mieć także wpływ, na współwystępowanie szeregu innych destruktywnych czynników wychowawczych. Wśród nich możemy wskazać na kłótnie, często prowadzące do bójek i wzajemnych oskarżeń, które w konsekwencji stają się przyczyną ucieczek dziecka z domu w celu np. uniknięcia skutków nieobliczalnych zachowań pijanego rodzica. Zwrócimy także uwagę, że w wyniku alkoholizmu rodziców tworzy się nie tylko nieprzyjazna atmosfera wychowawcza i negatywny wzorzec zachowań, lecz także dziecko odczuwa silne poczucie zagrożenia, które nie sprzyja wykształceniu się tzw. wyższej uczuciowości. W konsekwencji, występowanie alkoholizmu w środowisku rodzinnym prowadzące do dezorganizacji w zakresie podstawowych funkcji rodziny zaburza w istotnym stopniu pełnienie przez dziecko adekwatnej do wieku roli społecznej (Kryczka, 1976, s. 181). Nadużywanie alkoholu przez rodziców jest więc zjawiskiem mający szczególnie destrukcyjny wpływ na wypełnianie przez rodzinę swych funkcji, a zwłaszcza pełnienie ról rodzicielskich. Wyniki badań wskazują, że dzieci, których rodziny są dotknięte problemem alkoholizmu znacznie częściej zażywają środki odurzające oraz wagarują i naruszają normy prawne (Semczuk-Sołek, 2012).

Analizując czynniki przestępczości nastolatków tkwiące w środowisku rodzinnym należy jednocześnie zwrócić szczególną uwagę na sygnalizowany już wcześniej problem więzi podmiotowych między nieletnim a jego rodziną. Kształtowanie prawidłowych więzi ułatwia właściwy przepływ informacji i treści wychowawczych. Niekorzystnym zjawiskiem jest zwłaszcza sytuacja, kiedy pomimo swojej obecności rodzice, nie przejawiają wobec swych dzieci uczuć rodzicielskich, unikając jednocześnie z nimi bliskich kontaktów (Semczuk-Sołek, 2012).

W przypadku braku więzi z rodzicami, dziecko wyobcowuje ze środowiska rodzinnego, co prowadzi do sytuacji pojawienia się u niego potrzeby szukania uznania i akceptacji poza rodziną. Sytuacja taka jest niekorzystna dla dziecka gdyż narażone jest ono na niebezpieczeństwo związania się z grupą rówieśniczą o cechach podkulturowych, negatywnie ustosunkowaną do norm i zasad współżycia społecznego.

Podkreślmy jednocześnie, że przynależność do grup o cechach podkulturowych niesie ze sobą nie tylko ryzyko zachowań nieakceptowanych społecznie, lecz również, jak wynika z badań współtworzy ogólny syndrom zachowań przestępczych (Sołtysiak, 1995, s. 284). Grupy takie prezentują własny system wartości, który niejednokrotnie znacznie odbiega od społecznie aprobowanych norm (Sarzała, Jędrzejko, 2009, s. 291-298). Należy jednak podkreślić, że wpływ grupy podkulturowej jest tym większy, im mniej potrzeb psychicznych dana osoba może zaspokajać w środowisku rodzinnym. Wpływ tego rodzaju jest jednak najsilniejszy w przypadku osób młodych, których system wartości nie jest jeszcze spójny (Dmochowski, 1993, s. 99–161; Poznaniak, 2000, s. 70–98). Grupy subkulturowe o charakterze dewiacyjnym bardzo łatwo więc wchłaniają zwłaszcza tych

nastolatków, w przypadku których atmosfera życia rodzinnego, a zwłaszcza więzi i relacje z rodzicami były nieprawidłowe lub niewystarczające.

Wśród innych czynników determinujących prawidłowy rozwój dziecka należy wskazać na zaburzoną strukturę rodzinną (Klas, Opora, 2017, s. 111). Zaburzenia w tej sferze pojawiają się w sytuacji, kiedy dziecko zostaje pozbawiona jednego bądź obojga rodziców. Badacze tej problematyki podkreślają, że dzieci, które doświadczyły we wczesnym dzieciństwie problemów związanych z nieprawidłową pieczą rodzicielską, często narażone są na ryzyko wystąpienia psychopatologii. W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagą na zależność zachodzącą między wczesnym osieroceniem a występowaniem zaburzeń neuropatycznych, psychopatycznych i aspołecznych w okresie adolescencji i dorosłości (Semczuk-Sołek, 2012).

Czynnikiem wpływającym na przestępczość nastolatków może więc być rodzina niepełna strukturalnie, czyli środowisko rodzinne pozbawione ojca albo matki, jak i rodzina rozbita, w której funkcje wychowawczą pełnił tylko jeden z rodziców. Postrzegając z takiej perspektywy etiologię przestępczości nieletnich, możemy ją powiązać z faktem rozbicia rodziny, zarówno w wyniku rozwodu, jak i jej porzucenia przez jedno z rodziców. Wyniki badań wskazują, że w większości przypadków nieletni przestępcy i wychowywani byli przez samotne matki**.** Podkreślmy jednocześnie, że tendencja ta nie ulega zmianie od wielu lat (Kiliszek, 2013). Na znaczenie zaburzeń w strukturze rodziny, jako czynnika ryzyka sprzyjającego niedostosowaniu społecznemu, zwróciła m.in. cytowana wcześniej E. Kiliszek (2013), która dokonując przeglądu badań nad przyczynami przestępstw dokonywanych przez nieletnich, wysnuła wniosek, wskazujący, że większość młodzieży niedostosowanej społecznie pochodziła się z rodzin rozbitych. Potwierdzają to także wyniki większości prowadzonych w tym zakresie od wielu lat badań (Batawa, Kołakowska, Sochoń, 1958; Firkowska-Mankiewicz, 1975; Stanik, 1980; Ostrihańska, 1978; Szelhaus, Baucz-Straszewicz, 1960; za: Kiliszek, 2013).

Podkreślmy jednocześnie, że w wyniku zaburzonej struktury rodziny, dziecko narażone jest na szereg negatywnych skutków zarówno o charakterze emocjonalnym jak i oraz behawioralnym. Są one związane z niewłaściwą atmosferą jaka powstaje w procesie rozpadu rodziny oraz koniecznością przejęcia dotychczasowych obowiązków obojga rodziców przez jednego z nich. Ponadto samotne rodzicielstwo może prowadzić do problemów finansowych rodziny (Klas, Opora, 2017, s. 121).

Wśród czynników, które zakłócają proces prawidłowej socjalizacji nieletnich i prowadzą do przestępczości, warto również zwrócić uwagę na atmosferę życia rodzinnego, stanowiącą splot powiązań, jakie łączą rodziców między sobą, rodziców i dzieci oraz rodzeństwo (Olszewska-Ładyka, 1964 s. 7-11).

Zwrócimy także uwagę, że atmosfera rodzinna przekłada się na prawidłowy rozwój wychowujących się w niej dzieci oraz ich ogólne funkcjonowanie. W środowisku, zdominowanym przez konflikty bądź innego rodzaju dysfunkcje, dziecko czuje się

zagrożone. W związku z tym może poszukiwać wsparcia emocjonalnego wśród osób z spoza kręgu rodzinnego. Dzieci z takich środowisk rodzinnych są więc bardziej podatne na wpływy grup rówieśniczych o zachowaniach aspołecznych (Piotrowski, 2003).

Negatywny wpływ na zjawisko przestępczości wśród nastolatków mogą również mieć wymagania ze strony rodziców oraz stosowanie przez nich autokratycznych metod wychowawczych, przyjmujących często rygorystyczne formy dyscypliny. Dzieci wobec których rodzice stosują tego rodzaju metody i nie potrafiące sprostać nadmiernym wymaganiom rodziców, zaczynają w konsekwencji podejmować zachowania dewiacyjne zwłaszcza takie jak: zaniedbanie szkoły, spożywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych, ucieczki z domu, dołączać do gangów, a także angażują się w różnego rodzaju formy prostytucji czy też podejmują innego rodzaju niekonwencjonalne zachowania seksualne (Sołtysiak Sudar-Malukiewicz, 2003). Dysfunkcja rodziny może być ponadto związana z nadmiernymi wymaganiami rodziców wobec dziecka, co często jest związane z niezrealizowanymi przez rodziców aspiracjami i ambicjami (Burdek, Ławska, 2016).

W analizie przyczyn przestępczości nie można też pominąć postaw rodzicielskich, rozumianych jako określony trwały sposób postępowania rodziców w stosunku do dziecka, uwarunkowany poprzez nabytą strukturę poznawczo-dążeniowo-afektywną, uwzględniający jednocześnie etapy rozwojowe dziecka. W celu zapewnienia prawidłowego rozwoju dziecka i jednocześnie zapobieżenia zachowaniom dewiacyjnym, ważne jest przyjęcie, procesie wychowania i socjalizacji, prawidłowej postawy rodzicielskiej (por. Piestrzyński, 2014, s. 263–268). Jako pozytywną możemy wskazać postawę rodzicielską akceptującą oraz stwarzającą dziecku prawo do adekwatnej dla jego wieku swobody, a także uznającą prawa dziecka na równi z pozostałymi członkami rodziny. Natomiast za negatywne postawy rodzicielskie uważa takie jak: odtrącająca, unikająca, nadmiernie chroniąca oraz wymagającą (Ziemska, 1973).

Odnosząc się do dotycz as przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych stanowią tzw. grupę podwyższonego ryzyka. Należy również zaznaczyć, że funkcjonowanie dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej sprzyja przyjmowaniu przez nie patologicznych wzorów przystosowania oraz wypracowaniu własnych niewłaściwych wzorców reagowania w różnych sytuacjach. W przypadku tych dzieci istnieje więc większe ryzyko prawdopodobieństwa wystąpienia trudności wychowawczych, a także naruszania norm prawnych. Występujące w środowisku rodzinnym liczne dysfunkcje mogą wiec stanowić źródło nieprzystosowania społecznego i przestępczości.

Konkluzje. Na podstawie przeprowadzonej analizy możemy stwierdzić, że środowisko rodzinne może mieć istotny wpływ na zachowania przestępcze osób nieletnich. Jak wskazują wyniki badań, w rodzinach nieletnich sprawców przestępstw, najczęściej spotykamy się negatywnymi wzorcami socjalizacyjnymi prezentowanymi przez rodziców, z zaburzonymi relacjami i brakiem więzi dzieci z rodzicami oraz większą skalą

uchybień wychowawczych niż w rodzinach przeciętnych, a także z dezorganizacją rodziny, co jest w wielu przypadkach związane z przejawianymi ze strony rodziców symptomami przestępczości, uzależnień i przemocy.

W kontekście dokonanej analizy wizerunek rodziny młodocianych sprawców przestępstw jawi się więc jako nieprawidłowy z punktu widzenia wychowawczego i socjalizacyjnego. Wychowują się oni bowiem w rodzinach o skumulowanych czynnikach negatywnych takich jak: alkoholizm i karalność ojca, brak środków materialnych lub ich niewystarczalność, niski poziom wykształcenia rodziców, brak opieki należytej ze strony rodziców, słabe więzi emocjonalne w rodzinie lub ich brak, agresywne zachowania ojca lub matki, porzucenie rodziny przez któregoś z rodziców, niewłaściwe wzorce rodziców w stosunku do pracy i pełnienia ról społecznych. W rodzinach dysfunkcyjnych niedostateczny jest jednak nie tylko stan kontroli i opieki nad dziećmi, lecz także stosowane wobec nich metody wychowawcze, charakteryzujące się nadmiernym rygoryzmem i wymogami, którym jako dzieci mogą sprostać lub zbytnią tolerancją.

W przypadku rodzin dysfunkcyjnych i patologicznych niezbędne jest udzielenie im wsparcia, zwłaszcza w postaci profesjonalnej pomocy psychologicznej, pedagogicznej i socjalnej, ukierunkowanej na stworzenie rodzicom możliwości prawidłowego pełnienia przez nich funkcji wychowawczych. W działaniach profilaktycznych watro uwzględnić fakt, że rodzina od najmłodszych lat życia dziecka wywiera decydujący wpływ na kształtowanie się jego osobowości i postaw prospołecznych. Ważna jest zatem pomoc w tworzeniu takiego środowiska rodzinnego, w którym dominują pozytywne emocje oraz ma miejsce jedność i spójność oddziaływań wychowawczych ze strony rodziców. Nie można jednocześnie zapominać o pozytywnych wzorcach prezentowanych przez rodziców oraz jakości komunikacji i dialogu pomiędzy członkami rodziny. Ponadto w tworzeniu właściwego środowiska rodzinnego niezbędne jest zwłaszcza kształtowanie właściwych relacjach pomiędzy rodzicami i dziećmi. Ważną rolę odgrywają także relacje: rodzice - rodzice, dzieci – dzieci.

Rodzina jako najbardziej znaczące środowisko wychowywania i socjalizacji stanowi więc bardzo ważny obszar badań naukowych ukierunkowanych na poszukiwanie w nim czynników wzmacniających prawidłowe przystosowanie młodego człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie. Niezbędne jest zatem diagnozowanie wszystkich czynników występujących w środowisku rodzinnym, które mogą zaburzać proces socjalizacji i wychowania oraz przyczyniać się do powstania zjawiska przestępczości wśród nieletnich. Przyjęcie tego rodzaju strategii pozwoli na podniesienie efektywności działań w zakresie profilaktyki i wychowania ukierunkowanych na niwelowanie ryzyka wystąpienia zarówno zjawiska przestępczości wśród dzieci i młodzieży jak i innych przejawów nieprzystosowania społecznego.

Bibliografia

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
Bębas S., *Oblicza patologii społecznych*, Radom 2011.
Burdek A., Ławska W., *Reasons for alienation leading to anti-social and delinquent behaviour among juveniles, according to the juveniles themselve*, „Państwo i Społeczeństwo", nr 4 (XVI) 2016.
Cohen A. K., *Delinquent Boys - The Culture of the Gangs*, Glencoe Illinois 1955.
Dmochowski W., *Interakcyjny model funkcjonowania społecznego*, w: *Społeczna psychologia kliniczna*, (red.) H. Sęk, Warszawa 1993.
Gaś Z.B., *Agresja a osobowość w uzależnieniach*, Rzeszów 1987.
Gidel-Stefaniec E., *Patologia życia rodzinnego i jej wpływ na przestępczość nieletnich*, http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk12/pk1208.pdf (dostęp:14.12.2018).
Hjalmarsson, R., Lindquist M.J., *Like godfather, like son: Exploring the intergenerational nature of crime*, Journal of Human Resources 2012, 47 (2), 550-582.
Hołda Z., Welcz Z., *Kryminologia*, Lublin 1983.
Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 2000.
Hołyst B., *Ocena przestępczości w Polsce*, w: *Przestępca i skazany nie trącą godności osoby*, (red.) W. Woźniak, Olecko 2005.
Hołyst B., *Wiktymologia*, Warszawa 1997.
Jeffries J. McWhirter *B.T.*, McWhirter *A.M.*, Hawley E., McWhirter E. H., Zagrożona młodzież, *Warszawa 2005.*
Jędrzejko M., *Resocjalizacja i terapia resocjalizacyjna w zderzeniu z nowymi tendencjami przestępczymi i typami zachowań destrukcyjnych,* w: *Terapia w resocjalizacji*. Cz. I. *Ujęcie teoretyczne* (red.) A. Rejzner, P. Szczepaniak, Warszawa 2009.
Jordan M., *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Kraków 2003.
Kiliszek E., *Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich*, Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja, 2013, 21, s. 165-222.
Kiliszek, E., *Czynniki ryzyka sprzyjające niedostosowaniu społecznemu i przestępczości nieletnich, „Profilaktyka społeczna i resocjalizacja"*, nr 21, 2013, www.ipsir.uw.edu.pl/o-instytucie/publikacje/_prace_ipsir_uw_/tom_21, (dostęp: 10.09.2019).
Klas A., Opora R., *Wpływ środowiska rodzinnego na skłonność nieletnich do popełniania czynów karalnych na przykładzie osadzonych w zakładzie poprawczym w Gdańsku i schronisku dla nieletnich w Chojnicach*, „Probacja" 2, 2017.
Kołakowska – Przełomiec H., *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, w: J. Jasiński (red.), *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Warszawa 1978.
Kotakowska-Przełomiec H., *Przestępczość nieletnich*, w: *Kryminologia*, (red.) W. Świda, Warszawa 1977.

Kowalska-Ehrlich B., *Zasady postępowania z nieletnim i, w: Prawne podstawy resocjalizacji i zapobiegania przestępczości*, (red.) A. Krukowski, Warszawa 1979.
Kryczka P., *Środowisko rodzinne nieletnich przestępców*, „Roczniki Nauk Społecznych", T.IV, 1976.
Łoś M., *Teorie społeczeństwa a koncepcja dewiacji,* w: *Zagadnienia patologii społecznej,* (red.) A. Podgórecki, Warszawa 1976.
Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Warszawa 1994
Noszczyk-Bernasiewicz M., *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Katowice 2010.
Olszewska-Ładyka A., *Rodzina*, Warszawa 1964.
Piestrzyński W., *Family at the service of prevention from deviant behavior of children and adolescents*, w: S.Neslušanová, I.Emmerová, E.Jarosz (red.), *Sociální pedagogika veslužběčlověku a společnosti*, Institut mezioborových studií, s.r.o., Brno 2014.
Piotrowski, P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003.
Poznaniak W., *Teorie uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostki i grupy*, w: *Społeczna psychologia kliniczna*, (red.) H. Sęk Warszawa 2000.
Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001.
Radochoński M., *Wybrane determinanty ciągłości zaburzeń antyspołecznych,* w: *Problemy współczesnej patologii społecznej,* (red.) B. Urban, Kraków 1998.
Sarzała D., Jędrzejko M., *Subkultury*, w: *Człowiek w sieci zniewolonych dróg*, (red.) Z. Kosyrz, Warszawa 2009.
Sarzała D., *Rodzinne uwarunkowania przestępczych zachowań młodocianych,* w: *Przestępca i skazany nie trącą godności osoby*, (red.) W. Woźniak, Olecko 2005.
Sarzała D., *Rola rodziny w kształtowaniu i internalizacji systemu wartości prospołecznych ,* w: *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia,* (red.) A. Jakubowicz-Bryx, J. Nowak, H. Solarczyk-Szwec, Toruń 2016.
Semczuk-Sołek, M., *Psychologiczne przyczyny przestępczości nieletnich*, w: *Przestępczość wśród młodzieży – zagrożenia, sposoby, przeciwdziałania*, (red.) A. Komadowska, Lublin 2012.
Siemaszko A., *Granice tolerancji, O teoriach zachowań dewiacyjnych,* Warszawa 1993.
Siemaszko A., *Kogo biją, komu kradną. Przestępczość nie rejestrowana w Polsce i na świecie*, Warszawa 2001.
Sołtysiak T, Sudar-Malukiewicz J., *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Bydgoszcz 2003.
Sołtysiak T., *Uwarunkowania środowiskowe i determinanty subiektywne uczestnictwa nieletnich w podkulturach*, Bydgoszcz 1995.

Stępień K., Świerczewska-Gąsiorowska A., Determinanty przestępczości nieletnich, „Studia Prawnicze i Administracyjne”, nr 7 (1), 2014.
Thornberry, T.P., Krohn, M.D., Lizotte, A.J., Smith, C.A., Tobin, K., *Gangs and Delinquency in Developmental Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press 2003.
Tyszkiewicz I., *Kryminologia. Zarys systemu*, Katowice 1986
Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży,* Kraków 2000.
Wildeman, C., *Paternal incarceration and children's physically aggressive behaviors: Evidence from the Fragile Families and Child Wellbeing Study, Social Forces*, 2010, 89, s. 285-309.
Wódz J., *Zjawiska patologii społecznej a sankcje prawne i społeczne,* Wrocław 1973.
Wójcik D., *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Wrocław 1977.
Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.

THE STUDENTS' PERCEPTION OF THE TEACHING PROFESSION AND ITS ROLE IN THEIR ACADEMIC SUCCESS
PERCEPŢIA STUDENŢILOR PRIVIND PROFESIA DIDACTICĂ ŞI ROLUL ACESTEIA ÎN REUŞITA ACADEMICĂ

Mihaela Aurelia ȘTEFAN, conf. univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova, România

Rezumat. Activitatea didactică centrată pe formarea studenţilor-viitori profesori vizează cel puțin două dimensiuni corelate: a) una teoretică; b) alta pragmatic-instrumentală . Conduita studentului este influenţată în mare măsură de imaginea pe care o are despre misiunea didactică şi rolurile pe care un profesor trebuie să le exercite. Aceasta este premisa de la care plecăm, în cadrul prezentului studiu și constituie reperul teoretico-metodologic fundamental al intervenției noastre experimentale.
Datele colectate şi analizate au dus toate către următoarea constatare: percepţia studenţilor privind profesia didactică influențează într-o măsură semnificativă atitudinea și rezultatele/notele obținute la disciplinele psihopedagogice.
Abstract. The didactic activity centered on the formation of the future-teachers students concerns at least two correlated dimensions: a) a theoretical one; b) a pragmatic-instrumental one. The student's behavior is largely influenced by the image he/ she has about the teaching mission and the roles that a teacher must play. This is the premise we start from, within the present study and it represents the fundamental theoretical-methodological landmark of our experimental intervention.
The collected and analyzed data all led to the following finding: the students' perception of the teaching profession significantly influences the attitude and the results/ grades obtained in the psycho-pedagogical disciplines.

Cuvinte-cheie: formarea inițială, competenţa psihopedagogică, concepție, atitudine, reușită academică.
Keywords: initial training, psycho-pedagogical competency, conception, attitude, academic success.

* Articolul integral este publicat în revista științifică *Acta et Commentationes* Seria *Științe ale Educației* nr. 3 (17), 2019.

THE IMPACT OF RELIGION, EDUCATION, ATTITUDES AND ATTITUDES OF NURSES ON THE END OF LIFE, PALLIATIVE CARE AND EUTHANASIA IN THE DECISION-MAKING PROCESS

Mahdi TARABEIH, RN, PhD, Senior lecturer, Faculty of Nursing Sciences, Tel Aviv-Jaffa Academic College, Jaffa, Israel

Iris LIPKIN, RN, BSN, Registered nurse, Loewenstein Rehabilitation Hospital, Raanana, Israel

Nir LIPKIN, BSN, Registered nurse, Loewenstein Rehabilitation Hospital, Raanana, Israel

Riad ABU RAKIA, RN, PhD, Senior lecturer, and Head, Home Palliative Care dpt., School of Nursing Sciences, Tel Aviv Academic College, Tel Aviv, Israel

Abstract. The article purpose: how does the religion and level of education of the nurse influence the decision-making process related to euthanasia and end-of-life. According to received results it was determined for each of directions: education – the more a nurse studies, the more positive are the opinions about euthanasia, a finding that reinforces the growing desire among nurses in Israel for vocational training and courses in the field; religion – religion and degree of religiosity affect attitudes about euthanasia and end-of-life. There was a significant difference between Jews, Muslims and Christians in the importance of the knowledge, awareness and dignity of the terminally ill patient, and scored high among Jewish and secular sectors. The staff feels that the most appropriate decision for the patient is made by an inter-disciplinary team that includes significant professionals.

Key-words: education, religion, attitudes, euthanasia, end-of-life, decision

Introduction. In this paper we will explore nurse behavior from several countries around the world who have been asked about their attitudes, culture, involvement and feelings about euthanasia. Our goal is to examine how religion, academic education, and professional expertise influence the decision-making process in palliative care and euthanasia at end-of-life. We chose this topic because we felt that the teams in Israel, the nurses in particular dealing with terminal patients, lack sufficient knowledge and proper education on the subject of law and ethics, euthanasia and dealing with end-of-life. These necessary skills will enable providing the optimal and ethical choice for the patient in need of treatment, rather than by ideas that often stem from a lack of knowledge in the field of palliative care, legislation and ethics (Steinberg Committee Report 2002).

The Netherlands was the first to confirm that euthanasia was used by terminal patients in 2002. According to the Dutch legislation, a doctor will not be prosecuted for the termination of a person's life, provided that he is convinced that the requesting terminal patient is sane and sound of mind along with the fact that the patient has faced and will continue to face relentless suffering and agony and there is no treatment that can improve the condition of the patient (Van der Heide, et al., 2007).

According to a study conducted in Belgium in which 89% of the nurses who responded to the survey felt that there was no correlation between legislation and ethics on the subject. In addition, 90% of the nurses indicated that they were involved in the decision to do so, compared with 50% who said that they were taking part in the

decision making process. Belgium is the first country to allow since 2014 the use of euthanasia in children aged 12 and over, after approving in 2002 the euthanasia of adults as allowed by the Netherlands (Inghelbrecht et al., 2009).

According to a study conducted in Brazil, intensive care nurses found it hard to explain the terms: dysthanasia: extending the life of a terminal patient using technology regardless of the quality of his life; euthanasia: termination of a person's life with intent to alleviate his suffering; orthothanasia: natural death without intervention.

The nurses noted that they are not familiar with these issues despite taking part in palliative care and euthanasia. The researchers recommended to the hospitals that the knowledge of the ICU staff needed to be renewed and supplemented to improve treatment in such complex situations (Biondo, Silva, & Secco 2009).

In another study conducted in Germany, most nurses indicated that they would prefer to treat the symptoms of the disease before they were willing to consider intervention in palliative care and euthanasia. In addition, most of the nurses who participated in the study were not prepared to perform euthanasia on a patient with terminal illness (Zenz, Tryba & Zenz 2015).

In a study conducted in Canada, they found that nurses have a general opinion of euthanasia when it comes to theory, but when making a decision, they noted that the moral principle and family approval were important to them despite the patient's decision and his request for euthanasia (Lavoie, et al 2016).

In Oregon, a study was conducted in the hospice where elderly patients refused to receive food and fluids in order to speed up death by combining palliative care with these patients, resulting in a better death experience than an agonizing and difficult death experience for the patient without palliative intervention during active abstinence from food and drink (Ganzini, et al 2003).

In the United States, there are a number of states that have legalized euthanasia in "Death with Dignity”. These states - Washington, Vermont and Oregon - allow terminally ill patients whose lifespan does not exceed six months, their age is over 18 years, and are sane of mind to apply for the drug after being examined by two doctors that are responsible to offer the patient therapeutic alternatives. Two different doctors must diagnose the patient as terminally ill to confirm the request (Antill 2016).

Another study was conducted in 2012 in a number of European countries, in which 386 Christian and Jewish nurses responded from intensive care units from 142 different hospitals from Sweden, the Netherlands, the United Kingdom, the Czech Republic, Israel and Portugal. It was found that nurses that considered themselves religious were more inclined towards providing care and prolonging life as much as possible and less inclined to the option of euthanasia in its various forms. In addition, the findings showed that nurses living in the Czech Republic, Israel and Portugal had more positive views of euthanasia than nurses who lived in Sweden, the Netherlands and the

United Kingdom. Protestant Christian nurses tended to obey the any wish of the patient, while Jewish nurses tended to be receptive to requests that included additional lifelong treatments even if they were useless to the patient (Bülow et al. 2012).

With this in mind, we concluded that when the nurse has acquired sufficient knowledge regarding palliative care and end-of-life care, the more the nurse feels professional and confident while assisting the attending physician to fulfill the request of a patient requesting euthanasia. The department staff will be trained adequately as needed to be able to treat those terminal patients and enable a more efficient and dignified dying process. In addition, we expect that the stronger the nurse's degree of religiosity, the more euthanasia opinions will be negative even if this is the patient's request.

The purpose of the study. Our aim is to examine how factors such as religion and the level of education of the nurse, for example, a practical nurse, a nurse with a BA degree, a nurse with an MA degree and more, and whether she acquired professional knowledge on legislation, ethics, palliative care, and euthanasia on the decision-making process at end-of-life.

The study examines four issues. Firstly, does the academic education of nurses in Israel influence their attitudes on the subject; secondly, whether religion and the degree of religiosity affect the attitudes of the nurses; thirdly, how the decision-making process of nurses is affected, and finally whether factors such as religion and education influence symptom management.

Our research tool is an online easy-to-use questionnaire that we built and it contains two parts. Part A contains a demographic questionnaire that includes age, sex, religion, degree of religiosity, education and marital status. Part B presents 36 statements on palliative care and euthanasia and are divided into five main topics - attitude towards euthanasia, the dignity of the terminal patient and family, knowledge and awareness, the importance of managing symptoms in the terminal patient and the involvement of the inter-disciplinary team in making end-of-life decisions. The purpose of the tool is to examine the attitudes of nurses and whether there are differences/implications in attitudes toward palliative care and euthanasia between nurses of different religions and their level of education.

The questionnaire was constructed using "Google Forms" and was distributed through the social networks using a snowball method. The estimated time to answer the questionnaire is about 10 minutes. The data was collected by the researchers and sent to the statistician for data analysis using SPSS software. Responding to the questionnaire indicated informed consent of the respondents to participate in the study, the study is anonymous and all the details are kept by the researchers and the statistician.

Literature review. Chronic illness is defined as a medical condition associated with symptoms or disabilities that require management of a long-term illness of three months or more. Chronic condition is a prolonged illness that cannot be fully healed, due

to illness, injury or genetic factors, as well as unhealthy life-style and behavior patterns that began in childhood with long-term consequences that show up at a later age. Managing chronic illness requires the patient to learn how to combine one's life-style with the symptoms or disabilities, supplementing the identity change as a result of the condition of the body with the chronic disease, requires adaptation to a different life-style in order to control the symptoms and prevent complications. Although many people think that chronic illness is a daily condition of patients on the part of the environment, those chronic patients see themselves as healthy and try to live as normal a life as possible. Only when complications or symptoms develop that interfere with Activity Daily Living (ADL) most people with chronic diseases consider themselves sick or disabled (Hinkle and Cheever, 2014).

Terminally ill and dying patients: Patients whose life expectancy does not exceed 6 months are defined as dying. In these patients, the goal is to improve the quality of life by managing the symptoms, controlling the pain, and providing moral support in order to provide maximum mental and physical comfort to the patient. Nursing at end-of-life is a unique situation that takes into account the wishes of the patient and end-of-life goals. In many cases, end-of-life decisions are deferred until a deterioration or emergency occurs and an impossible situation arises in which the patient does not take an active part in the decision itself and there is no way of knowing whether he is interested in receiving the treatment. Palliative Nursing helps patients and families to think about these possible critical situations, with conversations, expressing opinions and raising points of important information about the contents of end-of-life and patient satisfaction (Hinkle and Cheever, 2014).

Decision-making processes - the patient and family - the five stages of recognizing the condition of the dying patient.

The palliative care of the dying patient stems primarily from the recognition that each patient has a personal story, a family that cares, relationships and culture, and deserves respect as an individual and unique person who has the right to receive the best medical care available, to enable him and his family to take advantage of the time available to them in the best manner (Abu-Rakia, 2014).

There are many factors that influence the decision-making process in dying patients. The Kubler-Ross model "*Five stages of dying*" deals with coping with illness and death in people who know that they are about to die and in people who are dealing with the grief of other close people.

<u>The model deals with the five stages of coping and acceptance of illness and death:</u>

<u>Denial -</u> the initial reaction. A sense of isolation, at this stage they will seek a second opinion in order to receive a different diagnosis and will try alternative treatments. In terms of nursing, denial is an adaptive response to the new situation, which

provides a sense of protection after receiving bad news. This condition can help the patient and his family or cause more pain and distress than coping with the disease itself and may sometimes interfere with further treatment. In this situation, the nursing staff must create a basis for empathy and emotional support in order to help the patient and family cope with the new situation.

Anger - at this point, the patient or family will direct anger, resentment, and jealousy toward God, the health system, the family, and the patient himself. In terms of nursing, the staff must understand that this emotion isolates the patient, which can cause the medical staff or family to be reluctant to approach the patient. The nursing staff should allow the patient and family to express the hard feelings, to relate to them with respect and understanding that the basis for the feelings is the sorrow for the imminent loss.

Bargaining - at this stage, the family and the patient seek to achieve important goals in the remaining time while providing conditions for themselves or God, such as "If I stop smoking now, maybe I will be able to get better." From a nursing perspective, the staff must be patient, allow expression of emotions, positive and realistic hopes.

Depression - despair and sorrow over the approaching loss. Fearing the fate of their loved ones and families. In terms of nursing, this is a normal and adaptable response to the situation. If a patient experiences clinical depression, he or she should be treated immediately. The nursing staff should encourage the patient and family to express their sadness and avoid encouraging unrealistic hopes.

Acceptance - at the acceptance stage, the patient and the family accept the new situation and do not express anger, depression or regret. From a nursing perspective, at times because the patient has accepted his fate, he will develop a tendency to isolation and reject others. The nursing staff should inform the family that this condition may occur and encourage them to stay with the patient as long as possible.

Denial, sadness, anger, fear and anxiety are normal reactions to situations in which patients and their families feel while coping with a life-threatening disease. The five most common responses to death (denial, anger, bargaining, depression, and acceptance) may be expressed in other cases of loss. Not all patients and families go through all five stages, some go through the stages in a different order or do not even get to the acceptance stage (Hinkle and Cheever, 2014).

Interdisciplinary collaboration (IDC) Presence and care of Interdisciplinary collaboration (IDC) staff in the treatment of dying patients is necessary in order to achieve the desired outcomes with patients and their families. IDC is based on cooperation between the different disciplines and each member of the team contributes to a joint program that focuses on the needs of the patient and family. Typically, IDC staff includes physicians, nurses and social workers (Hinkle and Cheever, 2014).

The Law for the terminally ill patient 2005 in Israel. In 1996, the Patients' Rights Law states that the patient has the right to consent to or refuse medical treatment, and that medical treatment should not be given to the patient unless he has given his informed consent, either orally or in writing. Consent or dissent must be given only after the medical staff has given him all the medical information he needs to decide whether to agree to the treatment. However, the law did not stipulate explicit instructions regarding refusal to treat that may lead to death or in the event that the patient is unable to express his opinion explicitly.

Until 2005, according to the law of the dying patient, a person who by deeds or omission hastened the death of another person suffering from illness or injury was guilty of his death. Israel's legal system has never sanctioned active euthanasia, although in many cases it has allowed passive euthanasia. A patient whose life expectancy exceeds six months - no permit for euthanasia. Patients with a life expectancy of up to six months may be disconnected from life-prolonging treatments but patients should continue to be provided with oxygen, fluids, medications to relieve pain and treat diseases unrelated to their terminal illness. A patient whose life expectancy is up to two weeks - the patient may request to stop receiving support and treatments of any kind.

The Law for the terminally ill patient allows a person to write his desire in advance, when he is healthy (pre-medical guidelines), for future treatment if he is a dying patient who may not be able to make decisions in real time. Another legal way is to grant a special power of attorney to another person. If there is reasonable doubt about the patient's desire not to receive treatment, he should be treated as usual according to the general presumption of the will to live.

<u>The law emphasizes that it does not authorize absolute freedom of action:</u>

- it is forbidden to put an end to the patient’s life;
- it is forbidden to help a person commit suicide;
- it is forbidden to stop continuous medical treatment, the cessation of which may lead to the patient's death;
- do not avoid giving a dying patient food and fluids, palliative care and accompanying treatment, even if he specifically wishes to avoid them (Steinberg Committee Report, 2002), (The Law for the terminally ill patient, 2005).

<u>Active Euthanasia</u> - *get up and do*. A certain action is carried out deliberately that brings end-of-life closer, such as cutting off a respirator, injecting a lethal drug, and more.

<u>Passive euthanasia</u> - *sit and do not do*. Avoidance of life-prolonging treatment, such as prevention of respirators, avoidance of dialysis, and cessation of fluid and food supply, which will not change the patient's terminal condition if he is suffering or is unconscious.

The Steinberg Committee presented several moral principles concerning the subject of the dying patient:

The moral principle of the Sanctity of life - The treatment of human life according to a normative approach requires the highest priority to protect human life against any significant danger, immediate and future danger.

The importance of Quality of life - The objective and subjective aspects of human life that affect physical and mental health, regardless of the opinions or wishes of any other person.

The moral value of preventing significant pain - A negative sensory and emotional experience that may be temporary or ongoing, with a physical characterization and reason that causes a person to want to avoid this feeling and prevent significant suffering – physical or mental pain or distress, following which the person prefers to be unconscious and so not to feel suffering and makes every effort to avoid or remove the cause of the pain.

Autonomy - The moral principle of human dignity and rights in the realm of its autonomy -The realization of a person's ability to make decisions by choice of action or abstention from action, or on a practical or fundamental principle, based on his own perception and self-considerations as a manifestation of free will.

The Importance of Symptoms Management. Most patients suffer unnecessarily when they do not receive adequate attention to symptoms that accompany a serious illness. A careful pain assessment of the patient should express most of the physical difficulties, psychological and spiritual problems that accompany the patient. This approach contributes to a comprehensive understanding of how the life of the patient and family is affected by any nursing intervention or lack of it. The medical staff, and the nurses in particular, are responsible for the education and support of patients as regards their disease, to help them and their families adapt to a different life-style than they have previously known by reviewing and changing attitudes and values, making decisions and closing a cycle related to illness and end-of-life. The only way to do this effectively is to evaluate the patient, understand his coping with the disease, and try to see things through his point of view.

Various pharmacological interventions can be given to manage and relieve symptoms such as pain, nausea, vomiting, shortness of breath, constipation, etc. accompanied by medical treatment; emotional support is provided to the patient and family to improve quality of life (Hinkle and Cheever, 2014).

Medical Ethics. The treatment of dying patients poses a difficult moral dilemma compounded by medical, social and religious aspects. The Hippocratic Oath absolutely rejects life termination out of pity and even requires not to provide nor propose a lethal drug. In the twentieth century, the Germans were the first to use active euthanasia with gas for the mentally retarded and the highly physically disabled. Later, at the end of the

20th century, the Netherlands used active euthanasia to end the suffering of incurable patients and to alleviate the medical and economic burden of treating those patients. In contrast to the opinion that ethics should be eased to alleviate dying patients, today we have modern medical technology to enable artificial life prolongation that extends the agony and suffering of dying patients (Steinberg Committee Report, 2002), (The Law for the terminally ill patient, 2005).

Religious attitudes towards dying and death. Judaism: traditional criteria for death are cessation of breathing and heartbeat. Conservative rabbis accept brain death as fulfilling these criteria. Advance instructions for health care are permitted according to Jewish law. The views on artificial nutrition and hydration vary based on the sect/movement in Judaism. Most rabbis permit that Jewish patients may enroll in the hospice.

Islam: everyone will face death at one point or another, the manner in which a person dies is of great personal importance. Death can only happen by God’s permission, although it is recognized that disease or trauma may cause death. There is a belief that health care providers must do all to prevent premature death. Pain is God's way of purifying man and that pain has an educational purpose i.e. pain may compensate for sin.

Euthanasia is an act against God's authority, however, pain relief and cessation of life support of a patient whose illness causes him to suffer in agony is permitted as long as there is formal agreement between all concerned parties.

Christianity: do not cause death either by act or omission. It is acceptable to use painkillers and sedation to avoid a terminal suffering and despair if it does not cloud consciousness and take away the final opportunity to repent later.

There is no obligation to postpone death, but an attempt to save life at any price is forbidden. However, medical technology may be used to obtain yet another opportunity for repentance. The approaching death is a last chance for the Christians to reconcile with those who have been hurt by them and seek God’s forgiveness. Christians who view religion as a culture may exhibit a secular approach to end-of-life decisions. Advance directives allow the dying patients to appoint decision makers who will provide instructions that their wishes are followed (Hinkle and Cheever, 2014).

Findings. 427 nurses participated in the survey; 304 were females and 123 were males. **Hypotheses:**

1. There will be differences in the attitudes of the nurses regarding euthanasia by religion and by degree of religiosity
2. There will be differences in the nurses' attitudes regarding euthanasia by education
3. There will be differences in the nurses' attitudes regarding euthanasia in the decision-making process regarding palliative care and end-of-life in the nurse's workplace. In departments where an inter-disciplinary team, including a nurse and a

social worker, makes the decisions, the nurses' attitudes will be more positive about euthanasia.

Hypothesis 1 was partially confirmed - There will be differences in the attitudes of the nurses regarding euthanasia by religion and by degree of religiosity.

The distribution of the 427 respondents - 48.5% Jewish, 27.2 Muslims, 23.2% Christians and 1.2% others. Of the 427 - 36.2% secular, 36.1% traditional, 30.9% religious and 0.5% orthodox.

Significant findings by religion. 1) The importance of dignity for the dying patient and family is higher among Jews than among Muslims. 2) The importance of knowledge and awareness of euthanasia is lower among Muslims than among Jews and Christians. 3) The importance of balancing symptoms in dying patients is higher among Jews than among Christians and Muslims. 4) The importance of the inter-disciplinary team's involvement in making end-of-life decisions is higher among Jews than among Muslims.

Significant findings by level of religiosity. 1)The attitude of the secular sector towards euthanasia is most positive, followed by traditional and finally religious. 2) The dignity of the dying patient and family is lower among the traditional, compared to the secular and the religious. 3) The importance of knowledge and awareness of euthanasia among the secular is lower than the traditional and religious, the opposite of what was expected. 4) The importance of balancing the symptoms in dying patients is higher in the secular than in the traditional. 5) The importance of the involvement of the inter-disciplinary team in making decisions about the end-of-life is higher among the secular than the traditional.

Averages and standard deviations of the four indices: patient dignity, awareness and knowledge, importance of balancing symptoms and staff involvement ***by religion:***

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *dignity of the dying patient by religion*, was found to be significant ($F(3,423) = 8.727$, $p < 0.01$). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between Jews and Muslims. The importance of the dignity of the dying patient and family is higher among Jews than among Muslims.

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *knowledge and awareness by religion*, was found to be significant ($F(3,423) = 12.132$, $p < 0.01$). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between Jews and Muslims, and between Muslims and Christians. The importance of knowledge and awareness of euthanasia is lower among Muslims than among Jews and Christians.

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *importance of balancing symptoms in a dying patient by religion*, was found to be significant ($F(3,423) = 9.966$, $p < 0.01$). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between Jews and Christians, between Jews and Muslims, between Muslims and other and between Christians and other. The importance of

balancing symptoms in a dying patient is higher among Jews than among Christians and Muslims.

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *involvement of the inter-disciplinary team in making end-of-life decisions by religion*, was found to be significant (F (3,423) = 4.055, p <0.01). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between Jews and Muslims. The importance of the inter-disciplinary team's involvement in making end-of-life decisions is higher among Jews than among Muslims.

Averages and standard deviations of the three indices: euthanasia, patient dignity and knowledge/awareness according to degree ***of religiosity:***

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *attitude towards euthanasia by degree of religiosity*, was found to be significant (F (3,423) = 31.346, p <0.01). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between secular and traditional between secular and religious and between traditional and religious. The attitude of the secular toward euthanasia is more positive than the traditional and lastly the religious.

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *dignity of the dying patient and family by degree of religiosity*, was found to be significant (F (3,423) = 4.858, p <0.01). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between secular and traditional, and between religious and traditional. The dignity of the dying patient and his family is lower among the traditional, compared to the secular and the religious.

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *knowledge and awareness by degree of religiosity*, was found to be significant (F (3,423) = 14.412, p <0.01). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between secular and traditional and between secular and religious. The importance of knowledge and awareness of euthanasia among the secular is lower than the traditional and religious, the opposite of what is expected.

The importance of balancing symptoms and involvement of the inter-disciplinary team according to degree ***of religiosity:***

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *importance of balancing symptoms in a dying patient by degree of religiosity*, was found to be significant (F (3,423) = 2.922, p < 0.05). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between secular and traditional. The importance of balancing the symptoms in the dying patient is higher in the secular than in the traditional.

The one-way ANOVA test conducted to examine the difference in the index: *importance of the involvement of the inter-disciplinary team in a dying patient by degree of religiosity*, was found to be significant (F (3,423) = 3.515, p < 0.05). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between secular and traditional. The

importance of the involvement of the inter-disciplinary team in making end-of-life decisions is higher among the secular than the traditional.

Hypothesis 2 was confirmed: There will be differences in the nurses' attitude regarding euthanasia based on education: the importance of dignity of the dying patient and family is the highest; knowledge and awareness of euthanasia is higher among nurses with a master's degree; an academic nurse and a doctorate nurse are most aware of the importance of balancing symptoms in a dying patient.

Averages and standard deviations of the three indices: patient dignity, knowledge and awareness and the importance of balancing symptoms **by education:**

The one-way ANOVA test that conducted to examine the difference in the dignity of the dying patient index by **education** was found to be significant (F (3,423) = 4.772, p <0.01). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between qualified nurse and doctorate, and between academic nurse and doctorate, and between Master's degree and doctorate. Among nurses with a doctorate, the importance of dignity of the dying patient and family is the highest.

The one-way ANOVA test that conducted to examine the difference in the **knowledge and awareness** index by education was found to be significant (F (3,423) = 10.258, p <0.01). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between qualified nurse and Master's degree, between academic nurse and Master's degree. Knowledge and awareness about euthanasia is higher among nurses with a master's degree.

The one-way ANOVA test that conducted to examine the difference in the importance of balancing symptoms in a dying patient index by education was found to be significant (F (3,423) = 10.941, p <0.01). According to the post hoc Tukey test, the difference is significant between qualified nurse and doctorate, between academic nurse and doctorate, between Master's degree and doctorate, and between academic nurse and Master's degree. An academic nurse and a doctorate nurse are most aware of the importance of balancing symptoms in a dying patient.

Hypothesis 3 was confirmed - There will be differences in nurses' attitudes due to the nurse's workplace regarding decisions on euthanasia, end-of-life and palliative care.

In departments where inter-disciplinary team including a physician, nurse and social worker make the decisions, the nurses' attitude will be more positive about euthanasia.

When the physician and nurse make the decision together with the patient, the dignity of the dying patient and his family receives the highest importance. The importance of knowledge and awareness of euthanasia is greatest when the nurse and the social worker make the decision together with the patient the importance of balancing symptoms in the highest-risk patient when the nurse and the patient make the decision together with the patient. The importance of the inter-disciplinary team involvement is

making the highest end-of-life decisions when the physician and nurse make the decision together with the patient.

Averages and standard deviations of the four indices: patient dignity, awareness and knowledge, importance and balance of symptoms and team involvement **- how decisions are made regarding palliative care and end-of-life in the workplace.**

The one-way ANOVA test that was conducted found significant difference in the index for dignity of the dying patient by workplace ($F(5,421) = 6.838$, $p < 0.01$). According to the post hoc Tukey test, there is a significant difference between **when** the physician with the patient make the decision **and** the physician, nurse with the patient, **or** when the physician with the patient make the decision **and** the physician, nurse, social worker with the patient, **or** when the physician, the nurse with the patient make the decision **and** when the patient makes the decision following a conversation with the physician and nurse.

The one-way ANOVA test shows significant difference in the index for knowledge and awareness about euthanasia and the decision-process ($F(5,421) = 5.373$, $p < 0.01$). By test post hoc Tukey there exist differences depending who make the decision. There exist differences when the physician and the patient make the decision **and** when the physician, nurse, social worker and the patient make the decision, **or** when the physician, nurse, social worker and the patient make the decision **and** the patient makes the decision following a conversation with the physician and nurse.

The one-way ANOVA test conducted showed significant differences in the importance of balancing of symptoms in a dying patient and the decision-process ($F(5,421) = 9.133$, $p < 0.01$). By test post hoc Tukey the difference is significant only between the physician, nurse, and patient, and between physician, nurse, social worker and patient.

The one-way ANOVA test conducted displayed significant difference in the index of involvement of the inter-disciplinary team in end-of-life decision-process $F(5,421) = 7.605$, $p < 0.01$). By test post hoc Tukey the difference is obvious between statements two and three, between three and four, between three and six, and between four and six.

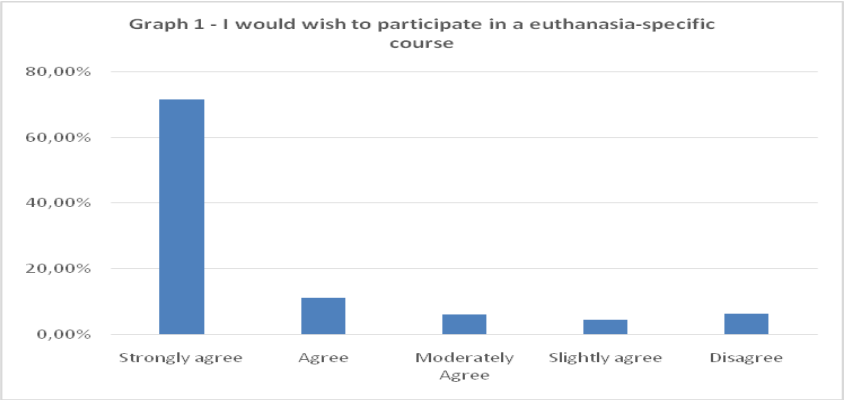
Discussion. The purpose of the study was to examine the attitudes of nurses in Israel regarding palliative care and euthanasia. The study examines four issues. Firstly, does the academic education of nurses in Israel influence their attitudes on the subject; secondly, whether religion and the degree of religiosity affect the attitudes of the nurses; thirdly, how the decision-making process of nurses is affected, and finally whether factors such as religion and education influence symptom management. We will also review the different positions of caregivers in comparison to their counterparts in different countries around the world.

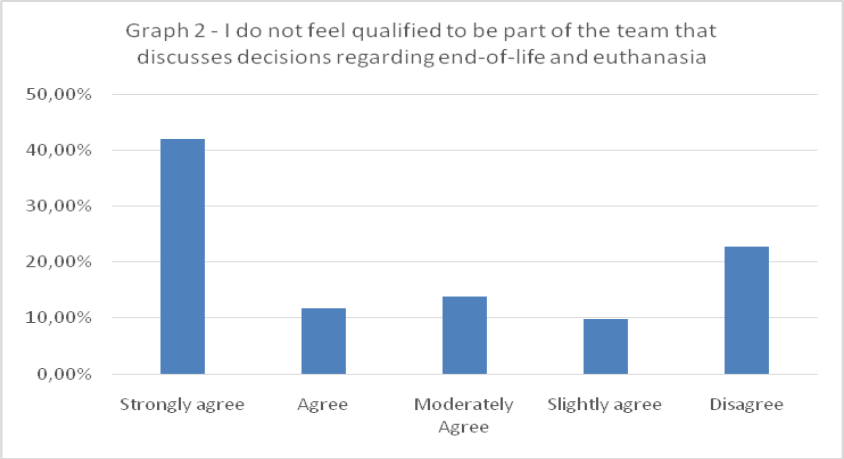
The first issue is whether academic education of nurses influences the attitude regarding euthanasia and palliative care. According to the results of the study, we found

that importance of dignity of the dying patient and family is highest among nurses with a doctorate. This suggests that nurses with a doctorate who have accumulated wide experience, studied and researched the subject of terminally ill patients, have a strong tendency to listen to the patient and provide the proper respect and dignity, not just in the medical context, but they are more aware of the importance of balancing symptoms in a dying patient. We later observed that knowledge and awareness of euthanasia were higher among nurses with a master's degree than among all nurses who participated.

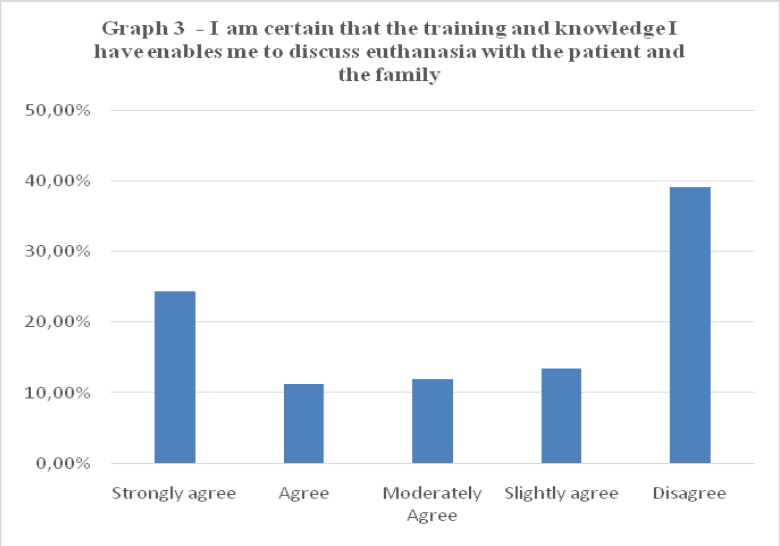
In comparison with the professional literature, in Brazil (Biondo 2009) among 27 nurses in a hospital intensive care unit it was found that the unit's nurses were not familiar with the issues and concepts of the dying patient and palliative care despite their work in the ICU and felt that this impaired their ability to treat patients optimally. The knowledge needed to improve patient care is complex in situations where euthanasia is on the agenda (Biondo, Silva, & Secco 2009).

According to the results of our study, there exists a significant difference between a registered nurse and a nurse with a master's degree, and between an academic nurse and a nurse with a master's degree. Knowledge and awareness about euthanasia is higher among nurses with a master's degree. The nurses with a master's degree accounted for 60.9% of the nurses who answered the questionnaire. In addition, it was observed that of the 427 respondents, 70% of the nurses reported that they had undergone training or a professional course on treating a palliative patient. In addition, 71.6% of the nurses chose the highest value 5 - *agree to a large extent* with the statement in which they were asked "*I would wish to participate in a euthanasia-specific course*" (see Graph 1), compared to 41.9% who chose the value 5 in relation to the statement, "*I do not feel qualified to be part of the team that discusses decisions regarding end-of-life and euthanasia*". 77.3% of the nurses agree that they did not receive sufficient training and knowledge in euthanasia; of these, 22.7% felt that they had acquired the knowledge required of them to deal with a dying patient and family (see Graph 2).





In the statement, *"I am confident that the training and knowledge I have enables me to discuss euthanasia with the patient and the family*" there seems to be a diverse distribution of values, with the largest group, 39.1 percent of nurses, choosing to disagree (see graph 3).



The percentage of nurses who answered that they did not acquire sufficient knowledge seemed to be high due to the similar distribution of responses to other statements on the same subject, in which they responded that they felt that if they could have the knowledge and had participated in similar training, they would discuss with patient and family.

In addition, it seems that 77.7% of the nurses answered that they did not feel that they had acquired enough knowledge to participate in the decision-making process, while 22.3% felt that they had sufficient knowledge and chose the lowest value.

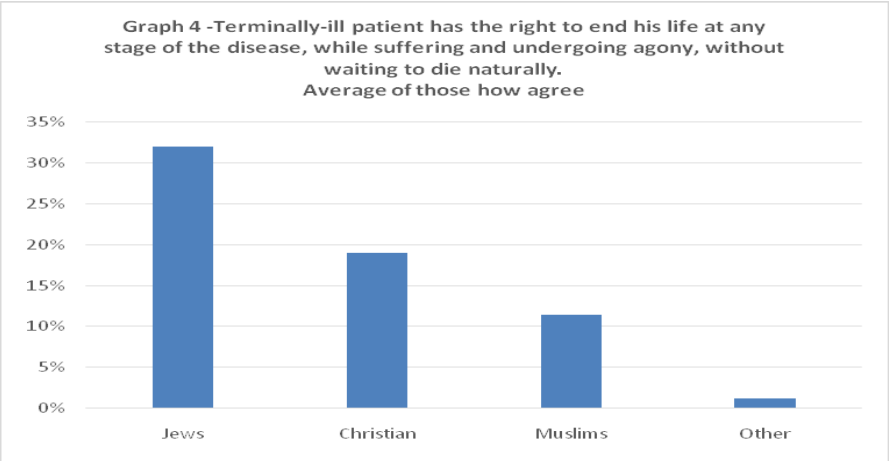
The distribution among nurses with a master's degree shows that of the 260 nurses, 50% agree to the extent that they have acquired enough confidence, compared with 29.2% who do not agree at all.

Further to this data, we can conclude that the researchers' hypotheses were confirmed by the increasing desire among nurses for training and professional courses in palliative care and the dying patient. In addition, there appears to be a direct connection

between the fact that a nurse has undergone some appropriate training and the positive attitude in coping with difficulties in dealing with the dying patient and family, and that they feel that the existing gap is small between the knowledge they acquired and the knowledge required to deal optimally with the dying person and family.

The second issue deals with religion and the degree of religiosity of nurses and their influence regarding palliative care and end-of-life decision-making. The questionnaire was answered by 48.5% Jews, Christians 23.2%, Muslims 27.2% and 1.2% others. Of them secular 32.6%, traditional 36.1%, religious 30.9%, and ultra-Orthodox 0.5%. The results show that the difference is only significant between Jews and Muslims. The importance of the dignity of the dying patient and family is higher among Jews than among Muslims. The difference in the index of knowledge and awareness of euthanasia by religion was found to be significant between Jew and Muslim, and Christian and Muslim. The importance of knowledge and awareness of euthanasia is lower among Muslims than among Jews and Christians. In comparison to the results of a similar study conducted by Bülow (2012). In that study 386 Christian and Jewish nurses from intensive care units from 142 different hospitals in Sweden, the Netherlands, the United Kingdom, the Czech Republic, Israel and Portugal found that nurses who considered themselves religious were more inclined toward providing care and longevity as much as possible and less inclined to the possibility of euthanasia in its various forms. In addition, the findings showed that nurses living in the Czech Republic, Israel and Portugal had more positive views of euthanasia than nurses who lived in Sweden, the Netherlands and the United Kingdom. In addition, Protestant Christian nurses tended to obey any wish of the patient, while Jewish nurses tended to consent to requests that included additional lifelong treatments even if they were useless to the patient (Bülow, et al. 2012).

In terms of knowledge and awareness of euthanasia by religion, it was found that the difference was significant between Jew and Muslim, and between Christian and Muslim. The importance of knowledge and awareness of euthanasia is lower among Muslims than among Jews and Christians. In other words, we can conclude from the results of the study that Muslims are not conducive to the idea of euthanasia and the question of the end-of-life regardless of religiosity. Focusing on the question "*Terminally-ill patient has the right to end his life at any stage of the disease, while suffering and undergoing agony, without waiting to die naturally*" (see Graph 4).

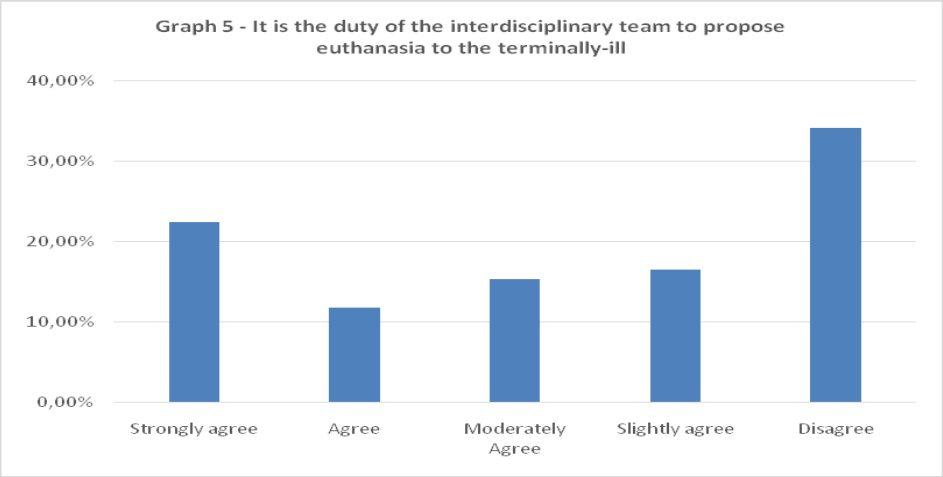


The number of Muslims 58% answered "strongly agree" while 70% of the Jews "strongly agree". We can see that there is a quantitative difference between the two religions. When examining the findings of the study and sub-categories in different religions, and examining the extent of religiosity: secular, traditional, religious, and ultra-Orthodox, the difference in attitudes toward euthanasia by religiosity was found to be significant between secular and traditional, secular and religious, and traditional and religious. The attitudes of the secular toward euthanasia are most positive, followed by traditional and finally religious. In accordance to our hypothesis, we expected that the issue of end-of-life and the issue of euthanasia among the secular would have positive attitudes, and indeed the relationship was positive.

The third issue deals with the factors that influence the nurses in the decision-making process. In a study conducted in Belgium by Inghelbrecht (2009) 141 questionnaires were distributed to nurses in five out of seven intensive care units in the country. The nurses were asked to fill in the questionnaires to recall the last child patient whose treatment included anonymous decisions. Of the 141 questionnaires distributed, 89 nurses completed the questionnaires. During the course of two years, 76 nurses treated at least one child whose treatment included a decision about the end-of-life. In 17% of the cases the nurses initiated the decision regarding the treatment, 50% of the nurses participated in the decision-making, and 90% of the nurses took part in providing the treatment. Only 6% of the nurses felt that the decision to shorten life was not ethical. Most of the nurses (78%) were willing to cooperate in terms of shortening life in some cases. 89% of the nurses preferred to regulate the law regarding child euthanasia in order for it be legal. Pediatric ICU nurses are often involved in making decisions about euthanasia and shortening children's lives, despite their limited decision-making role in treating children with terminal illnesses (Inghelbrecht, et al., 2009).

Compared with the current study that examines the role of the interdisciplinary team that deals with the possibility of euthanasia, 66.3% of the nurses agree with the statement "*It is the duty of the interdisciplinary team to propose euthanasia to the terminally-ill*" compared to 33.7% who opposed it. In addition, 84.7% strongly agree that

the key to solving ethical dilemmas related to euthanasia is collaboration and communication among all members of the interdisciplinary team (see Graph 5).



The palliative care of the dying patient stems primarily from the recognition that each patient has a personal story, a family that cares for him, relationships and culture, and deserves respect as a unique person who has the right to receive the best medical care available to him

(Abu-Rakia, 2014). It can be concluded from the questionnaire that the index of respect for the patient and his family is one of the most important factors for the interdisciplinary team. In examining the data, it was observed that 90.2% of the participants believe that the right to die with dignity is as important as the right to live in dignity.

96.6% of the nurses agree with the statement that "the possibility of dying with dignity means a emotional well-being for the patient ". Similarly, 3.4% do not agree with this statement (See Table 1). The very idea that the patient's choice to die with dignity affects the satisfaction of the patient and his family reinforces the idea that family members are an integral part of the decision-making process related to the end-of-life and that they must undergo a joint process of dealing with the issue of euthanasia and coping with death (Hinkle and Cheever, 2014). On the other hand, when the data was analyzed "Euthanasia allows a dignified death for a patient defined as dying" an ambiguous answer was received, with 37.9% choosing “disagree” the lowest value, and 33.2% choosing ”fully agree” the highest value.

Table 1. Emotional welfare vs Physical welfare

Agree	Disagree	
95.70%	4.30%	Emotional
96.60%	3.40%	Physical

In addition, according to the questionnaire, 45.3% of nurses chose the lowest value - disagree with the statement "Euthanasia is a" humane" tool that helps suicide in a humane way and thus prevents the patient from committing suicide in a cruel way. It

follows that the very idea of euthanasia and deliberate death is not natural for nurses and that they avoid raising the sensitive issue to patients who might be interested in it. Moreover, most of them are not sure of the legality of this, unless they have received appropriate training on palliative care and euthanasia. Treatment of a terminally ill patient raises many moral, medical, halakhic and legal dilemmas. These dilemmas relate personally and directly to almost every person, whether it is a decision that concerns him or his close relatives about the end-of-life. Until 2005, under the law of a dying patient, a person who helped another person to die (commit suicide) suffering from incurable illness or disability was to blame for his death.

In 2005, following the Steinberg Committee, the Law for the Terminally Ill Patient was passed, which defined three medical conditions regarding the end-of-life and euthanasia: 1) a patient whose life expectancy exceeds 6 months - no permit for euthanasia; 2) a patient whose life expectancy is up to 6 months can be discontinued for life-prolonging treatments/CPR, but oxygen, fluids, pain relief, and treatment of diseases unrelated to death should be provided; 3) a patient whose life expectancy is up to two weeks - the patient may request to stop receiving support and treatment.

According to the Steinberg Committee, medical teams in Israel who care for the dying patient and especially nurses lack sufficient knowledge and education on the subject of law and ethics, palliative care, euthanasia and coping with the end-of-life, so that they can behave in the most correct and ethical manner towards the patient who needs to be dealt with (the Steinberg Committee report, 2002) (The Law for the Terminally Ill Patient, 2005). This reinforces the hypothesis that there will be differences in nurses 'attitudes to euthanasia by education and that there will be differences in nurses' attitudes to euthanasia by the nature of decision-making regarding palliative care and end-of-life in the nurse's workplace.

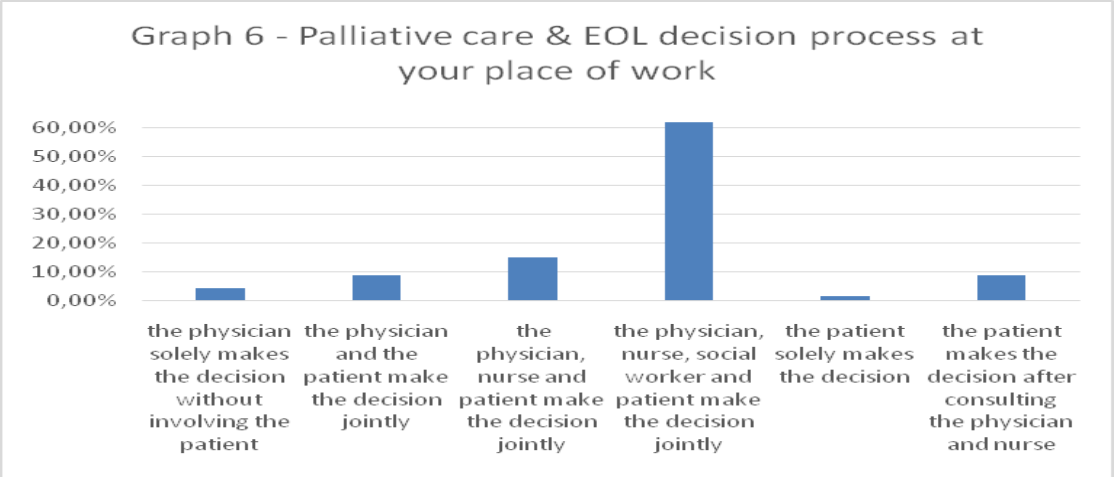
In wards where patients are more likely to die and staff is properly trained, the opinions of nurses about euthanasia are more positive, as the entire medical staff is aware of the ethical, medical and moral aspects of euthanasia and the care of the dying patient.

According to the study of Antill (2016) in the USA there are a number of states that have the legalized Euthanasia via Death with Dignity, which allows terminally ill patients whose life expectancy does not exceed six months, their age is over 18 years and sane to apply for the drug to end their lives, which is examined by two physicians, it is their responsibility to offer the patient therapeutic alternatives. This study focuses on whether the decision of the dying patient on the end-of-life requires support from law and community. In the study of Antill, for terminally ill patients who seek euthanasia with a therapist has three main motives - the loss of dignity, the low ability to engage in things that cause happiness and the loss of autonomy. Although some of the patients opted to use the drug, most did not use it, noting that the very fact that the death decision in their hands gave them peace of mind. Referring to the statement, "A terminally ill patient may

decide to terminate his life at any stage of the disease without having to wait for his death while in agony and suffering." 63.2% agreed with the statement, of which 40.8% chose to agree to a large extent. As observed in the results of the study, it seems that the medical staff deciding on end-of-life, including the nurses, agrees that the patient's autonomy should be maintained and allowed to lead the decision process with their help.

The fourth issue deals with the impact of the interdisciplinary team on nurses during the euthanasia and the end-of-life decision-making process.

The involvement of the interdisciplinary team influences the decision-making of nurses regarding euthanasia and the end-of-life. In the study, it was observed that the dignity of the dying patient and family is of the highest importance in the situation in which the physician and nurse make the decision together with the patient. In the interface when the interdisciplinary team consists of a physician, nurse and social worker who make the decision together with the patient, it is expected that the importance of knowledge and awareness regarding euthanasia is higher, as well as the balance of symptoms in the dying patient. When asked about the statement, "how decisions are made regarding palliative care and end-of-life at work" 62% of the nurses said that the decision is made using the interdisciplinary team that includes a physician, a nurse and a social worker in cooperation with the patient (see Graph 6). In addition, 77.8% said they agree to a large extent with the statement "I believe that the interdisciplinary team should be consulted in making decisions related to the end-of-life", compared with 7.2% who do not agree with this statement. However, when asked about the role of the treating team to offer the patient the possibility of euthanasia, 34.1% of the nurses noted that they did not agree with this statement, compared to 22.4% who strongly agree with this statement (see Graph 5 above).



As for the statement “More resources are needed to train interdisciplinary staff to promote dignity in death and euthanasia” 99.8% of the nurses agreed with the statement, with 81.4% agreeing to a large extent. 84.7% of nurses agree to a great extent that "the key to solving ethical dilemmas related to euthanasia is cooperation and communication

among all members of the interdisciplinary team". The professional literature emphasizes the importance of the presence of the interdisciplinary team to ensure the quality and proper treatment of the dying patient and family. The presence and treatment by the interdisciplinary team (Interdisciplinary collaboration IDC) of dying patients is necessary in order to achieve the desired and optimal results with patients and their families. IDC is based on cooperation between the different disciplines and each member of the team contributes to a joint program that focuses solely on the needs of the dying patient and family. In most cases, the interdisciplinary team includes physicians, nurses and social workers (Hinkle and Cheever, 2014).

Conclusions. Of the four issues presented in the discussion, the following conclusions emerged:

The first issue - the more years a nurse has studied, has more experience and done research on the subject, the more positive are her opinions about euthanasia, the importance of balancing symptoms, the dignity of the patient and his wishes. The most positive opinions were of nurses with a doctorate, followed by nurses with master's degree and finally nurses with BA. 70% of all the nurses responded that they had undergone training or attended professional education on palliative care and euthanasia, thus corroborating this conclusion. Another conclusion that emerges, despite the fact that there is a direct connection between the number of years of study and attitude of the nurse, is that 77.3% of the nurses agree that they lack sufficient training and knowledge in the field of euthanasia and palliative care, and that they would like to receive additional training in these areas to provide optimal care. 71.6% stated that if such a course were to be conducted, they would ask to participate. This leads to the conclusion that the nurses in Israel desire vocational training and courses in palliative care and the dying patient, and that the team, working with these patients, feels that it is important to keep up-to-date professionally.

The second issue - religion and the degree of religiosity does affect the position of the nurses regarding euthanasia and the end-of-life decisions. A significant difference was found between Jews and Muslims regarding the importance of dignity of the dying patient and family, which was of high importance among Jews, while the knowledge and awareness index of euthanasia, was lower among Muslims compared to Jews and Christians. According to the statement, "*the terminal patient may decide on his life at any stage of the illness before agony and suffering*" it was found that 58% of the Muslims strongly agree with this statement, compared to 70% of the Jews who strongly agree with this statement. These figures suggest that Jews are more likely to discuss end-of-life and euthanasia in a dying patient. A significant bond exists of euthanasia with religiosity between traditional and secular, between secular and religious, and between traditional and religious. In other words, the attitude of secular nurses is more positive towards

euthanasia than traditional and religious nurses, and the attitude of traditional nurses is more positive than religious nurses.

The third issue - patient dignity and the principle of autonomy are factors influencing the decision-making process of nurses. The study shows that 66.3% of the nurses agree with the statement "The role of the treating staff to offer the patient the possibility of euthanasia" and raise the issue of euthanasia and the end-of-life to the dying patient and his family. In addition, it was found that the dignity of the patient and family was viewed as one of the most important factors affecting the caregiver, since 90.2% of the nurses believe in the statement "The right to die with dignity is as important as the right to live with dignity". 96.6% of the nurses agree with the statement that "the possibility of dying with dignity means emotional well-being for the patient," and that 95.7% of the nurses agree with the statement that " dying in dignity provides physical comfort for the patient". This data emphasizes that the dignity of the patient is one of the most important factors influencing the decision making of the nurses in conjunction with the understanding that the physical and mental well-being of the dying patient and family is critical in end-of-life decisions. For example, if the dying patient asks the staff not to perform resuscitation if necessary, the staff will be willing to honor the patient's request even if they do not agree with this request because patient dignity and autonomy are important factors influencing their decision.

The fourth issue – involvement of interdisciplinary teams has a positive effect on nurse's decisions regarding euthanasia and end-of-life, and enables the nurse, as part of the interdisciplinary team, to propose to the patient optimal solutions and decision-making as a result of being affiliated to this forum. This data indicates that the team, caring for the dying patient and family, feel that the most suitable decision for the patient is reached by an appropriately trained interdisciplinary team that plays a significant role. Indeed, 62% of the nurses noted that the decision was made by the patient in cooperation with the interdisciplinary team, that includes a physician, a nurse and a social worker. Another finding that strengthens this conclusion shows that in the statement "There is a need to invest more resources and staff training for a variety of different professionals in order to promote a dignified death" 99.8% of the nurses agreed, with 81.4% agree strongly, indicating a growing desire of teams to deal with dying patients and discuss the question of end-of-life training of dedicated interdisciplinary teams in order to provide the most appropriate treatment in an individual way to the dying patient.

Recommendations:

- *Opening vocational training and specialized courses on euthanasia and palliative care for nurses who work in the various wards and not just for those working in hospices and in the oncology wards.* According to the findings of the study, the nurses in Israel who treat dying patients in many different wards feel that there is a gap

between the knowledge they acquired during nursing studies and their work in the ward, and the knowledge they feel they are expected to follow. This gap makes it difficult for nurses to treat the patient and family optimally. The opening of vocational courses and training on the subject will help nurses bridge the knowledge gap, regarding treatment of dying patients and families, and provide professional and efficient treatment. In addition, the training will provide nurses with a sense of security in the complex and sensitive care provided to the patient. Expanding the horizons and imparting necessary skills to the nurses to treat dying patients will have a positive impact on the nurses' experience and opinions and the enhance treatment of the dying patient.

- *Establishing the interdisciplinary team, including a physician, nurse and social worker, in the wards that deal with the dying patient.* It was found that the opinions of nurses in Israel in making decisions, the interdisciplinary team provides a professional and higher quality response to the dying patient while raising the confidence of the nurses who provide treatment. The interdisciplinary team adjusts for comprehensive decisions much more than if decision-making is performed by one staff member. In many cases, in addition to the medical, nursing and social responses, extra intervention of a dietitian, psychologist and other staff members who are relevant to the patient's condition, and all help to provide a professional, correct and comprehensive response to the problems and wishes of the dying patient and family, thus alleviating the suffering of the dying patient in various ways.
- *Furthering new research on the psychological and ethical aspects of nurses' opinions about euthanasia.* This study examines the influence of religion and education on the views of the nurses in Israel regarding a palliative care and euthanasia for the dying patient, which contributes to raising awareness of the dire need of nurses training and professional courses in the area. These influences also contribute to understanding the differences between the various religions regarding euthanasia and the role the staff plays in a situation when questions are asked regarding the end of the patient's life and the option of euthanasia. Further research on psychological and ethical aspects, for example, can contribute greatly to a deeper understanding of the motivations of nurses in the field of euthanasia and their effects on end-of-life decision-making. It is possible to get first-hand information from nurses who have experienced or are currently experiencing a condition in which their family member was dying and treated with palliative care and how this affects their opinions in comparison with their personal exposure to the subject.

Bibliography

1. The Law for the Terminally Ill Patient (2005) [Website] https://www.health.gov.il/DocLib/16914107.pdf
2. Report of the Public Committee, Prof. Avraham Steinberg (2002) [Website] http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/assia/doh-2.htm

References

1. Abu-Rakia, R. (2014). "Patient referral to palliative care and perceptions of professional care givers on the terminal condition". A Research Project for the degree of Doctor of Sociology at Bolyai University. Ph.D. Supervisor: Prof. Dr. Livia Popescu, P 1-268.
2. Antill, S. (2016). Death With Dignity Provides Options for Patients at the End-of-life. ONS connect, 31 (2), 36.
3. Biondo, CA, Silva, MJPD, & Secco, LMD (2009). Dysthanasia, euthanasia, orthothanasia: the perceptions of nurses working in intensive care units and care implications. Revista latino-americana de enfermagem, 17 (5), 613-619.
4. Bülow, HH, Sprung, CL, Baras, M., Carmel, S., Svantesson, M., Benbenishty, J., Beishuizen, A., Cohen, S., & Nalos, D. (2012). Are religion and religiosity important to end-of-life decisions and patient autonomy in the ICU? The Ethicatt study. *Intensive care medicine, 38* (7), 1126-1133.
5. Ganzini, L., Goy, ER, Miller, LL, Harvath, TA, Jackson, A., & Delorit, MA (2003). Nurses' experiences with hospice patients who refuse food and fluids to hasten death. New England Journal of Medicine, 349 (4), 359-365.
6. Hinkle, JL & Cheever, KH (2014). *Brunner & Suddarth's Textbook of Medical-Surgical Nursing* (13th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins
7. Inghelbrecht, E., Bilsen, J., Pereth, H., Ramet, J., & Deliens, L. (2009). Medical end-of-life decisions: experiences and attitudes of Belgian pediatric intensive care nurses. American Journal of Critical Care, 18 (2), 160-168.
8. Lavoie, M., Godin, G., Vézina-Im, LA, Blondeau, D., Martineau, I., & Roy, L. (2016). Psychosocial determinants of nurses' intention to practice euthanasia in palliative care. Nursing ethics, 23 (1), 48-60.
9. Van der Heide, A., Onwuteaka-Philipsen, BD, Rurup, ML, Buiting, HM, van Delden, JJ, Hanssen-de Wolf, JE,... & Deerenberg, IM (2007). End-of-life practices in the Netherlands under the Euthanasia Act. *New England Journal of Medicine, 356* (19), 1957-1965.
10. Zenz, J., Tryba, M., & Zenz, M. (2015). Palliative care professionals' willingness to perform euthanasia or physician assisted suicide. BMC palliative care, 14 (1), 60.

STIMULAREA SUCCESULUI ÎN CARIERA PROFESIONALĂ

Lidia TROFAILA, doctor în psihologie, conferenţiar universitar,
Catedra Psihopedagogie şi Educaţie preşcolară, UST

Rezumat. Reuşita în activitatea profesională este deosebit de necesară, deoarece presupune recompense de valoare, recunoaţtere socială. Aceasta este o dovadă a faptului că ariile profesionale sunt compatibile cu interesele, motivaţiile şi talentele personale. Ca succesul în carieră să fie present, activitatea profesională trebuie ţinută sub control, planificate şi realizate eficient cerinţele şi obligaţiile în domeniu. Competenţa profesională, simţul măsurii, responsabilităţii, echilibrul emoţional, respectul de sine şi al altor persoane, optimismul şi entuziasmul în relaţii, eforturi permanente, perseverenţă şi implicare la realizarea eficientă a obligaţiilor legate de activitatea profesională, toate acestea şi multe.altele sunt necesare pentru o carieră profesională de succes.

Summary. Success in professional activity is especially necessary because it involves value rewards, social recognition. This is proof that professional areas are compatible with personal interests, motivations and talents. In order for the success în the career to be present, the professional activity must be kept under control, planned and fulfilled effectively the requirements and obligations in the field. Professional competence, sense of measure, responsibility, emotional balance, self-respect and other people, optimism and enthusiasm in relationships, permanent efforts, perseverance and involvement in the effective fulfillment of the obligations related to the professional activity, all these and many others are necessary for a Successful professional career.

Cuvinte-cheie: activitate profesională, succes, carieră profesională, competenţă, responsabilitate, simţul datoriei, spiritul de echipă, relaţii armonioase, climat favorabil.

Keywords: professional activity, success, professional career, competence, responsibility, sense of duty, team spirit, harmonious relationships, favorable climate.

Cariera de succes nu se referă exclusiv la câştigurile materiale şi nici la statutul oferit de postul respectiv. Avem o carieră de succes atunci când resimţim plăcere în activitatea profesională, atunci când ne folosim talentele, când motivaţiile şi idealurile sunt în concordanţâ cu activitâţile profesionale zilnice. Primul pas intr-o carieră de succes ar trebui să fie analiza atentă şi profundă a acelor lucruri în activitatea profesională care ne fac intr-adevar plăcere, descoperirea acelor arii profesionale care sunt compatibile cu interesele, motivaţiile şi talentele de care dispunem [1, 7, 10].

Adolescenţa este o perioadă complicată din viaţa omului, perioadă în care se făuresc cele mai îndrăzneţe planuri de viitor, când totul pare posibil. În această etapă, încărcată de frământări, adolescentul se întreabă „Ce voi face în continuare?”,”Urmez o facultate sau să mă angajez la lucru?”,”Ce profesie îmi plăce?,” „De ce pregătire am nevoie pentru a putea practica această profesie?” „Mi se potriveşte această profesie, voi putea face faţă cerinţelor de muncă? ” etc. [11, 14].

Multe alte întrebări de acest fel au menirea de a-l ajuta pe adolescent să-şi croiască drumul spre integrarea socială, să-şi aleagă drumul în viaţă. De multe ori dorinţele, aspiraţiile depăşesc posibilităţile de realizare şi dacă nu intervenim la timp pot apărea decepţii şi dezamăgiri, care uneori au consecinţe nefavorabile asupra întregului curs al vieţii. Adolescentul de azi va trebui să fie pregătit să facă faţă numeroaselor schimbări în cunoaşterea umană, în muncă, în mediu şi în conţinutul vieţii.

Alegerea profesiei este un moment important în viaţa fiecărui adolescent, constituind una din premisele majore ale inserţiei sociale, dar ea are loc într-un context mai larg în care sunt implicaţi factori de natură personală, educaţională, economică, contextuală. Dacă alegerea a fost făcută corect în sensul că forma de activitate corespunde capacităţilor, aspiraţiilor, firii, ea reprezintă o decizie care deschide posibilităţile de realizare personală şi de siguranţă în viaţă. O bună alegere a unei profesii, precum şi posibilitatea de adaptare la schimbările pieţei muncii crează premise favorabile pentru întemeierea unei familii bune, un climat favorabil pentru creşterea şi educarea copiilor, permite o viaţă rezonabilă şi demnă. Realizarea acestui deziderat revine instituţiilor de învăţământ prin diferite programe de orientare şcolară şi profesională [11,14].

Planificarea carierei este procesul de conturare a unei direcţii de carieră, stabilirea unor scopuri pentru carieră şi iniţierea acţiunilor pentru atingerea acestora. Este un proces continuu de ajustare a scopurilor propuse la caracteristicile personale şi la dinamica ofertei educaţionale şi profesionale. Societatea actuală cunoaşte o schimbare rapidă, dinamică, cu profunde transformări economice şi sociale, piaţa tradiţională a muncii tinde să devină o lume tehnologică foarte complexă, de aceea este necesar ca tinerii să fie ajutaţi să-şi dezvolte potenţialul la maximum, să-şi proiecteze evoluţiile viitoare, să fie stimulaţi să-şi deschidă gândirea către noile oportunităţi pe care mediul socio-profesional le oferă. Toate aceste dimensiuni sunt subordonate idealului educaţional actual, prin care se doreşte dezvoltarea de personalităţi libere, creatoare şi întreprinzătoare.

Tranziţia la economia de piaţă a produs schimbări în structurile social - economice (apariţia firmelor cu capital privat, restructurarea marilor întreprinderi etc.) conducând la modificarea grilei valorilor personale şi a celor asociate muncii tinerilor. Toate acestea au influenţat reprezentările personale despre muncă. Schimbarea atitudinii faţă de muncă este, însă, un proces complex, care vizează schimbarea mentalităţii şi care se formează în timp. Instituţiile de învăţământ, profesorii au un rol important în acest sens, prin valorile transmise şi prin atitudinile pe care le cultivă prin intermediul diferitor arii curriculare. Pe de altă parte, şi mediul social, prin modelele pe care le promovează, influenţează setul de valori profesionale şi aspectele particulare ale activităţii profesionale care constituie pentru tineri elemente importante ce stau la baza motivaţiei muncii [1,2,5].

Planificarea carierei este un proces care necesită multă implicare, din partea tututor actorilor educaţionali – profesori, părinţi şi în primul rând studenţi. Stabilirea planurilor pentru viitor este o sarcină dificilă, iar identificarea drumului care dezvăluie cele mai multe alternative de succes depinde de luarea celei mai potrivite decizii.

Din perspectiva studenţilor, ei câştigă informaţii, află ce aşteptări ar trebui să aibă de la ei şi de la ceilalţi, îşi conturează o decizie în alegerea profesiei, află că în toate instituţiile de învăţământ pot avea parte de o educaţie de calitate, cu toate ca domenii de pregătire profesională sunt diferite, că trebuie să ia o decizie în funcţie de domeniul ocupaţional pe care îl doresc în viitor, pentru care dispun de cunoştinţe, aptitudini.

Prin orele de consiliere şi orientare profesională, consilieri individuale şi de grup, precum şi alte activităţi educative, sunt urmărite atingerea obiectivelor principale: sprijin în luarea unei decizii fundamentale care să ducă la o acţiune inteligentă, responsabilă şi autonomă din partea tânărului, furnizarea de informaţii adaptate în funcţie de cerere şi problematică, suport oferit în elaborarea unui proiect personal pentru a se orienta şi insera cu succes în sfera profesională, în societate [4, 5, 10].

În orice situaţie atât cei care sunt începători în activitatea profesională cât şi cei care activează deja în domeniu vor ţine cont de mai multe momente.

Profesionalismul autentic, stăpânirea domeniului in care lucrezi este condiţia primordială şi de neînlocuit în activitatea profesională. Specialistul poate avea cele mai bune intenţii, un comportament ireproşabil, loialitate şi dăruire de sine, dar acestea nu sunt suficiente dacă nu este competent în domeniul de activitate profesională ales [4, 8,12].

În activitatea profesională trebuie de muncit, este necesară o muncă tenace cu eforturi permanente, perseverenţă şi implicare, simţul datoriei. Cel care mizează pe relaţii, noroc sau imprejurări favorabile îşi face iluzii referitor la succesul în cariera [4,12] .

Deosebit de importantă este atitudinea faţă de sine, faţă de propria sănătate. Păstrarea sănătăţii, asigurarea unei stări funcţionale optime a organismului este o condiţie obligatorie şi necesară în activitatea de fiece zi. Fără realizarea unui echilibru intre sistemul psihic şi cel fizic, fără o sănătate bună care să permită angajarea în eforturi prelungite, nu se poate obţine randamentul scontat la locul de muncă[3,4,5].

La locul de muncă trebuie să domine loialitatea faţă de companie, faţă de persoanele cu care lucrăm, interacţionăm, comunicăm, realizăm obligaţiile de serviciu. A fi loial inseamnă a ne face corect datoria, a urmări îndeplinirea obiectivelor personale ce ţin de activitatea în comun, a ţine la prestigiul organizaţiei, a manifesta mândrie faţă de colectivul în care lucrezi.

Acţiunile în comun implică necesitatea manifestării spiritului de echipă. În condiţiile actuale tot mai frecvent se dovedeşte că acesta duce la succes. Activitatea în comun, coeziunea şi ajutorul reciproc, susţinerea şi încurajarea reciprocă este cheia reuşitei în activităţile în comun [2,3,5].

În relaţii trebuie să fie present respectul din partea colegilor, şefilor. Este bine să fim receptivi la sugestiile şi cerinţele lor, să răspundem cu promptitudine solicitărilor, să dăm dovadă de tact şi diplomaţie în conduită.

Toate acestea sunt actuale dacă dăm dovadă de simţul măsurii în tot ce facem şi răbdare în promovări, avansări, mărire de salariu. În prezent există o modă in ceea ce priveste job-ul ales. Se promovează tot mai frecvent aşa domenii ca marketingul, IT-ul, PR-ul etc. Pornind de la ideea că acestor domenii de activitate socială le aparţine viitorul tinerii uită de cele mai multe ori să-şi analizeze adevăratele motivaţii şi talente pentru anumite arii profesionale, ajungând să ia decizii pe baza publicităţii [12, 13].

Activitatea profesională presupune asumarea responsabilităţii personale pentru tot ce facem, pentru produsul activităţii. Recunoaşterea onestă, promptă şi publică a unor greşeli personale, comise uneori neintenţionat, din întâmplare este expresia maturităţii, a respectului pentru adevăr, pentru ceilalţi.

Vom păstra optimismul, entuziasmul în relaţii, vom demonstra plăcerea de a munci împreună. Comunicarea eficientă în colectiv, sociabilitatea, deschiderea şi transparenţa în relaţii sunt dovadă de succes în activitatea profesională [2, 10].

Nu trebuie să fie prezente manifestările comportamentale negative. Se va evita bârfa, calomnia şi denigrarea altora, invidia sau ranchiuna. Acestea tensionează climatul, atmosfera emoţională în colectiv, creează nemulţumiri şi conflicte.

Ne formăm deprinderea de a preţui la justa valoare oamenii, rolul fiecăruia în activitatea profesională, de a manifesta încredere în capacităţile lor, in bunele lor intenţii, în ideile, sugestiile lor. Mulţi dintre cei care au ratat cariere promiţătoare au cedat nu datorită incompetenţei profesionale, dar din lipsa abilităţii de a armoniza personalităţi diferite, din lipsa de tact sau a priceperii de a evita conflictele [6, 8, 12].

Inteligenţa şi preocuparea de a învăţa din greşeli trebuie să fie prezente la orice pas. Dacă şi vor avea loc eşecuri, vom scoate în evidenţă cauzele reale care au dus la apariţia lor pentru a le evita pe viitor. Inevitabil vor apărea eşecuri in faţa cărora nu trebuie reacţionat emoţional, cu acuzări, supărări, măsuri disciplinare etc.

Conflictele, neînţelegerile se soluţionează cu tact şi obiectivitate. La serviciu, şi nu numai aici, fricţiunile, invidiile, ironiile, remarcile usturătoare, afectează grav relaţiile interumane, armonia grupului, munca in echipă şi randamentul muncii. Aceasta crează condiţii insuportabile de muncă.

Limbajul civilizat, politicos ne va ajuta în relaţii. Vulgaritatea limbajului, cuvintele şi expresiile dure, jignitoare şi cu atât mai mult injurăturile, glumele proaste, nu fac decât să creeze animozităţi şi conflicte, resentimente şi adversităţi.

Disciplina în muncă, autodisciplina sunt o condiţie a realizării cu succes a activităţii profesionale, a succesului în cariera profesională. Aceşti factori se intercondiţionează şi contribuie la realizarea proiectelor stabilite.

Cele menţionate sunt o dovadă a faptului că pentru succes în carieră este necesar profesionalism, sănătate, moralitate, motivare şi tenacitate [2, 3, 10]..

Cu toate acestea, in faţa oportunităţilor de carieră, tinerii sunt din ce în ce mai confuzi. Confruntându-se cu posibilitatea de a alege între domenii profesionale din ce in ce mai variate, de cele mai multe ori, criteriile principale pe baza cărora se face o alegere se referă la câştigurile materiale şi la miturile care circulă în jurul respectivei arii profesionale.

Înainte de a porni la alegerea profesiei este important să ne cunoaştem. Din păcate sunt multe persoane care fac ceea ce nu le place, iar pentru a evita acest lucru este bine să identificăm care sunt cele mai mari dorinţe ale noastre. Apoi vom merge cu analiza mai

profund stabilind legatura dintre dorinţe şi obiective. Pentru o cariera de succes.aceasta-i important.

Ne vom strădui să avem brandingul personal care este foarte important in zilele noastre. Este imaginea pe care ne-o creăm in industria in care activăm. Multe persoane care sunt recunoscute ca profesionişti, ca fiind cei mai buni într-un anumit domeniu, numele lor uşor poate fi recunoscut. Ei pun accent pe îmbunătăţirea brandului personal [2,10].

Fiecare specialist poate lucra la brandul personal, oferind informaţie utilă pentru ceilalţi. Atenţia sporită pentru imaginea personală in mediul online este destul de importantă.

În această ordine de idei este util de a realiza care sunt punctele personale forte. A fi conştient de ceea ce putem realiza, de dorinţele noastre, de părţile forte, dar şi de cele slabe, este un lucru benefic în alegerile noastre. Trebuie să mergem pe drumul profesional menit să ne pună in valoare calităţile personale.

În strânsă legătură cu succesul in carieră se află ridicarea standardelor în activitatea .profesională. Persoanele cu standarde ridicate deseori reuşesc să fie peste valoarea medie în dezvoltare. Ne vom acorda timp şi vom reflecta asupra standardelor şi valorilor personale. Este necesar să dorim să ne perfecţionăm, să ştim că avem succes la moment [6, 9].

Trebuie să obţinem încrederea altor persoane, deaceea vom respecta tot timpul termenele, promisiunile. Este important ca cei din jur să ştie că se pot baza pe munca noastră, că obligaţiile de care suntem responsabili sunt facute foarte bine.

Şi dacă ne va fi greu nu ne va fi teamă să cerem ajutor. E şi firesc că nimeni nu ştie totul intr-un domeniu sau altul de activitate socială. Indentificăm persoanele cu mai multă experienţă care ne-ar putea ajuta. Poate fi vorba de foşti colegi pe care îi putem contacta.

De la ei putem obţine un suport pentru a avansa, ne pot ajuta să ne îmbogăţim informaţional cu ceva important, să gestionăm o situaţie problematică la locul de muncă.

Cum definim succesul în carieră? Fiecare dintre noi măsoară succesul în mod diferit. Pentru cineva poate fi important să ajungă devreme acasă şi să petreacă cât mai mult timp cu familia, să câştige o sumă importantă de bani etc. Fiecare personal trebuie să decidă ce înseamnă succesul pentru el.

Personal fiecare îşi defineşte succesul reeşind din situaţii concrete şi nu trebuie să adopte situaţii străine. Dacă un coleg de lucru se simte bine cu orele suplimentare şi mai mulţi bani câştigaţi, pentru cineva aşa o situaţie poate să nu fie un factor de succes [7,9].

De fiecare dată este important să plecăm de la o autoevaluare sinceră, să avem o atitudine pozitivă faţă de activitatea profesională, să ne cunoaştem punctele tari, să ne facem un brand personal. Succesul în carieră vine din mai multe momente, situaţii din activitatea personală.

Cu toţii ne dorim să avem o carieră de succes, să urcăm cât mai mult in activitatea profesională, să câştigăm mai bine şi să ne bucurăm de relaţii excelente cu colegii, cu sefii. Dorinţa e firească, normală şi este caracteristică pentru toţi.

Problema constă în aceea cum să facem, ce strategii şi ce modalităţi concrete de acţiune să utilizăm pentru ca visul să se transforme în realitate. Regulile care se cer de urmat sunt multe.

Dacă ne aflăm în punctul de a face o alegere privind traseul educaţional şi profesional,vom reflecta la toate informaţiile pe care le avem la moment.

Pentru tinerii specialişti care se află la începutul carierei profesionale, totul depinde de decizia şi angajamentul pe care fiecare şi-l ia faţă de sine. În acest caz ambiţia, încrederea în sine, optimismul sunt condiţiile de bază pentru o carieră de succes. Pentru realizarea planurilor de viitor este necesară o voinţă puternică [6, 8, 13].

Tot în acest caz este necesar de a folosi eficient resursele de timp, cele financiare, intelectuale, emoţionale. Pentru o carieră profesională de succes de la bun început fiecare îşi alege profesia care i se potriveşte. Tot în perioada dată este momentul în care trebuie de ales, de avut o opţiune, de luat o decizie privind parcursul educaţional şi profesional, în concordanţă cu cerinţele personale dar şi cu realităţile sociale.

Pentru o carieră de succes este necesar ca fiecare tânăr să aleagă acele studii şi profesii despre care crede că vor asigura în cel mai mare grad succesul în carieră şi vor produce cele mai mari satisfacţii şi reuşite. Nu mai puţin important este şi acel moment că fiecare poartă răspundere pentru propriile decizii.

Pentru a avea sub control propria activitate acţiunile trebuie planificate. Aceasta îi poate ajuta pe tinerii specialişti să se concentreze asupra activităţii lor şi să ducă la bun sfârşit ceea ce doresc să realizeze. Fiecare tânăr specialist trebuie să aibă curajul de a-şi decide soarta, de a-şi alege profesia şi apoi postul de muncă dorit, de a fi principalul factor al succesului personal. Chiar dacă am dori nu există o reţetă care ne-ar garanta succesul în cariera profesioanlă. Poate veni în ajutor autocunoaşterea, informarea şi adaptarea continuă la cerinţele pieţei muncii, fixarea unor obiective profesionale realiste şi consecvenţa [1,2, 3, 6].

Este mai bine să ne dezvoltăm rezistenţa personală, talentul, să ne activăm resursele interne cele mai importante.

La facultatea Pedagogie, UST studenţii manifestă interes faţă de activitatea profesională şi tind să aibă o carieră de succes. Problema constă în aceea că această tendinţă spre succes nu este susţinută permanent la orele de curs, în activităţile auditoriale din partea studenţilor. Pregătirea profesională de valoare presupune o muncă tenace de fiece zi, realizarea sistematică a cerinţelor, obligaţiilor referitor la modul de organizare, realizare cu succes a activităţii profesionale.

Bibliografie

1. Carnegie,D. Cum să te bucuri de viaţă şi de slujbă. Bucureşti: Curtea veche, 2013, 184 p.
2. Carnegie, D. Cum să-ţi creezi relaţii avantajoase, să câştigi. Bucureşti: Litera, 2017, 192 p.
3. Corotchih, E., Trofaila, L. Enigma succesului. Descoperă tainele succesului. Chişinău: Tip. UST, 2019, 120 p.
4. Covey, S.R. Cele 7 obişnuinţe ale persoanelor extraordinar de eficace. Bucureşti: ACT şi Politon, 2015.
5. Covey, S.R. Cum să rezolvăm cele mai dificile probleme ale vieţii. Bucureşti: All, 2016, 488 p.
6. Dyer, W.W. Înţelepciune pentru succes. Bucureşti: Meteor Press, 2014, 224 p.
7. Gladwell, M. Excepţionalii: povestea succesului. Bucureşti: Publica, 2009, 272 p.
8. Harvey, S. Poartă-te ca un om de succes, gândeşte ca un om de succes. Bucureşti: ACT şi Politon, 2001, 207 p.
9. Hill, N., Stone, W.C. Succesul şi atitudinea. Bucureşti: Curtea veche, 2012, 304 p.
10. Maxwell, J.C. Cele 15 legi supreme ale dezvoltării personale. Bucureşti: Amaltea, 2009, 288 p.
11. Munteanu, A. Psihologia dezvoltării umane. Iaşi: Polirom, 2009.
12. Tracy, B. Succesul în viaţă: deprinderi şi strategii care vă vor revela puterile ascunse şi calea spre succes. Bucureşti: For you, 212 p.
13. Tracy, B. Schimbând gândirea îţi schimbi viaţa. Bucureşti: Curtea veche, 2011,336 p.
14. Trofaila, L. Psihologia dezvoltării. Suport de curs. Chişinău: Reclama, 2007, 2009, 264 p.

GRUPUL SOCIAL DIN PERSPECTIVA PSIHANALIZEI APLICATE

Grigore ȚAPU, dr., conf. univ., UST

Psihologia socială este axată, preponderent, pe studiul relațiilor interumane. Preocupările, legate de cercetarea relațiilor sociale, vizează diverse aspecte ale acestora:geneză, evoluție, aspecte ale acestora etc. Printre factorii care contribuie într-un fel sau altul in demersul unei interacțiuni umane se numără sfaturile și rolurile sociale ale persoanelor implicate, specificul grupurilor sociale, activitățile de grup și multe altele. De regulă, analiza relațiilor sociale se înscrie în făgașul unor abordări, mai degrabă sociologice, decât psihologice.

B.F.Lomov (2003), abordând problematica structurii interacțiunilor sociale, descrie trei nivele ale acestora:

- Micro-nivelul, la care au loc interacțiuni sociale elementare între indivizi;
- Mezo-nivelul, la acest nivel interacțiunile sociale fiind subordonate unor scopuri/ obiective;

- macro-nivelul interacțiunile umane la acest nivel sunt percepute ca o componentă a unui sistem mai amplu și mai complex de interacțiuni.

Ce posibilități reale de implicare a unui psiholog practician într-o situație socială problematică oferă o asemenea abordare teoretizată și formală? Răspunsul vine de la sine. Ineficiența practică a unui sau altui model teoretic al relațiilor sociale se datorează, în opinia noastră faptului, că în cadrul grupului social orice individ se manifestă nu doar în funcție de activitatea și obiectivele grupului, și cu atât mai mult nu doar de rolurile și de statusurile pe care le deține ,, zestrea" lui personală: obișnuințele, care se trag din copilărie, trăsăturile de caracter, mofturile și capriciile, ,,schemele" comportamentale învățate cândva, toate acestea sunt prezente, de regulă, pe fundalul unui comportament public în cadrul unui grup formal. Mai mult decât atât,- deseori anume aceste fenomene de ordin personal, ca atare relativ inconștiente pentru individul manifest, prevalează chiar dacă el încearcă să se ascundă în spatele paravanului intențiilor ,,nobile", afișate in contextul unor interacțiuni de grup. Cele mai relevante exemple țin de ședințele (dezbateri, conferințe ,prelegeri etc.) grupurilor profesionale: corpuri didactice, catedre, facultăți și nu numai.

Se impune, din start, o concretizare: atunci când este adusă în prim-plan problema relațiilor sociale apare, de la sine, și cea a legilor sociale, acestea de la urmă fiind percepute și calificate ca elemente reglatorii de bază ale relațiilor sociale. De obicei, la capitolul legilor sociale sunt menționate normele juridice, morale, religioase, ideologice, politice etc. În opinia cunoscutului sociolog rus A.Zinoviev (1991) legile sociale nu au nici o atribuție față de instituțiile ce consideră normele menționate. Legile sociale reprezintă, în esență, anumite reguli de conduită ale indivizilor unul față de celălalt, acestea având ca punct de plecare tendința istoric creată și permanent reprodusă a indivizilor de conservare a speței umane. Mai mult decât atât, este vorba, în opinia noastră, despre o tendință moștenită genetic de la animalele superior organizate cu un mod de viață comunitar. Spre exemplu, viața de zi cu zi a primatelor se desfășoară conform unei legi stricte, dictate de poziția indivizilor în ierarhia structurilor grupale. Indivizii cu statut înalt în primul rând au acces la bunurile de care dispune grupul fără a depune mari eforturi iar cei cu statut inferior ,,se bucură" de ceea ce lise permite. Altfel spus, legile sociale sunt tipice omului în calitatea sa de ființă biologică. Ori, tocmai de aceea, ele, în mare parte, au un caracter inconștient, și /sau nu sunt, de regulă, afișate deschis. Ceea ce nu înseamnă, că într-o interacțiune reală, publică ele nu sunt evidente, chiar și pentru un observator neexperimentat. Discriminarea (înjosirea) oponenților, invidia, profitul urmărit, ironia la adresa locutorului, - acestea și multe altele sunt expresii ale omniprezenței legilor sociale.

Pentru a înțelege mai bine cum funcționează așa - numitele legi sociale este cazul să recurgem la elaborările psihanalitice, oferite de cunoscutul savant englez W.Bion (1961) – cu referință la fenomenele și procesele de grup. În opinia autorului, standardele de

comunicare în grup suferă din cauza conținutului intelectual redus și al spiritului critic. Totodată, interacțiunea socială din cadrul grupului este distorsionată, în mare parte din cauza proecțiilor interpersonale, produse în contextul unor comunicări.

Procesele de grup, dinamica acestora au fost descrise de către W.Bion in lucrarea „Experiențe de lucru în grupuri" (1961). Autorul afirmă în această lucrare, că în orice există, de facto, două grupuri: unul de bază și altul - bazat pe supoziții. Cel de bază este axat pe realizarea sarcinii cu care grupul este împuternicit. Membrii celui de-al doilea grup, de fapt fiind de vorba de același grup, se comportă/ manifestă în mod tăcit în baza așa numitelor supoziții sau finalități emotive de bază. Printre acestea se numără dependența, fight-or-flight (luptă sau evadare) și cuplajul. Aceste supoziții de bază se regăsesc de fiecare dată pe fundalul interacțiunilor din cadrul grupului, metaforic vorbind, în umbră. Ele însă se pot amplifica în așa măsură, încât să „umbrească" sarcina de lucru a grupului, făcând realizarea acesteia destul de dificilă.

Cu referință la cuplajul din grup. Considerăm că această supoziție de bază nu poate fi redusă doar la o interacțiune cu caracter intim. Cuplajul dintre doi sau mai mulți membri ai grupului are loc, de regulă, in scopul protejării unei poziții, păreri și/sau susținerii emoționale, morale etc. Spre exemplu, în cadrul unei ședințe ale grupului, cuplajul se observă din start, la locurile și modurile de amplasare ale corpurilor membrilor grupurilor. Nu există corpuri aranjate la întâmplare. Cuplajul și/sau anti-cuplajul sunt dimensiunile care le poziționează în spațiu. Trebuie luat în calcul faptul, că corpul nu este doar un obiect fizic; el face parte din paradigma indisolubilă „corp-psihic. Anume acestei paradigme îi este dedicată lucrarea lui Jean-Luc Nanscy „Corpus"(1999). Pe de o parte, corpul amplasat prezența sa „aici și acum, dar și în lume, pe de alta - el vine cu o sumedenie de-a semnificații.

De regulă, „cuplate" sunt corpurile amplasate alături unul de celălalt. Nodul central al acestui cuplaj îl constituie liderul formal, sau, în unele cazuri, neformal al grupului (cu excepția cazurilor când liderul se află în fața grupului. Evident, pentru cei cuplați cele mai preferabile locuri sunt pe dreapta și stânga locului corpului-lider. Concomitent, corpurile semnifică, prin postură, gesturi, mimici - fie dependență , de obicei față de lider, fie gătința de a evada, nu neapărat fizic, din situație, fie de „a se avânta în luptă. Atunci când toate acestea devin pregnante, dezbaterile pe marginea subiectului formal devin ineficiente.

Anti-cuplajul se manifestă prin poziționarea corpurilor „față-n-față. O asemenea modalitate înlesnește confruntarea cu „rivalul". Deja în baza poziționării corpurilor în cadrul unei ședințe poate fi intuit modul de desfășurare a acesteia: defectuos sau leger și productiv.

Cuplajul, dependența și fight-flight-ul sunt prezente și în comunicarea formală din cadrul grupului. În cadrul ședințelor grupului, supozițiile menționate se produc, de regulă, prin intermediul semnificanților.

Esența acestora, în contextul comunicării umane, rezidă în producerea de aluzii. Moderatorul/liderul grupului poate modifica cuplajul sau anti-cuplajul membrilor grupului, apelând la fiecare pe rând prin intermediul întrebărilor de genul: „Da Dvs. ce credeți?", „Dle X ce părere aveți?". Realmente, părerea reală a unui sau altui individ mai puțin (sau chiar de loc) contează. Întrebările respective sunt, par exelans, aluzii care se traduc univoc: „de partea cui sunteți ?" Alte exemple sa ilustreze viu celelalte două supoziții:„ Aveți de gând să faceți? „nu înseamnă altceva decât: „Aveți de gând să vă impuneți?", fiind vorba pentru ultima instanță de așteptările legate de dependență si/sau instaurarea forțată a dependenței. Întrebările de genul celei „cât timp mai aveți de gând?" urmează să fie finalizate de către cel căru-i sunt adresate altfel, decât în varianta formală, si anume - „cât timp mai urmează să vă luptați cu mine?" Aceasta de la urmă aluzie, de la sine înțeles, trimite la ceea dea treia supoziție de bază: fight- flight.

La nivel social supozițiile de bază generează ceea ce E.Berne numește jocuri. Aceste jocuri au, însă, un caracter specific: ele nu sunt afișate și recunoscute, ele persistă în „culisele" interacțiunilor intergrupale. În rest, ele abundă la fel ca alte jocuri de afecte asociate orgoliului, vanității , lăcomiei, invidiei. În egală măsură și motivația acestor jocuri este una universală: profitul. Formele acestui profit sunt arhicunoscute: servilismul, atenția și alimentarea acesteia(a fi băgat în seamă), profiturile morale și psihologice, dar și cele materiale (norma didactică, salariu, etc. Paradoxal, dar omniprezența și evidența lor nu conduce la conștientizarea, recunoașterea și acceptarea lor (decât în dialoguri private).

Supozițiile de bază, descoperite de W.Bion (1961), la nivel de constatare nu sunt nici pozitive, nici negative. În cazurile în care în grup prevalează tendințele centripete iar sarcina de grup este atractivă pentru majoritatea absolută a membrilor grupului, supozițiile respective pot amplifica și accelera adoptarea unor decizii, delegarea unor împuterniciri, concretizarea unor sau altor modalități de realizare a sarcinii.

Cu regret, la modul cel mai frecvent, supozițiile nominalizate, actualizate și intensificate la maximum conduc la spre două efecte răspândite:

- „clarificări de conturi" între membrii grupului, în detrimentul examinării sarcinii de lucru;
- extinderea ședințelor la un timp neverosimil de mare; cu referință la acest obiect este cazul să ne reamintim de renumita ședință de catedră dublă, prin care a fost eliminat din funcție cunoscutul psiholog rus L.S. Rubinștein. Asemenea ședințe de grup se transformă în adevărate show-uri.(„Garajul" lui E. Reazanov). Iar în grupurile de pedagogi există persoane, deseori în etate, singuratice în spațiul privat, pentru care asemenea show-uri sunt unicele distracții, și pentru care ele, se pare, se pregătesc din timp. În asemenea situații devin actuale și importante competențele manageriale ale liderului grupului.

Bibliografie:

1. Ломов Б.В. Системность в психологии: Избранные психологические труды М Издательство Моск. Психол,- соц ин -та Воронеж. МОДЭК. 2003. 424 с.
2. Зиновьев А. Сияющие высоты. Москва, Независимое издательство „Пик”, 1991
3. Бион WR. Опыт работы в группах. Часть 1-4. Лондон. Тавистон. 1961 91,Т1-2. psyhoanalist-spb-.ru , uilfred-bion-opit-v-grupakh-chasti 1-4 1961
4. Нанси Жан –Люк. Corpus. Издательство Ad. Marginern, Москва, 1999, 255с..

PROBLEMATICA ÎNSUȘIRII ȘI APLICĂRII CUNOȘTINȚELOR DIN DOMENIUL PSIHOLOGIEI

Grigore ȚAPU, doctor, conferențiar universitar, UST

Autorul acestor rânduri a ținut cursuri de psihologie de circa 40 de ani. Cea mai însemnată parte a acestei activități a fost consacrată Universității de Stat din Tiraspol. E o experiență, care, privită de la distanță anilor permite să fie punctate anumite aspecte problematice în activitatea de predare, însușire, dar și aplicare a cunoștințelor din domeniul psihologilor. E absolut corect să spunem psihologii și nu psihologie. La una din dezbaterile, organizate în cadrul spitalului clinic din Tavistock (1935), C.G.Jung afirma, că nu există o singură psihologie, ci mai multe psihologii, fiecare în parte fiind rodul gândiri și eforturilor unei persoane sau grup de persoane. Această stare de lucruri este condiționată de încercările unora sau altora de a construi teorii, și respectiv, - a interpreta faptele, acumulate în urma manifestărilor psihicului uman. Există o legătură strânsă între fapte și interpretările acestora. Vasile Pavelcu scria, că interpretarea este în fond un proces de integrare a faptului într-un complex de înțelesuri, un proces de înțelegere (2, 273). Mai mult decât atât, citându-l pe Goethe, V. Pavelcu susținea ideea, conform căreia, «un fapt este implicit o teorie.» (2, 273) Probabil o fi așa, dar nu și în domeniul psihologiei. În cadrul aceloraşi dezbateri de la Tavistock, C.G.Jung menționa că o teorie nu este un fapt. (1, 40) Faptele, cu referință la manifestările psihice, sunt constatări, fie înregistrate în baza percepției fie a unor experimente. Iar teoriile, sunt de regulă, orientate spre interpretarea acestor fapte.

Acest lucru este plenar valabil pentru domeniul psihologiei. Am menționat deja, într-un alt articol că, «psihologia nu e un simbol al credinței, ci un punct de vedere». (3,298) Un exemplu elocvent, in această privință îl constituie problematica abordării emoțiilor. Este cunoscut, că teoria elaborată de James-Lange, este în opoziție totală cu teoriile tradiționale asupra emoțiilor. În situația, în care sunt analizate, cu studenții, diferitele abordări ale fenomenelor psihice, se iscă întrebări cu privire la veridicitatea și/sau validitatea uneia sau alteia din aceste teorii. În special, la studenții ciclului unu, care se înscriu la facultate fără a avea vreo pregătire elementară în domeniul psihologiei.

Această nu e unica dificultate în procesul de însușire a cunoștințelor din domeniul psihologiei. Faptele analizate și interpretate la cursurile de psihologie au un caracter

imaterial. Ele nu pot fi demonstrate aidoma unor obiecte, sau poze, - și/ sau imagini ale obiectelor, la fel ca și în cazul disciplinelor naturale. Iar profesorului îi revine misiunea de a interpreta faptele de natura psihologică prin intermediul … altor fapte, fapte de ordin comportamental, fapte, pe înțelesul studenților. A stabili un fapt, scria V. Pavelcu, înseamnă al transforma (2,273), iar această transformare are ca suport percepția umană, mai exact – experiența perceptivă. Evident, aceasta ”traducere” se soldează, deseori cu erori la nivel de înțelegere, deoarece fenomenul psihic imaterial deja interpretat își pierde din plenitudinea sa, din fenomenologia sa reală anume ca fenomen psihic. Or, tenta explicațiilor profesorului este persoană cu-n orizont limitat de experiență în domeniul psihologiei cotidiene. Astfel, rolul profesorului – interpretator al fenomenelor/faptelor psihologice este unul colosal.

Suportul esențial în acest proces de ”retranslare” îl constituie experiență profesională, dar și cea de viață a profesorului. Altfel, exemplele aduse în contextul unor sau altor interpretări vor avea un caracter steril și abstract. Tot odată, cunoștințele psihologiei contemporane gravitează în jurul ideii de psihic. Să reținem că, în calitate de obiect al analizelor și interpretărilor este însăși subiectul. C. G. Jung, susținea, în legătura cu această afirmație, că în psihologie mijloacele prin care este observat și apreciat psyche este însăși psyche (1,145). Prin urmare, fie neintenționat, fie intenționat studenții sunt provocați să raporteze cunoștințele însușite la propria persoană, la propriile formațiuni psihice. Iar acest lucru nu e simplu de loc.

Mecanismul introspecției necesar în acest proces de raportare a cunoștințelor la propria persoană nu are un caracter omniprezent. Acest mecanism, însă poate fi cât de cât însușit și/sau obișnuit. E o condiție majoră pentru oricine de a se cunoaște pe sine, dar și de a pătrunde în lumea misterelor psihologiei contemporane.

Există o dificultate de înțelegere și integrare a cunoștințelor psihologice, legată de caracterul pestriț într-un fel polimorf al respectivelor cunoștințe. Există pe de o parte anume factori obiectivi, care determină diversitatea cunoștințelor psihologice (caracterul complex și neomogen al psihicului uman, implicarea acestuia în toate domeniile existenței umane), pe de altă parte, - factori subiectivi, legați de existența multiplelor teorii în cadrul fiecărei din științele psihologice. La rândul său, psihicul uman, în particular cel al studentului, care aspiră la o pregătire psihologică, este tentat să integreze toate cunoștințele oferite în experiența sa intelectuală, - lucru dificil și pentru un specialist cu experiență în domeniu. Soluția, pentru depășirea acestei dificultăți este cunoscută, - specializarea specialiștilor pe domenii de activități. Eficiența aceste soluții poate fi discutată la nesfârșit, însă e cunoscut faptul, că cei mai cunoscuți psihologi au avut o pregătire și cultură psihologică din cele mai vaste.

Domeniile de aplicare a cunoștințelor psihologice sunt multiple. În realitate, la modul cel mai general, de fiecare dată acolo unde este prezentă sau implicată ființa

umană, deja sunt activate cunoștințele psihologice, - fie, cele științifice, fie cele ale psihologiei cotidiene.

Mă voi referi, în continuare doar la un singur domeniul, - cel al consilierii psihologice. Anume în acest domeniu impactul dintre calitatea, profunzimea și, nu în ultima instanța, orizontul cunoștințelor psihologice reprezintă o condiție majoră în realizarea obiectivilor oricărui travaliu de consiliere.

O primă sarcină, cu care se confruntă orice specialist, care activează în domeniul vizat, ține de depistarea problemei reale ale persoanei consultate. Este cunoscut faptul că aceasta de la urmă formulează, la debutul curei de consiliere ori o problemă neesențială, ori o quasi-problemă. La rândul său, specialistul se poate lăsa dus în eroare, în această privință din două motive majore: lipsa de experiență și, cât n-ar fi de nepoliticos din partea mea pentru unii din colegi – manifestarea fidelității unui anume concept și a unui set strict de tehnici de consiliere. Anume în funcție de aceste două aspecte/motive menționate este, deseori ”diagnosticată” problema persoanei consultate.

În cadrul unei ședințe publice desfășurate la ospiciul din Chișinău, cunoscută psihanalistă franceză Collete Solier, la finele ședinței, pe o scenă, în dialog cu o tânără pacientă s-a adresat specialiștilor din sală (medicii, psihologi!) cu propunerea că acestea să vină cu un diagnostic, vizând starea pacientei. Categorisirile celor prezenți în sală sa-u cumulat cu vre-o 4-5 diagnosticări diferite. La care, C. Solier a reacționat destul de surprinzător: ”Nu înțeleg de ce ea este hospitalizată? Ea trebuie să plece acasă!”

Există probleme umane cu caracter universal. Însă orice problemă universală se răsfrânge prin prisma particularităților persoanei concrete, devenind astfel o problemă strict individuală. Iar varietatea problemelor individuale nu pot fi abordate doar în baza unui singur concept și set de tehnici. Dintotdeauna am pledat pentru abordările eclectic în procesul de consiliere. Spre exemplu, dacă e necesar, în procesul de consiliere a unei persoane, poate aplicată psihanaliză în scopul investigării unor cauze/origini ale problemelor celui consultat (anamneza biografică), iar însăși abordarea/soluționarea problemelor să fie realizată de pe poziții gestaltiste. Prin urmare, un asemenea specialist trebuie să dispună de cunoștințe vaste și, nu în ultimul rând din domeniile teoretice ale psihologiei contemporane. Și totodată, să practice anumite tehnici, asociate unor sau altor concepte, să ș-i le perfecteze la maximum.

Pe de altă parte, persoanele consultate urmează să fie motivate să facă cunoștință cu anumite lucrări, articole, din domeniul psihologiei, ca mai apoi acestea să fie discutate/analizate împreună cu consilierul psiholog.

Un alt aspect al activității de consiliere vizează cunoștințele din branșa personologiei, altfel spus, - a psihologiei personalității. Mă refer aici la acele tipologii de personalitate, majoritatea cărora au fost elaborate în prima jumătate a secolului XX. Printre ele și remarca două: prima, - cea care aparține lui Ernst Kretschmer, și a doua – descrisă detaliat, cu lux de amănunte de către Wilhelm Reich, această de la urmă fiind o

dezvoltare mai avansată a cunoscutei tipologii freudiene. Ambele, sunt, în opinia mea, suficient de aplicabile în procesul de consiliere a maturilor. Tipologia lui E. Kretschmer este bine venită pentru specialiştii, care dau dovadă de aptitudini fiziognomice. Tipul constituțional, percepția acestuia de către specialist poate servi ca un prim indice în aprecierea de ansamblu a persoanei consultate.

Sigur, există și anumite riscuri. Unul din aceste apare atunci, când în fața specialistului se prezintă o persoană cu un caracter amalgam. În asemenea cazuri există, la nivelul persoanei, puține corelații dintre tipul ei constituțional și cel caracterologic.

Altul este legat de faptul că o bună parte din totalitatea indivizilor nu prea ”se încadrează” într-un anume tip constituțional. Un interviu-țintă la acest capitol poate lesne elimina riscurile menționate. Interviul respectiv poate fi construit în bază descrierilor tipurilor psiho-constituționale, oferite de către W. Sheldon.

Tipologia lui W. Reich este reușită din mai multe puncte de vedere. În pofida faptului că ea conține o descriere a unui grup limitat de tipuri caracteriale, aceste sunt analizate foarte minuțios - și în aspect fenomenologic și în cel manifest/comportamental. Tot odată tipurile analizate de către W. Reich sunt, cât de cât abordate și dintr-o perspectivă a diferențelor de gen. De asemeni, pentru fiecare tip în parte sunt menționate mecanismele de bază ale apărării Eului, ceea ce prezintă un suport foarte util pentru un psiholog-consilier în procesul de consultare al persoanelor care solicit asemenea servicii. Dar și în cazul tipologiei lui W. Reich există o multitudine de variații pe interiorul fiecărui tip.

Problemele menționate în acest mic eseu reprezintă doar o parte minusculă a unui complex masiv de probleme, asociate și/sau derivate din activitatea de însușire și de aplicare a cunoștințelor din domeniul psihologiei. Ori, tocmai din această cauză o parte din tinerii, care ajung să facă studii la facultățile de psihologie se dezamăgesc. Să nu uităm ”că mulții bat la ușă, dar la puțin li se deschide aceasta ușă”. Iar celor care dau dovadă de efort, abnegație, și multe altele, li se deschide o lume pe cât de luminoasă pe atât de diversă și interesantă, lume care nu aduce altă bogăție, decât una spirituală.

Bibliografie.

1. Юнг К.Г. Тавистокские лекции. Аналитическая психология: её теория и практика. Рефл-бук, К. Ваклер Август 2009, 252 с.
2. Pavelcu V. Elogiul prostiei. Polirom, Iași, 1999. 349 p.
3. Țapu G. Rolul definițiilor în procesul de învățare. //Conferința științifico-practică. Universitatea de sssStat din Tiraspol. Chișinău 2017, p.298
4. Кречмер Э. Медицинская психология. Союз 1998, 464 с.
5. Райх В. Характероанализ. Техника и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков. Когито-Центр, Москва 2006, 490 с.
6. Шелдон У. Анализ коституциональных различий. Хрестоматия по психологии. Под ред. Ю.Б Гиппенрейтер, В.Я. Романова, Москва 2009, С. 161-171.

ESENȚIA, PRINCIPIILE ȘI CARACTERISTICILE ÎNVĂȚĂRII ACTIVE UTILIZATE PENTRU PREDAREA CURSURILOR LA STUDENȚI
THE ESSENCE, PRINCIPLES AND CHARACTERISTICS OF ACTIVE LEARNING USED FOR TEACHING COURSES TO STUDENT

Irina VÎȘCU, drd., asistent universitar
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Rezumat. Un aspect essențial și principal al modernizării educației pedagogice în stadiul actual este "concentrarea asupra adaptării metodelor, mijloacelor și tehnologiilor tradiționale de organizare a personalității și dezvoltării profesionale a unui viitor profesor, precum și asupra creării unui program inovator și a unui suport metodologic pentru procesul educațional". Căile tradiționale de învățare devin treptat un lucru al trecutului. În primul rând, se regăsesc metodele active de învățare, care oferă participanților la procesul de învățare posibilitatea de a participa activ la acest proces.

Cuvinte-cheie: învățare activă, principii, metode, curs, motivație.

Summary. An essential and main aspect of the modernization of the pedagogical education in the current stage is "focusing on adapting the traditional methods, means and technologies for organizing the personality and professional development of a future teacher, as well as on creating an innovative program and methodological support for the educational process. ". Traditional learning pathways are gradually becoming a thing of the past. First of all, the active learning methods are found, which gives the participants in the learning process the opportunity to participate actively in this process.

Key words: active learning, principles, methods, course, motivation.

1. Introducere. Problema activității personalității studentului în procesul de învățare reprezintă una dintre cele mai actuale probleme atât în psihologie cît și în pedagogie cât și în practica educațională internațională.

De studiul acestei probleme sau ocupat așa cercetători ca cercetători: Анисимов В.В., Балаев А.А., Барканова О.В., Вербицкий А.А., Виленский М.Я., Истомина В.В., Кавтарадзе Д.Н., Корнеева Е.Н., Лазарева И.А., Мурзинцева Т.В., Новик М.М., Мухина С.А., Панфилова А.П., Решентникова П.Е., Селевко Г.К., Сергеева М.Г., Сериков В.В., Ситаров В.А., Федорова В.Е., Шалбаева Д.Х., Хуторской А.В., Щедровицкий Г.П. și alții.

Profesorii, observă indiferența studenților față de cunoaștințele noi, nedorința acestora de a învăța, nivelul scăzut de dezvoltare a intereselor cognitive, ei încearcă să elaboreze și să construiască modele, căi, condiții, metode noi de învățare cît mai eficiente. Cu toate acestea, așa cum a remarcat în mod corect Вербицкий А.А.**,** activitatea este adesea redusă fie pentru consolidarea controlului asupra muncii studenților, fie pentru încercarea de a intensifica transferul și asimilarea tuturor informațiilor folosind tehnologiile informaționale și comunicaționale de instruire [1, p.94].

Problema activității personale în procesul de instruire ca factor este importantă pentru atingerea obiectivelor de învățare, dezvoltarea generală a personalității, formarea profesională a studentului necesită o înțelegere fundamentală a celor mai importante elemente de învățare cât și direcțiile de gândire. Direcția strategică de îmbunătățire a

învățării nu reprezintă creșterea cantității de informații transmise către student, nici creșterea numărului măsurilor de control nu sunt suficiente, ci crearea mai multor materiale didactice și psihologice, condițiilor de semnificație a doctrinei, includerea și implicarea studenului în activitățiile intelectuale, personale și sociale.

Рабинович П.Д., Сальникова Н.В., Тарасов А.С. consider că învățarea activă este o modalitate de organizare a procesului educațional în care studenții primesc un imbolt, și de acolo domină transferul lor către professor și curs, metodele, formele și mijloacele stimulează acest proces, și se iau în considerare caracteristicile individuale ale studenului și acestea asigură nivelul necesar al motivației. Cu această formă de organizare a procesului educațional, profesorul trebuie să formeze corect și să dirijeze activitatea cognitivă a studenului, să-l orienteze în spațiul informațional și în timp oferindui asistența metodologică necesară pentru parcurgerea și înțelegerea cursului.

Implementarea învățării active este mai dificilă pentru profesori și metodologi decât procesul tradițional de învățare, deoarece profesorul nu doar trebuie să formuleze sarcina de învățare, dar și să-și modeleze, contureze soluțiile și obiectivele propuse pentru studierea cursului, dar și să prezinte studenților condițiile astfel încât să trezească interesul studenților pentru cercetare, analizare a procesului de învățare de succes.

Învățarea activă constă de obicei din următoarele etape:

- învățarea empirică.
- soluția creativă a problemelor complexe.
- dobândirea cunoștințelor relevante.
- sprijinul grupului în formarea comună.

Nivelul de manifestare a activității de personalitate în procesul de învățare este determinat de logica sa principală, precum și de nivelul de dezvoltare a motivației de învățare, care determină în multe privințe nu numai nivelul activității cognitive a omului, dar și particularitatea personalității sale.

În conformitate cu logica tradițională a învățării, inclusiv a unor etape cum ar fi: cunoașterea inițială a materialului sau percepția acestuia în sensul larg al cuvântului, înțelegerea, lucrările speciale asupra acestuia, securizarea și în final, stăpânirea materialului, adică transformarea sa în activitate practică care ajută la studierea cursului și a materialului predate de profesor.

Există trei niveluri de activitate a studentului pentru materialul studiat și cercetat:

- Activitatea de redare - caracterizată prin aspirație. Studentul trebuie să înțeleagă, să-și amintească, să reproducă cunoștințele, să stăpânească modalitățile de aplicare a eșantionului.
- Activitatea de interpretare - asociată cu dorința cursantului să înțeleagă sensul subiectului, să stabilească legături, să stăpânească modalitățile de aplicare a cunoștințelor în condiții schimbate.

- Activitatea creativă - implică aspirația studenților la înțelegerea teoretică a cunoștințelor, o căutare independentă a soluțiilor problemei, manifestarea intensivă a intereselor cognitive [2, p.36].

Analiza teoretică a acestei probleme, experiența pedagogică avansată, ne conving că soluția cea mai constructivă este aceea de a crea astfel de condiții psihologice și pedagogice în procesul de educație, în care studentul poate să-și ia o poziție personală activă, să se exprime pe deplin ca subiect al activității educaționale, individuale. Toate cele de mai sus conduc la conceptul de *"învățare activă"*.

Вербицкий А.А., interpretează esența acestui concept în felul următor: învățarea activă marchează trecerea de la învățarea predominantă regulat, algoritmică, la formele programate și metode de organizare a procesului didactic, în dezvoltarea problematică, cercetare și căutare, oferind motive și interese cognitive, pentru condiții de creativitate în procesul de învățare [1, p.96].

Новик М.М. identifică următoarele caracteristici distinctive ale învățării active:

- activarea forțată a gândirii, atunci când studentul este forțat să fie activ, indiferent de dorința lui.
- o perioadă destul de lungă de implicare a studenților în formare, deoarece activitatea lui nu ar trebui să fie pe termen scurt și episodic și într-o mare măsură stabilă și pe termen lung (adică pe perioada întregii lecții).
- luarea deciziei creative independente, creșterea gradului de motivație și emoționalitate a studenților [3, 96].

Tehnologia învățării active este organizarea procesului educațional în care neputința în procesul cognitiv este imposibilă: fie studentul are o sarcină specifică în care el trebuie să raporteze în mod public, sau calitatea performanței depinde de activitatea alocată unui grup de sarcini cognitive.

Avantajul organizării învățării active în opiniile cercetătorilor Миллз М., Ковалева Г.А., Емельянова Ю.Н.**,** este antrenarea într-un grup mic, unit prin scopuri și obiective comune:

- realitatea socială, care are cel mai mare potențial de corecție eficientă, nu poate fi altceva decât o echipă.
- factorul pe termen scurt al grupului conduce la prezența unui grup special, dinamica grupului, și la toate procesele sale.
- izolarea grupului - este închis, exprimat, în interacțiune, față-în-față, pe de altă parte, limitate de spațiu.

Cu învățarea activă, studentul se află în centrul atenției.

Profesorul nu explică tema lecției, ci doar oferă procesul corect de învățare, vorbind mai mult ca lider: el arată modul în care pregătește tema pentru studierea subiectului, se comportă mai mult ca un consultant la care studenții se pot adresa pentru

sfaturi și sugestii. Student - participant activ în procesul de învățare. Un subiect nou este prezentat sub forma unei întrebări, a unei probleme, a unei situații sau a unor dispoziții alternative. Studentul explorează surse legate de curs, reflectă pe această temă și oferă soluții proprii. El își dă avizul asupra discuției și îl apără în cadrul discuției. Dacă în timpul conversației există idei opuse, atunci există un stimulent pentru a completa și prezenta informațiile sau pentru a găsi o soluție logică a problemei. Învățarea activă îmbunătățește rolul de lucru în echipă, rolul lecțiilor bazate pe planificare și rezolvare a problemelor.

Din punctul de vedere al unor autori, învățarea activă are și beneficii:

1. Un mod creativ de acțiune și de învățare care are loc în același timp.
2. Învățarea oferă rezultate practice concrete.
3. Dezvoltarea activității creative a studenților.

2. Principiile învățării active

Procesul de învățare cu utilizarea metodelor învățării active se bazează pe un set de principii generale de învățare în cadrul cărora se inculd principii specifice pe care le oferă Балаев А.А. [4], și anume:

1. Principiul echilibrului dintre conținut și metoda predării, ținând cont de pregătirea studenților și de tema lecției.
2. Principiul modelării. Modelul procesului educațional este curriculum-ul. În acesta sunt reflectate sopurile și obiectivele, mijloacele și metodele de învățare, procedura și modul de organizare a lecțiilor, sunt formulate întrebările și sarcinile care necesită săfie rezolvate și soluționate de studenți în cadrul orelor. Dar este, de asemenea, necesar și important ca profesorul să elaboreze rezultatul final, adică să descrie condițiile pentru finisarea cursul bine, și anume: ce cunoștințe și abilitățile care ar trebui să le aibă, ce competențe ar trebui să posede. Va fi util să se prezinte un "model al mediului" în care studentul studiază și trăiește. Aceasta va ajuta la evitarea detașării de realitate și problemele sale.
3. Principiul controlului intrărilor. Acest principiu prevede pregătirea procesului educațional în funcție de nivelul real al pregătirii studenților, identificarea intereselor lor, stabilirea prezenței sau nevoia de cunoaștere sporită. Controlul de intrare oferă o oportunitate cu o eficiență maximă pentru a clarifica conținutul cursului de formare, a revizui metodele de predare selectate, a determina natura și amploarea individului studenților, justifică în mod rezonabil relevanța învățării și a subiectelor, de a provoca dorința de a învăța.
4. Principiul conformității cu conținutul și metodele de învățare. Pentru a atinge obiectivul de învățare, profesorul trebuie să aleagă tipurile de activități de învățare ale studenților care sunt cele mai potrivite, studierea unui subiect specific sau rezolvarea problemelor. Într-un caz, există un dialog suficient, discutarea problemei. În alt caz, este necesar să se utilizeze surse suplimentare de informații:

reviste, ziare, manual, bibliotecă etc. Sau este nevoie să se refere la domenii conexe de cunoștințe, pentru consiliere către specialiști.

5. Principiul problematic. În acest caz, este necesară o altă organizare a cursului, când studenții învață lucruri noi, dobândesc cunoștințe și abilități prin depășirea dificultăților, a obstacolelor create de formularea problemelor. Deci, **Матюшкин А.М.**, unul dintre fondatorii teoriei învățării bazate pe probleme, susține că este tocmai problema asigurării unei lecții și realizarea unui obiectiv de învățare.
6. Principiul "experienței negative". În practică, împreună cu succesul, sunt făcute și greșeli, prin urmare, este necesar să se învețe un student ca să poată evita greșelile și erorile. Această sarcină este foarte relevantă. În conformitate cu acest principiu, în procesul de învățare sunt introduse două noi elemente de predare, bazate pe metode active de învățare:

- studiul, analiza și evaluarea erorilor efectuate în mod specific situației. Publicațiile critice pot fi materiale pentru astfel de activități periodice și fapte reale din viața grupului;
- asigurarea erorii din partea studenului în procesul de învățare a cunoștințelor și abilităților. Studenții sunt invitați să analizeze situația sau să formuleze o problemă, formulată astfel încât, atunci când o rezolvă, studentul face o greșeală, sursa căreia, de regulă, este lipsa experienței necesare. Analiza ulterioară a succesiunii acțiunilor studenților ajută la detectarea modelului de eroare și la elaborarea unor tactici pentru rezolvarea problemei. În același timp studentul este convins de necesitatea de cunoștințe din această temă, ceea ce îl aduce la un studiu mai aprofundat asupra cursului.

7. Principiul "de la simplu la complex". Lecțiile sunt planificate și organizate cu complexitatea mai mare a materialului didactic și metodelor folosite în studiul său: lucrul individual asupra surselor primare, dezvoltarea colectivă a concluziilor și generalizărilor etc.
8. Principiul actualizării continue. Una dintre sursele activității cognitive a studenților este noutatea materialului educațional, tema specifică și modul de desfășurare a lecției. Informativitatea procesului educațional, adică studierea unor noi necunoscute, atragerea și accentuarea atenției studenților, încurajarea studierii temei, stăpânirea de noi modalități și metode de activități de învățare. Dar prin stăpânirea cunoașterii agravarea percepției lor începe să scadă treptat. Studenții se obișnuiesc cu anumite metode, pierd interesul pentru ele. Pentru ca acest lucru să nu se întâmple, profesorul trebuie să includă în mod constant noi elemente în cadrul lecțiilor, să actualizeze metodele de predare. De exemplu, să nu efectueze două analize ale situațiilor specifice într-o singură lecție, să nu folosească același instrument de instruire tehnică în două clase la rând, ajutoare vizuale - standuri, diagrame, afișe - să stea în clasă în momentul în care apare necesitatea de a

răspunde la întrebări. Gestionat în acest fel, procesul de învățare va atrage, interesa studenții pentru fecventarea și învățarea cursului predate de către profesor.

9. Principiul organizării activităților colective. Studentul este adesea confruntat cu nevoia de a rezolva orice probleme sau de a lua decizii într-un grup, în mod colectiv. Provocarea este de a dezvolta abilitatea studenților de a acționa colectiv. Soluționarea acestei probleme în procesul de formare ar trebui să se realizeze în etape.
10. Principiul formării avansate. Acest principiu presupune stăpânirea materialului în termeni de învățare, a cunoștințelor practice și a capacităților pe care le pot pune în practică, pentru a forma încrederea în sine a unui student, pentru a asigura un nivel ridicat de rezultate.
11. Principiul diagnosticului. Acest principiu implică testarea eficacității clasei. De exemplu, o analiză a muncii independente a studenților asupra situației de învățare va arăta dacă subiectul se potrivește bine cu contextul cursului, dacă metoda de prezentare a cursului este aleasă corect, dacă studenții sunt bine pregătiți în problemele studiate, dacă ceva din materialul preconizat pentru următoarea lecție poate și trebuie fi schimbat.
12. Principiul economisirii timpului de studiu. Metodele active de învățare pot reduce timpul petrecut pentru învățarea materialului predat și de a forma competențe de cercetare, analizare, etc. Cunoașterea materialului primit de la profesor ajută la formarea metodelor practice de lucru, cu ajutorul acestora se realizează simultan în același timp rezolvarea problemelor apărute și necesită să fie rezolvate.
13. Principiul controlului producției. De obicei, controlul cunoștințelor are loc după terminarea cursului sub formă de examen, test, interviu. Pentru evaluarea finală, metodele active de predare sunt utilizate cu succes: o serie de sarcini practice de control, probleme și situații. Ele pot fi individuale și grupate.

3. Modalități de creștere a activității de învățare pentru studenți

Смирнов С.Д. identifică principalele căi de creștere a activității studentului și eficacitatea întregului proces educațional:

1. întărirea motivației studenților prin:
   a) motivații interne;
   b) motivații externe (motive de stimulare).
2. să creeze condiții pentru formarea de noi forme de motivație (de exemplu, dorința de auto-actualizare a personalității sale sau motivul de creștere, conform lui A. Maslow, dorința de auto-exprimare și de auto-cunoaștere a procesului de învățare).
3. să ofere studentului mijloace noi de învățare, cunoștințe și abilități de a înțelege cursul studiat.

4. să intensifice activitatea mentală a studentului datorită utilizării mai raționale a timpului lecției, intensificarea comunicării studenților cu profesorul și comunicarea studenților între ei.
5. să furnizeze o selecție științifică bazată pe analiza sa logică și selectarea conținutului principal.
6. să ia în considerare pe deplin oportunitățile legate de vârstă și caracteristicile individuale ale studenților [5, p.170].

Apariția și dezvoltarea metodelor active de învățare se datoriază faptului că au apărut noi sarcini, scopuri înaintate pentru procesul de învățare, apariția unor noi provocăriau dus la aceea ca în epoca boomului informațional cunoștințele, materialul trebuie să fie actualizate în mod constant, ceea ce se poate obține în principal prin auto-educație, din activitatea umană cognitivă și autonomă.

În opinia lui Кавтарадзе Д.Н., activitatea cognitivă înseamnă un răspuns intelectual și emoțional la procesul de învățare, dorința studenului de a învăța, de a îndeplini sarcini individuale și comune, de a se interesa de activitatea profesorului și a altor studenți [6, p.96].

Sub autonomia cognitivă se înțelege în mod obișnuit dorința și capacitatea de a gândi în mod independent, abilitatea de a naviga într-o situație nouă, de a găsi propria abordare a rezolvării unei probleme, dorința de a înțelege nu numai informațiile educaționale digerabile, ci și modalitățile de obținere a autocunoștințelor, o abordare critică a judecăților altora, a independenței propriilor judecăți. Activitatea cognitivă și independentă este o calitate care caracterizează capacitatea intelectuală a studenților de a învăța. Ca și alte abilități, ele se manifestă și se dezvoltă în activități. Lipsa condițiilor pentru manifestarea activității și a independenței conduce la faptul că ele nu se dezvoltă. Acesta este motivul pentru care nu numai este necesar utilizarea pe scară largă a metodelor active de învățate care încurajează activitățile mentale și practice chiar de la începutul procesului de învățare, dar și de dezvoltare a unei astfel de calități intelectuale importante ale studentului, asigurându-și activitatea în continuare de a dobândi cunoștințe noi și de a aplica acestea în practică.

Implementarea învățării active este mai eficientă atunci când se utilizează metode de cercetare, probleme și alte metode active de învățare. Profesorul formulează sarcini, subliniază căile de rezolvare a acesteia și stabilește un interval de timp pentru prezentarea rezultatelor. Studentul care utilizează informația disponibilă din diferite surse și sfaturile profesorului, obține rezultatele necesare.

Această abordare contribuie la dezvoltarea gândirii și permite să se dezvolte abilitățile pentru gestionarea fluxurilor de informații și pentru a extrage informațiile necesare pentru luarea deciziilor.

4. Caracteristicile metodelor active de învățare

Conceptele metodelor de predare "active" și "interactive" sunt folosite, din punctul de vedere al multor autori, ca sinonime și caracterizarea învățării imersate în procesul de comunicarea între oameni. În didactica modernă, problema metodelor de învățare activă este destul de dezvoltată. De studierea metodelor de învățare active sau ocupat și au cercetat așa ceretători ca: Анисимов В.В., Аллахвердиева Л.З., Братцева Г.Г., Барканова О.В., Вербицкий А.А., Галлямова Н.Ш., Гуров В.Н., Дьячкова С.А., Кавтарадзе Д.Н., Колокольникова З.У., Лобанова С., Новик М.М., . Пахомова Е.М, Погребная Е., Пионова Р.С., Сергеева М.Г., Сериков В.В., Синицын Е.С., Ситаров В.А., Смирнов С.Д., Сурмин Ю.П., Смолянинова О.Г., Спирин Л.Ф., Тараканов А.В., Хуторской А.В., Щедровицкий Г.П. și alții.

Metodele active de învățare – sunt metode care stimulează activitatea cognitivă a studenților. Acestea sunt construite în principal pe un dialog care presupune un schimb de opinii cu privire la modul de rezolvare a unei problem particulare.

Posibilitățile diferitelor metode de predare în sensul îmbunătățirii activităților de învățare și predare, depind de natura și conținutul metodei corespunzătoare, de metodele care sunt utilizte și de calificarea profesorului. Fiecare metodă activează persoana care o aplică.

Metodele active de învățare – sunt modalități de organizare a procesului educațional, care asigură activitatea evaluată și controlată a cursanților, comparativ cu activitatea profesorului [7, p.11].

Metodele active de învățare sunt metode care îi încurajează pe studenți la activitățile mentale și practice active în procesul de însușire a materialelor educaționale. Învățarea activă presupune utilizarea unui astfel de sistem de metode care vizează în principal prezentarea de către profesor a cunoștințelor necesare în procesul educațional, memorarea și reproducerea acestora, și pune stăpânire independentă pe cunoaștințele și abilitățile în procesul activităților mentale și practice active.

Caracteristicile metodelor active de învățare constau în faptul că ele se bazează pe impulsul activității practice și mentale, fără de care nu există progrese în cunoaștere materialului studiat [6, p. 96].

Metodele active de învățare se bazează pe crearea conștientă a unei situații tensionate, adesea contradictorii, care îi forțează pe studenți să ia decizii pentru a atinge un obiectiv dat în contextul informațiilor incomplete furnizate lor, resursele materiale limitate de timp și, în unele cazuri, opuse de conducerea jocului sau de alți participanți. În astfel de condiții, dezvoltarea deciziilor este însoțită de emoții, care la rândul lor asigură mobilizarea rezervelor intelectuale, stimulează activitatea cognitive și permite captarea atenției pe termen lung.

Metoda activă a cunoașterii este procesul și rezultatul acțiunii active a cunoscătorului. Luând în considerare nivelul de dezvoltare a intereselor studenților,

cooperarea dintre ei și profesor, introducerea elementelor activităților de jocuri în procesul educațional. Metodele active de învățare permit unui individ să-și "construiască" propriile cunoștințe, să le folosească în mod activ și creativ în viață, ca achiziție pentru formarea unei personalități [8, p.336].

Prin metode de învățare activă, înțelegem acele metode care implimentează activitatea mai intensă a subiectului în procesul educațional, spre deosebire de așa-numitele abordări tradiționale, în care studentul joacă un rol mult mai pasiv. Conținutul similar este încorporat în noțiunile și conceptele ”pregătire social-psihologică activă”**,** ”educație inovatoare”, ”metode de predare intense”.

Apelarea ancestor metode nu este în întregime corectă și condiționată, deoarece metodele de predare pasive nu există în principiu. Orice formare implică un anumit grad de activitate din partea subiectului și fără el, instruirea este imposibilă. Dar gradul acestei activități este inegală (adică mult mai mare atunci cânt se utiliazează metodele active de predare).

Pentru metodele active de predare este tipic:

- atitudinea profesorului față de student ca fiind egală;
- nu un mesaj simplu al cunoașterii ca adevăruri incontestabile, ci "construirea" independentă a cunoștințelor studentului prin metoda atitudinii critice față de informațiile existente și auto-rezolvarea sarcinilor creative;
- pluralismul de opinii, abordări, respectarea opiniei [8, p.340].

Profesorul încearcă să creeze condiții pe care le va oferi fiecărui student, abilitatea de a crede că nu există restricții pentru munca sa, atunci imaginația va lua calea găsirii unei soluții adevărate. Cu metodele active de predare combinate se lucrează în perechi, în grupuri cu lucrări individuale.

Studiind literatura pedagogică cu privire la această problemă, sau identificat următoarele clasificări ale metodelor active de învățare:

Кавтарадзе Д.Н. se referă la discuții despre metodele de învățare active, jocurile de rol, imitațiile și jocurile [6, p.58].

Ситаров В.А. selectează următoarele metode: jocurile de afaceri, metodele de scufundări, metoda formarea avansată, metoda micro-deschiderii, metoda de sinetică [9].

Cercetătorul grupează jocurile de afaceri după cum urmează:

1. Jocurile "Warm-up" cum ar fi "brainstorming", "club de experți", jocuri de divertisment tematice. Sarcina lor este de a descoperi interesele și imaginația participanților, să intensifice motivația colectivistă a jocului, de a se concentra pe o abordare nestandardizată a materialul studiat.
2. Jocuri de rol situațional. Include o analiză specific situației și jocului de rol.
3. Jocul de rol constructiv, jocurile de discuții. Scopul utilizării lor este formarea abilităților de adaptare și performanța eficientă a rolurilor de afaceri,

interacțiunea învățării de a interacționa și coeziunea, cooperare productivă, participarea la dezvoltarea deciziilor colective.

4. Jocuri creative. Este o lucrare care ajută la crearea sondajelor tehnice, artistice, de cercetare, proiecte. Implicare studenților în aceste jocuri contribuie la dezvoltarea potențialului creativ, încurajând inițiativa, curajul, perseverența, responsabilitatea [9, p.239].

Смирнов С.Д. include în metodele active de învățare discuțiile, jocurile și metodele problemă. Cercetătorul identifică diferite tipuri de jocuri utilizate atât în scopuri educaționale, cât și pentru rezolvarea problemelor reale (științifice, industriale, organizaționale etc.) - acestea sunt activități educaționale, imitaționale, de rol, organizaționale, operaționale, de afaceri, manageriale, militare, de rutină, inovatoare etc. [5, p. 173].

Сластенин В.А., Новик М.М., ș.a., consideră că în funcție de concentrarea pe formarea unui sistem de cunoaștere în metodele active de învățare se disting non-imitația și imitarea în grupurile active de învățare. Unul sau altul grupurile de metode determină, respectiv, forma (tipul) de ocupație care este non-imitativă sau imitativă.

Metodele non-imitative implică, de regulă, formarea competențelor și abilităților profesionale și sunt asociate cu modelarea activității profesionale. În cererea lor, sunt modelate atât situațiile profesionale, cât și activitățile profesionale. O caracteristică activității non-imitative este lipsa unui model al procesului sau activității studiate. Activitatea de formare se desfășoară prin stabilirea de legături directe și indirecte între profesor și student. Metodele non-imitative sunt: prelegerea problemă, conversația euristică, discuțiile educaționale, laboratoarele, metodale de cercetare, lucrul individual cu programul de instruire (programare de formare), munca independentă cu cartea.

Metodele de simulare, la rândul lor, sunt împărțite în jocuri și non-jocuri, în funcție de condițiile asumate de studenți, rolurile pe care le îndeplinesc, relația dintre roluri, norme stabilite, prezența elementelor de concurență în îndeplinirea sarcinilor. Caracteristica distinctivă în clasele de imitație este prezența unui model al procesului studiat. Particularitatea metodelor de imitare reprezintă separarea lor în joc și în non-joc. Metodele în care studenții trebuie să joace anumite roluri în implementarea lor sunt legate de joc.

Modelarea metodelor non-joc: analiza situațiilor specifice, rezolvarea problemelor de situaționale, exerciții-acțiuni conform instrucțiunilor (lucrări de laborator și practice privind instrucțiunile), executarea sarcinilor individuale în procesul de învățare.

Metodele de joc imitative - joc de rol, este un joc de afaceri.

Concluzie. Un argument împotriva învățării active este eficiența costurilor prelegerilor tradiționale. Cu toate acestea, învățarea activă are avantaje esențiale, de asemenea, ca orice metodă poate fi utilizat ca un spațiu de învățare. În plus, rezultatele învățării active, și anume: învățarea îmbunătățită, axată mai mult pe studenți, implică

beneficii care ar trebui să depășească preocupările cu privire la contribuții asociate cu învățare activă. Acesta este un aspect care trebuie luat în considerare, în special în perspectiva provocărilor pe care le reprezintă universitățile prin modele alternative de educație și învățare. Învățarea activă este o modalitate de a dezvolta abilități umane unice, care devin din ce în ce mai relevante atât pentru angajatori cât și pentru societate. Utilizarea metodelor, tehnicilor ale învățării active în universități ca o abordare utilizată alături de prelegeri ar putea ajuta la păstrarea rolului unic al universităților ca educatori ai studenților activi și profesioniști potriviți pentru ziua de azi și pentru ziua de mâine în societate.

Bibliografie

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа,1991. 207 с.
2. Колокольникова З.У., Митросенко С.В., Петрова Т.И. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании – Красноярск: СФУ, 2007. 177 с.
3. Активное социально-психологическое обучение / сост. О.В. Барканова. - Красноярск: Литера-принт, 2011. 377 с.
4. Балаев А.А. Активные методы обучения. - М., 1986.: Профиздат, 1986. 94 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб.пособие. – М., 2001. 304 с.
6. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения–М., 1998. 280 с.
7. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов-на-Дону, 2004. 383 с.
8. Братцева Г.Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // Философия образования: сб. материалов конференции. Вып. 23. – СПб., 2002.
9. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002. 368 с.

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MANAGERS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Svetlana YASHNYK is Doctor of Pedagogics, professor, Docent of the Department of Psychology of The National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine

Abstract. The article focuses on increasing requirements for specialists mastery of knowledge and skills in management, analyses international experience in training managers described in international project of management training, indicating on the prospects for international cooperation in this area.

Key words: management education, experience of management.

Аннотация. В статье акцентируется внимание на усилении требований к специалистам с освоения знаний и навыков в области управления, проанализирован международный опыт подготовки руководителей, охарактеризованы международные проекты подготовки управленческих кадров, свидетельствует о перспективах международного сотрудничества в этой сфере.

Ключевые слова: подготовка руководителей, опыт управления.

Today passed a certain path of development laid a solid foundation on which is being formed management culture, there is the emergence and institutionalization of the profession leader. Present stage of development of the profession can be described as the head of the period agreement on basic principles and norms of professional activity. Ultimately, the development of these ideas led to the understanding of the need for professionalization of management and development of the concepts of training in the field of management.

The features of training in high school developed countries at present are:

• providing general training graduates, which is dominated by knowledge of theoretical disciplines and methods mastering their specialty;

• training students to work in teams, take joint decisions, to communicate clearly express their views in order to gain the ability to work in integrated teams of specialists and researchers in the workplace;

• increasing requirements for specialists and skills in management.

It is noted that at least 20% of the curricula of universities should pay social sciences, and especially economics, ecology, sociology, psychology, you need to prepare fully developed specialists who will be able to work with people and be prepared in the future to hold executive positions [1].

Leadership training today has such directions: first education, further education, the second education, training, retraining. The first education was leading, as part of its development formed a fundamental approach to professionalization, improved methods of management performance and problem analysis. Additional education characterized the practical need for knowledge and a set of the most pressing problems of governance. The concept of additional professional education was realized in the development of the

legal framework governing and regulating the activities of training and retraining of managerial staff. Development of this process contributed to the definition of the theoretical and methodological basis of the model of postgraduate continuing education and professional training allocation management training as an object of special consideration [3].

From the beginning of the 90s implemented numerous projects, providing assistance for the development of business education, financed by international organizations (UN, World Bank, European Bank for Reconstruction and Development, etc.). In particular, one of the priorities of the TACIS program, operating since 1991., Is to support and improve management training. For comparison, the sector of «Human Resources», including projects of business education, accounting for 12% of all proceeds of this program (in scale it is second only to the «nuclear security» (17%) and «Support the business» (14%).

Analysis of realized international projects in the field of business education shows the success of international cooperation. According to the monitoring of TACIS projects planned results achieved in 80% of projects and 75% of projects contributed to substantial capacity building technical assistance recipients. Successful projects is «Productive Initiative» – re-training managers in enterprises European companies, a number of projects promoting business schools in Moscow, St. Petersburg and Kiev. As a result, there were training centers that implement standards for business education market.

At the same time the needs of end users of international projects developers are not always taken into account. Expert opinion evidence of such disadvantages implementation of educational projects in the field of management training:

• to be successful you must change the latent demand in the real satisfaction and ensure its implementation using properly selected events where great importance is the organization of effective marketing of new educational products. Neglecting this feature has led to an underestimation of the importance of this area of activity from the management of many schools as a result of which not all management programs and courses managed to complete;

• measures to ensure the effectiveness of educational projects careful analysis of the needs of the local business environment, management training local market, its features and trends;

• inability to transfer mechanical successful educational models in some circumstances to others without constant analysis features and trends in the local market management training;

• the need to ensure understanding of the problems of prospective beneficiaries;

• focus on the development of the ultimate goals and desired outcomes, rather than on the detailed design of specific means to achieve them; excessive hard for measures in

project documents reduces its effectiveness at changing interests of end users, that is to dynamically developing local markets business education;

• consideration of the need for a particular situation, depending on the commitment to reform experience of international contacts, internal readiness for change, which requires the use of different types of management training;

• considering the real situation possession students of foreign languages, leading to difficulties in forming groups of teachers that meet the criteria.

Successful international projects management training gave the following positive results:

• familiarity with the structure of curricula and courses, teaching methods, organization of independent work of students, teaching materials and technical facilities in the West contributed to the progress of technology education in the CIS;

• training local teachers willing to develop and implement courses of management disciplines at a high level; collaboration western and local teachers to develop courses and modules;

• reduce the burden of teaching basic courses Western experts in international educational projects and their shift to teaching specialized courses that give students the opportunity to apply knowledge and skills in practice;

• increase domestic edition books and manuals, translation of Western books, appearance adapted techniques that take into account national educational traditions and international experience;

• increasing demands of listeners to the content and form of teaching, its practical aspects, which involves the use of real situations of domestic business practices;

• combining the teaching of foreign experts advising local managers efficiency which is ensured by the real management consulting experience and understanding of the conditions in which businesses operate in different countries;

• mobility between education (beneficiaries) and local businesses. It encourages the development of projects of interest to both businesses and entities of the educational process (for example, by the use of specific situations based on material completed consulting projects) At the same time there are a number of foreign programs, which today are popular, allowing domestic managers comply with international standards and requirements. The most prestigious programs are DBA (Doctor of Business Administration) and MBA (Master of Business Administration) [5].

DBA – economic program of postgraduate education (duration of 1 year to 5 years), which provides additional knowledge of applied economic sciences. Qualification to practice DBA provides managerial higher positions [2].

Qualification MBA provides the ability to do the job manager middle and senior management. Training periods depending on the initial training and specific program takes from two to five years. The first prototypes of the modern MBA 'appeared in the

US in the late XIX century. In Europe there are - the middle of XX century – when the company needed professionals who have a scientific approach to management. Currently worldwide successfully operating educational organizations that provide their graduates this degree. At the same time, despite widespread, there is still no single standard MBA qualification. This leads to difficulties in assessing and comparing the quality of different training programs [4].

Business schools that offer MBA degree, often created at universities, including Harvard business school founded at Harvard University; Stanford Graduate School of business – at Stanford University With all the variety of business schools is the most famous of them are included in the ratings of the top business schools: London Business School (London Business School), MIT Sloan School of Management (MIT Sloan School of Management) – known international business school at MIT in Cambridge, US, Wharton Business School (Wharton School of Business) University of Pennsylvania and others. Also, some universities in the CIS have partnership agreements on mutual cooperation in the provision «dual diploma» and «dual graduation» MBA – when along with training course for domestic technique, particularly in «Management» students the opportunity to gain knowledge in a foreign university thus removing the problem of recognition MBA degree if you want further graduate work abroad.

Educational needs of students vary greatly depending on the age and position. If young workers are oriented to the MBA program or other long-term management training programs that provide fundamental knowledge and skills, managers with experience chosen mainly short-term, as close to the practice courses. Demand based on the analysis of the real problems of the program, consisting of 3-4-day intensive training modules, separated by periods of 3 to 4 weeks. The structure of the course makes it possible to combine study with work and promptly implement the information [5].

Conclusions. Today in Ukraine successfully developing institutions of governance, which adapted the experience of international programs to local conditions resulting developed their own design MBA program, whose effectiveness is provided by the following conditions:

• availability of space and create a discussion environment: the organization of personal blogs where experts share their findings; open sessions of exchange of experiences; scientific workshops and conferences; open access to scientific information Western universities;.

• combining practical skills with an understanding of theoretical and methodological bases management provided a commitment to research and global generalization of knowledge on a scientific level;

• large range of public programs and dynamic professional environment that enables accumulation Ukrainian experience, which is reflected in actual case studies of local context.

Bibliography

1. Vinogradskiy M.D, M.D. Vinogradska, A.M. Shkanova (2009) Personnel management. 2-nd edition: Learn. book – К.: Centre of educational linerature.

2. Volfs B., Ermakov V., Oglino A. (2012) DBA programm (doctor of business administrating): new perspectives on the former continent // Newseller of the Moscow university. Serie. 24. Management. Prt.centre. –№ 1. –p. 102-113.

3. Grishin U.A. (2013) Professional education of managers in Russia and abroad: modern tendences and perspectives of development in the conditions of innovative economy. // U.A. Grishin E.A Nikolaeva / Business. Education. Law. Newseller of the Volgograd business institute. – 2 (23). – p. 66-73

4. Kethlyn Allen, Pieter Economy (2006). MBA for «Dummies» – Tne Complete MBA For Dummies M.: Dialectic. – 352 p.

5. Lysenko A. International projects in a sphere of business-education in CIS countries: succesess and failures. – [Internet recourse] Access: http://vasilievaa.narod.ru/ptpu/20_2_99.htm.

A PEDAGOGIST'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT: WORLD TRENDS IN POSTGRADUATE EDUCATION OF UKRAINE

Iryna ZHOROVA, Municipal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council

Abstracts. The article deals with the world experience of professionalization of pedagogical activity. The author presents the British system of continuing pedagogical education which consists of three levels. The organization of postgraduate teacher education in Germany is characterized by a wide variety of traditional and innovative forms of improving pedagogical skills. The predominance of the development of professionalism of teachers in the USA is the effectiveness of teacher's pedagogical activity, which is determined by the level of academic achievement of students.

Keywords: pedagogical professionalism, postgraduate education, world experience.

* Articolul integral este publicat în revista științifică *Acta et Commentationes* Seria *Științe ale Educației* nr. 3 (17), 2019.

ТРИ УРОВНЯ ИНТЕРАКТИВНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Г.О. АСТВАЦАТУРОВ, образовательный технолог,
кандидат исторических наук (Россия)

Педагоги-практики давно обратили внимание, что успешным будет то занятие, где существует постоянная обратная связь с учащимися. Возможность гибкого и оперативного перестроения моделей учебных эпизодов обеспечивается, прежде всего, интерактивными приемами и техниками.

Между тем, как и многие другие часто используемые понятия, запускаемые в научный оборот, понятие *«интерактивность»* стало весьма размытым.

Оно используется и при описаниях новых бескомпьютерных форм учебной коммуникации, и дистанционного обучения, и мультимедийных технологий. Только ленивый разработчик информационно-образовательных технологий не ввернёт в характеристики своего продукта словечко «интерактивный». По мнению Майкла Мура, главного редактора журнала The American Journal of Distance Education (США), «термин «интерактивность» или «взаимодействие» имеет так много истолкований, что становится почти бессмысленным, если оставить его специфические значения без определения и общего согласования» (*Michael G. Moore, The American Journal of Distance Education, Volume 3 Number 2 (1989), Editorial*).

Интерактивные технологии и техники существуют в педагогике давно, когда и речи не было о информационных технологиях в образовательном процессе. Они ориентируют нас не на форсированное прохождение учебного материала, а на целенаправленное формирование системы знаний, развитие аналитического, логического мышления учащихся.

В технологиях сотрудничества, коллективного способа обучения описываются конкретные техники и приёмы такой интерактивности, взаимодействия между субъектами в рамках коллективной познавательной деятельности.

М. Мур в своих статьях дал характеристики трем видам интерактивности дистанционного обучения. Понадобилось ещё несколько десятилетий, чтобы была внесена относительная ясность в понимание интерактивности при использовании мультимедийных технологий.

Родс и Азбелл, Бент Б. Андерсен и Катя ван ден Бринк в своих работах о медиаобразовании указывают три типа интерактивности в мультимедийных технологиях.

1. **Реактивное взаимодействие**: пользователи проявляют ответную реакцию на предлагаемые им ситуации. Последовательность ситуаций жестко фиксирована, и возможности управления программой незначительны

2. **Активное взаимодействие**: пользователи контролируют программу, т. е. сами решают, в каком порядке выполнять задания и по какому пути следовать в изучении материала в рамках цифрового продукта. Пользователи контролируют программу, т. е. сами решают, в каком порядке выполнять задания и по какому пути следовать в изучении материала в рамках мультимедийного продукта.

3. **Обоюдное взаимодействие**: пользователи и программы способны взаимно адаптироваться друг к другу, например в системах виртуальной реальности. Возможности контроля пользователем, как и при активном взаимодействии, расширяются. (цитируется по изданию: *Бент Б. Андерсен, Катя ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании. М. 2007, С. 30*)

На мой взгляд, при таком весьма полезном описании уровней интерактивности не всегда можно разобраться в их применимости для разных участников образовательного процесса. Поэтому предлагаю небольшую таблицу, где уровни интерактивности прописаны как для учителя, так и для ученика.

Три уровня интерактивности

Уровень интерактивности	Уровень учителя	Уровень ученика
Реактивное взаимодействие	Управление: – запуск, остановка, возвращение к предыдущему фрагменту. Простейшие средства навигации.	Оперативное реагирование на запросы программы и задания учителя
Активное взаимодействие	Контроль над программой, выбор траектории учебного занятия.	Управление программой или ресурсом: выбор темпа, объема, траектории изучения материала.
Обоюдное взаимодействие	Моделирование и конструирование учебного занятия инструментами обучающей среды.	Взаимодействие с обучающей средой. Моделирование реальных объектов и процессов. Управление элементами среды. Решение сложных учебных задач.

Такая таблица, думаю, будет весьма полезной при дизайне цифровых дидактических разработок. Конструируя свой урок с использованием информационных технологий, учитель может оценить, на какой уровень учебного взаимодействия он выходит, как будет обеспечиваться обратная связь с классом и каждым учеником в отдельности.

Данная таблица очень актуальна тем, что в ней прописаны уровни как ученика, так и учителя.

Реактивное взаимодействие позволяет учителю представить ученикам чётко определенную структуру электроно-образовательного ресурса. В качестве примера

можно привести популярную и часто применяемую учителями работу с программами презентаций, которые становятся основой для создания мультимедийного урока.

Активное взаимодействие является очень важным моментом, так как интерактивность позволяет в определенных пределах управлять представлением информации:

учащиеся

- могут регулировать темп подачи материала и число повторений в соответствии со своими образовательными потребностями и предпочтениями, решать учебные задачи в индивидуально режиме.
- самостоятельно работать над учебными материалами и решать, как и в какой последовательности их изучать, как использовать интерактивные возможности мультимедийных программ.

Таким образом, учащиеся могут самостоятельно влиять на процесс обучения, т.е. они могут изучать именно тот материал, который их интересует в данный момент, повторять материал столько раз, сколько им нужно, что способствует индивидуальному восприятию учебной информации.

Обоюдное взаимодействие обеспечивает резкое расширение возможностей учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения. Работа может быть организована различными способами, позволяющими реализовать на уроках многообразие заданий:

- групповое общение школьников посредством чат-технологий дает им возможность видеть на своем мониторе собственную работу и работы всех одноклассников и, соответственно, выполнять работу над ошибками;
- тесты, результаты выполнения которых каждым учеником и классом в целом сразу получить мониторинг выполнения тестов в процентах, в виде диаграмм;
- существует возможность вывести работу любого ученика на интерактивную доску;
- электронные пособия-тренажеры позволяют каждому учащемуся выполнять задания в своем темпе и самому проверять правильность их выполнения;
- есть возможность существенно повысить мотивацию школьников к обучению, и, соответственно, их внимание, творческую активность и в целом успеваемость по предметам.

Таким образом, в результате использования в учебном процессе персонального компьютера, ноутбука, планшета, другого мобильного устройства, как правило, с доступом в Интернет учащиеся получают возможность работать с информацией, электронно-образовательными ресурсами, медиасредствами и сервисами сетевого взаимодействия. Школьники приобретают способность

мыслить глобально, формируются критическое и системное мышление, умение работать в команде, с одной стороны, и самостоятельно решать образовательные и творческие задачи, с другой.

Если такую модель не удается реализовать, то есть количество компьютеров в классе ограничено, можно организовать работу в группах. Если компьютер в классе всего один, задания можно продумать таким образом, чтобы за компьютером группа будет работать не более 10 минут. При грамотном подходе даже с ограниченным количеством техники можно решить практически все описанные выше задачи.

Еще раз хочется подчеркнуть, что успех обучения и использования мультимедийных технологий и электронно-образовательных ресурсов определяется в первую очередь знаниями, умениями, навыками преподавателя, остающегося, «лидером» педагогического процесса. Человек может играть роль субъекта и объекта воздействия компьютеризированной системы. Важнейшим условием образования является сотрудничество обучаемых и обучающих. Только при взаимодействии и взаимной ответственности, наличии высокой мотивации всех участников образовательного процесса возможен положительный результат любого урока, в том числе урока с использованием электронно-образовательных ресурсов и мультимедийных средств.

Литература:

Аствацатуров Г. О. Три уровня интерактивной мультимедийной разработки http://didaktor.ru/tri-urovnya-interaktivnosti-multimedijnoj-razrabotki/

Аствацатуров Г.О. Педагогический дизайн мультимедийного урока //(С) Вопросы Интернет-образования, № 45 http://vio.uchim.info/Vio_45/cd_site/articles/art_1_2.htm

Бент Б. Андерсен, Катя ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании. М. 2007, С. 30

Кудимова Н.В. Реализация модели «1 ученик : 1 компьютер» в современной школе урока //(С) Вопросы Интернет-образования, № 9, 2011 http://vio.uchim.info/Vio_97/cd_site/articles/art_3_8.htm

Уваров А.Ю.. Педагогический дизайн//Информатика. №30. 2003.

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Ксения БАНУЛ, докторант, Тираспольский государственный университет

Анатация: статья посвящена особенностям формирования эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников. Рассматриваются механизмы и педагогические условия формирования эмпатической коммуникативной компетенции будущих медицинских работников. Наличие развитой эмпатической коммуникативной компетенции у медицинских работников делает специалиста более успешным и востребованным.

Ключевые слова: коммуникация, компетенция, эмпатия, механизм, условие.

Abstract: The article is devoted to the features of the formation of empathic communicative competence of future medical workers. The mechanisms and pedagogical conditions of the formation of empathic communicative competence of future medical workers are considered. The presence of developed empathic communicative competence among medical workers makes a specialist more successful and in demand.

Index terms: communication, competence, empathy mechanism, condition.

Стратегия профессионального саморазвития учащихся медицинского колледжа включает продуктивное взаимодействие преподавателя с учащимися и развитие потенциала среды медицинского образования. Перед преподавателями колледжа стоит задача подготовки ответственного гражданина, способного строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей, создание условия для всестороннего развития и самореализации личности учащихся, формирование профессионально значимых компетенций [7]. Учащиеся сначала бессознательно, а затем и сознательно развивают в себе представления о нормах, ценностях профессиональной деятельности, собственной роли в ней, о способах поведения.

Под механизмом формирования эмпатической коммуникативной компетенции мы понимаем взаимодействие психологических компонентов, которые обеспечивают возникновение, развитие и устойчивость в проявлении эмпатической коммуникативной компетенции средних медицинских работников с пациентами. Мы можем выделить следующие компоненты данного механизма:

Мотивационный. Согласно Маслоу А. высшей мерой развития личности является стремление к самореализации. Данная группа потребностей, носит индивидуальный характер и выражается в стремлении человека к использованию своих знаний, умений, способностей и навыков. Способы удовлетворения потребностей данного уровня конкретизируются в мотивах. Возникшие потребности являются источником поведения и выбора деятельности человека. Т. е. являются мотивами в процессе обучения и развития личности.

Мак-Клелланд Д. определял потребности как фактор мотивации личности. Он выделил три основных типа мотивации деятельности человека: мотивация власти, достижения и причастности к социальной группе (аффилиации). Индивиды,

мотивированные на достижение успеха, способны правильнее оценивать свои возможности, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей, берутся за задачи различной степени трудности. Он утверждал, что потребности высших уровней могут приобретаться с опытом и в процессе обучения.

Смирнова И.П. в своих работах пишет, что решающим фактором в самореализации личности являются не природные задатки сами по себе, а сформированные извне компетенции как продукт образования и воспитания, обучения труду.

Успешное формирование профессиональных компетенций, готовность к профессиональной деятельности определяет профессиональная мотивация. Механизм формирования компетенций в обязательном порядке должен включать наличие внутренней мотивации учащихся; готовность к самообразованию, самосовершенствованию и самореализации. *Формирование профессиональной мотивации учащихся в средних специальных учебных заведениях происходит в процессе обучения.*

Маркова А. К. отмечает, что мотивация учащихся к профессиональной деятельности является одним из самых важных условий в формировании профессиональных компетенций. Значимое влияние *на эффективность профессиональной деятельности* оказывает профессиональная мотивация. Высокую профессиональную готовность учащихся невозможно получить без интереса к учебной деятельности, мотивации обучаться и получать знания [4].

В общении и межличностных отношениях медицинского работника с пациентами мотивационно-эмоциональный компонент является самым важным составляющим психологических отношений личности [2]. Динамика межличностных отношений зависит от целей, потребностей, интересов в конкретных ситуациях, когда в качестве главного момента выдвигается одна из потребностей.

Когнитивный. Когнитивный компонент эмпатической коммуникативной компетенции обеспечивает эффективное общение среднего медицинского работника с пациентом и направлен на действенную помощь. Он связан с познанием эмоционального состояния пациента, пониманием его чувств и мыслей, способностью анализировать их и находить причины, приведшие к данному состоянию, а также способы выйти из него. Когнитивный компонент это ментальный ресурс познаний, включающий наблюдение, рассуждение, структурное мышление. Когнитивное переоценивание обеспечивает мгновенное реагирование в соответствии с эмоциональными проявлениями.

Юношеский возраст это один из основных периодов формирования личности. В юношеском возрасте отчетливо проявляются мыслительные способности,

расширяются границы воображения, диапазон суждений и проницательности. Когнитивное развитие в этом возрасте характеризуется развитием абстрактного мышления, что оказывает влияние на широту и содержание мыслей, а также на способность к моральным рассуждениям. Абстрактное мышление требует способности формулировать, проверять и оценивать гипотезы. В юношеском возрасте возрастает способность планировать и предвидеть.

В профессиональной деятельности медицинского работника необходимо избегать следующие когнитивные отклонения:

1. построение выводов в отсутствии подтверждения;
2. умозаключения, основанные на единичном факте;
3. противоположные оценки своих способностей и сложившейся ситуации;
4. расценивание события, как только положительное или отрицательное;
5. поспешно оценивать людей или события, «наклеивать ярлыки».

Аффективный. Аффективный компонент представляет собой процесс обмена на эмоциональном уровне. Это способность сопереживать и сочувствовать партнеру по общению, оставаясь эмоционально устойчивым к негативным внутренним и внешним воздействиям.

Эмоциональный. Василькова А.П. отмечает, что с началом взаимодействия с пациентами наблюдаются изменение в эмоциональном состоянии учащихся медицинского колледжа. Учащиеся старших курсов все больше проявляют напряженность, взволнованность, коммуникабельность, эмпатичность.

Сенситивный. Сенситивный компонент обеспечивает понимание, усвоение и структурирование эмоционального состояния собеседника, умение прогнозировать реакции другого человека, предвидеть свое воздействие на него. (В.А. Лабунская) Г. Смит выделяет четыре вида сенситивности:

- Наблюдательская сенситивность — способность наблюдать (видеть и слышать) другого человека и одновременно запоминать, как он выглядел и что говорил. Сюда же относится и самонаблюдение.

- Теоретическая сенситивность — способность выбирать и применять теории для более точных интерпретаций и предсказания чувств, мыслей и действий других людей.

- Номотетическая сенситивность — способность понимать типичного представителя той или иной социальной группы ииспользовать это понимание для предсказания поведения других людей, принадлежащих кданной группе.

- Идеографическая сенситивность — способность понимать своеобразие каждого человека. Она позволяет углубить, расширить и придать своеобразие тем представлениям о другом человеке, которые сложились на основании наблюдательской, теоретической иномотетической сенситивности [6].

Коммуникативный. Коммуникативный компонент представляет собой многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса [1]. Этот компонент обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в общении медработник-пациент. Коммуникация строится по двум каналам: вербальному и невербальному. Медицинский работник, обладающий двумя каналами способен обеспечить эффективное общение, распознавая и правильно реагирую, на вербальные и невербальные способы передачи информации пациентом. Эффективные коммуникации особенно важны в условиях крайне ограниченного времени для оказания медицинских услуг. В условиях очень напряжённого приёма пациентов в амбулаторных учреждениях (поликлинике) внедрение эффективных коммуникаций необходимо рассматривать как очень серьёзный фактор и как стратегию, призванную облегчить эти трудности.

Поведенческий. Поведенческий компонент включает в себя свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. К ним относится речевая коммуникация с использованием фонетических и невербальных элементов, письменная речь и невербальные средства (такие как кинесика, такесика, проксемика и т.д.).

Процессуально-деятельностный. Представляет собой единство сознания и поведения, практические действия, педагогические методы и средства, организацию учебно-воспитательного процесса.

Социальный. Особое внимание уделяется проблеме адекватности понимания, распознания и интерпретации эмоциональной экспрессии, поскольку именно эти способности позволяют устанавливать эмоциональную основу всей системы отношений личности. Различают два типа взаимоотношений в системе «медработник-пациент»:

1) авторитарно-директивная позиция медработника − приводит к пассивности пациента,

2) «принцип партнёрства», уважение к личности пациента.

Самоопределение и целеполагание. Представляет собой выбор своей позиции, целей и средств самоосуществления. Потребность личности учащегося медицинского колледжа в самоопределении свидетельствует о его стремлении занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [3]. Этот процесс неизбежно связан с самопознанием и формированием своего отношения не только к окружающему миру, но и к себе, своим

возможностям и способностям, что, в свою очередь, предполагает сознательное сопоставление своих возможностей и способностей с требованиями профессиональной деятельности [5].

Таким образом, обществу необходимы специалисты, аккумулирующие новые качества теории и практики, принципы научного мышления. От качества выпускаемых специалистов зависят уровень удовлетворенности пациентов. В связи с этим необходима разработка и четкая формулировка позиций, отражающих механизм формирования компетенций будущего медработника.

Список литературы:

1. Васильева Л.Н., Урванцев Л.П. Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего врача. Ярославский психологический вестник. - Выпуск 9. 2003. 99-105 с.
2. Гозман Л.Я., 1987; Морозов А.В., 2000; Реан А.А. и соавт., 2002; Андреева Г.М., 2005
3. Заболотная С.Г. Самоопределение личности студента в медицинской профессии как составляющее образа профессионального будущего // European Social Science Journal. – Рига; Москва. 2012. – № 8 (24). 76-83 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. Москва: Просвещение, 2010. 192 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.
6. Смит Н. Современные системы психологии. Санкт-Петербург: 2003. 348 с.
7. Morse, J.M. Beyond empathy: expanding expressions of caring / J. M. Morse // J. of Advanced Nursing. 1992. Vol. 17, № 7. P. 809–821.

ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕРШЕННОЙ ЛИЧНОСТИ С ОПОРОЙ НА НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ЭТНОСОВ МОЛДОВЫ

Татьяна ПАНЬКО, докторанд

Николае СИЛИСТРАРУ, доктор хабилитат

Аннотация: В статье рассматривается проблема использования национальных традиций в воспитании с точки зрения народной педагогики. Рассматривается нравственный идеал совершенной личности, проанализированы средства её воспитания. Выделены подходы к воспитанию с позиции народной педагогики этносов, населяющих Республику Молдова.

Abstract: The article considers the problem of using national traditions and customs in the education of the younger generation. The moral ideal is considered; the problem of the formation of a perfect personality is analyzed and discussed by the author. The approaches to education are described from the point of view of folk pedagogy.

Необходимость использования прогрессивных национальных традиций и обычаев в воспитании объясняется, прежде всего, тем, что они связаны со многими сторонами мировоззрения и взаимоотношения людей не зависящих от современных условий, поскольку в них наиболее ярко и своеобразно отражен накопленный и умноженный тысячелетиями народный опыт, человеческая мудрость и выражается характер и душа народа, лучшие черты истории семейно-бытовой жизни общества.

Изучение состояния педагогических исследований в Республике Молдова показало, что народное воспитание, народная педагогика молдаван до сих пор не заняли места, соответствующего их роли в национальной культуре. Между тем, в современной семье воспитание детей в той или иной степени происходит под воздействием народной педагогики на основе накопленного житейского воспитательного опыта данной семьи, особенно, если семья разделяет традиционные народные представления о человеческих ценностях. Целью нашего исследования выступало восполнение этого недостатка, привлечение внимания педагогической науки Республики к этнопедагогическим объектам.

Анализ воспитательных возможностей средств и методов народного воспитания показал, что они сильны не научными аргументами и системой доказательств, не обширными теоретическими обобщениями, а логикой быстрого, оперативного реагирования, надежной тактикой действия и включения ребенка в деятельность, а также результатами положительного воздействия на воспитуемых.

Формирование совершенного для каждой эпохи человека - задача народного воспитания. Само понятие совершенства претерпевало историческую эволюцию вместе с прогрессом человечества. Если следить по народным традициям, то самым убедительным и наиболее ярким свидетельством того, что человек есть “самое высшее”, самое совершенное и превосходнейшее творение, служит его собственное стремление к совершенству.

В идеале настоящего человека всех народов присутствует труд: без него нет совершенного человека, более того, без него нет и человека вообще. Главная и решающая добродетель у всех народов - труд. Совершенным, настоящим человеком считался всеми народами тот, кто вбирал в себя лучшие качества народа и отражал наилучшие черты его характера. Поэтому национальное в идеале совершенного человека оказывается часто условным и субъективным.

Формирование совершенной личности требует средств всестороннего влияния, тысячелетний опыт позволил народным педагогам объективно отобрать наиболее эффективные средства воздействия на личность. Стихийность в отборе выступает более отчетливо потому, что элемент сознательности краток по времени в народном педагогическом творчестве подвергается поражающей воображение

дифференциацией средств, связанных с формированием вполне определенных черт совершенного человека.

Среди этих средств существуют жемчужины народной педагогики - пословицы и поговорки. Они создавались в ходе исторического развития, сохранялись и устном виде и в течение веков передавались из поколения в поколение. Мысль о воспитании в пословицах и поговорках отражается во всем своем многообразии жизненного опыта, исканий и переживаний народа. Возможно, что мудрость в том и состоит, чтобы без всякой абстрактно-логической усредненности выходить на прямую с собеседником, и утверждать или отрицать что-либо ъ уверенности, что сказанное в пословицах и поговорках - твердо, истинно. Многие пословицы и поговорки можно назвать своеобразным кодексом народной философии, этики, педагогики, где простые люди ставят перед другими вопросы, подлежащие изучению, побуждают их к размышлениям, воспитывают в них наблюдательность, способность сравнивать, сопоставлять, находить ответы, делать выводы.

Также анализ фольклора показал, что культурная самобытность молдаван, проявляющаяся в традиционной культуре воспитания, имеет много общего с другими этносами, населяющими Республику Молдова. Заметим, что данная общность подпитывалась и подпитывается не только взаимопроникновением хозяйственных укладов, литературы, искусства, религии, политики, науки, но и представителями другого рода.

Таким образом, мы пришли к выводу, что этнопедагогика молдаван является частью общей научной ориентировки на истину, ориентировки выступающей условием становления гуманитарного знания реально научным, освобождающимся от идеологических координат прошлого и настоящего как единственно методологических;

Народное воспитание, народная педагогика этносов Молдовы - это духовная культура конкретного этноса, конкретного народа. Но эти феномены практико-ориентированной и одновременно обращенной к вечности культуры сохранились в веках, развивались, изменялись, соответствуя общечеловеческой природе духовности молдаван. Научная педагогика должна заимствовать у народной весь ее накопленный опыт. Но этот процесс пока стихиен, особенно в сфере обучения.

Анализ памятников народной педагогики общих для этносов населяющих Республику Молдова характеристик:

- народ и народности Молдовы за свою многовековую историю создали уникальные памятники культуры, в том числе традиционную педагогическую культуру.
- неоценимая роль в сохранении развитии приумножении культурного наследия и

в первую очередь - устного народного творчества принадлежит самому народу, его системе воспитания.

- традиционная педагогическая культура или народная педагогика это совокупность педагогических идей и творческого опыта воспитания, выработанных народом и отразившихся в устном народном творчестве, традициях, обрядах.
- качественно отобранный этнографический материал в учебно-воспитательном процессе формирует интерес к педагогическим традициям родного народа, к его нравственно этическим и духовным ценностями, национальной культуре;
- передача из поколения в поколение многовекового опыта народа, его нравственных устоев способны предотвратить духовное обнищание молодежи.
- знакомство учащихся с произведениями устного народного творчества, разновидностями прикладного искусства, формирует сознание национальной полноценности, народного идеала.

Народный идеал современного человека следует рассматривать как суммарное, синтетическое соединение ценностей в народном воспитании. В идеале демонстрируется конечная цель воспитания и самовоспитания человека, дается ему высший образец, к которому он должен стремиться.

С целью воспитания нравственного идеала в народной педагогике выделяются качественно различные подходы к воспитанию в детстве и отрочестве. Если для детского возраста характерны методы непосредственного воздействия, то в отроческом тактичное стимулирование поведения.

Среди заповедей нравственного воспитания важное место занимает воздействие на эмоциональную сферу личности. Утрируя реакцию на те, или иные поступки ребенка, взрослые старались вызвать у него адекватную эмоциональную реакцию. Такими приемами пробуждалось в детях чувство стыда и совести. Следует отметить актуальность данного приема воспитания, поскольку именно в младшем возрасте, реагируя на общественную оценку, дети подчиняются правилам поведения беспрекословно.

Также строгая требовательность взрослых к детям, выделяемая в народном опыте воспитания используется в отношении ситуаций с серьезными, аморальными поступками. В таких случаях считалось уместным любое наказание, лишь бы отбить у провинившегося охоту повторить содеянное. Следует отметить, что жестокие наказания в национальном воспитании существовали скорее в качестве потенциальной угрозы, а не как средство повседневного применения.

Народная педагогика считает родительскую любовь основой в воспитании детей в семье, так как в материнских и отцовских чувствах кроется большая воспитательная сила Особую роль в эмоциональном, нравственном и умственном развитии ребенка играет его близость с матерью, материнская забота о нем в

первые годы жизни. Только мать понимает каждое движение души своего ребенка и отвечает ему поддержкой. Именно с зарождения любви к матери и начинается личность.

У этносов, населяющих Молдову женщина-мать пользуется заслуженным авторитетом. Многие традиции и обычаи, сохранившие свою силу до настоящего времени, свидетельствуют о том, что среди простого народа Молдовы был культ матери и родственников по материнской линии.

Характеризуя специфические особенности воспитания ребенка в микросфере, приводящие к формированию у подрастающего человека сугубо этических черт, укажем, что с первого мгновения появления на свет дитя оказывалось особой материальной сфере бытия. Неповторимость ковров, их изобилие в интерьере молдавского жилища, растительные и геометрические узоры в орнаментике ковров, глубокие тона окрашенной натуральными красителями шерстяной пряжи, - это все в молдавском жилище. Красиво одетые женщины и мужчины, постоянно одетые в национальном стиле, - это тоже было всегда перед глазами ребенка. Вышивка и аппликация и на женской, и на мужской, и на детской одежде - все это формировало привычку к эстетизации одежды. Важным данном случае, для этнопедагогики является то, что в Молдавии сохранилась традиция носить костюм, который носили предки, причина этого явления - эстетическая совместимость с прошлым бытом, унаследованная потребность жить среди красоты именно такого типа. Совершенная человеческая личность не может состояться вне совершенного процесса ее воспитания - это в народной педагогике понималось. Поэтому процесс постоянного обновления народной педагогики характеризуется поиском идеала воспитания.

Библиография

1. Capcelea V. Tradiţiile naţionale. Chişinău: Evrica, 1998. 132 p.
2. Guzun V. Educaţia elevilor prin intermediul tradiţiilor. În: Făclia, 2002, 9 mart., p. 4.
3. Silistraru N. Cultura etnică în contextul educației interculturale. În: Acta et commentationes, 2016, nr. 1, p. 37-42.
4. Silistraru N. Experienţa pedagogiei populare în contextul educaţiei morale. În: Anale ştiinţifice ale Universităţii de Stat din Moldova. Seria „Stiinte socio-umane”. Chişinău, 1999, p. 127-133.
5. Волков Г. Н., Цаллагова З. Б. Этнопедагогика как педагогика межнациональной гармонии. Научно-методическая разработка. Москва: ООО Педагогика, 2002. 82 с.
6. Силистрару Н. В. Этнопедагогика молдаван в контексте научной педагогики. Кишинёв, 1997. 167 с.

ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО ЗАКАЛИВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ
PROBLEM OF MORAL HARDENING OF PERSONALITY IN THE MODERN PEDAGOGICAL CONTEXT

Александр Григорьевич ПАШКОВ, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия

Аннотация: Рассматриваются причины снижения морально-психологической устойчивости детей и личностные ресурсы защищённости человека от деструктивных воздействий. Анализируются концепция «эпистемического насилия», производственно-трудовая деятельность, идея субъектности как факторы нравственного закаливания учащейся молодёжи.

Ключевые слова: Нравственное закаливание. Нравственно-психологическая устойчивость личности. Ресурсы жизнестойкости. Эпистемическое насилие. Производственно-трудовая деятельность. Субъектность личности.

Resume: The reasons for the decline in the moral and psychological stability of children and the personal resources of a person's protection from destructive influences are considered. The author analyzes the concept of "epistemic violence", production and labor activity, the idea of subjectivity as factors of moral hardening of students.

Key words: Moral harder. The moral and psychological stability of personality. Resilience Resources. Epistemic violence. Production and labor activities. The subjectivity of personality.

Проблема нравственного закаливания личности растущего человека, введённая в отечественную педагогику П.Ф. Каптеревым в конце XIX века, не утратила свей актуальности и сегодня [1]. Более того, в настоящее время существенно возросли объём и экспансивность неблагоприятных факторов, снижающих жизнеспособность, душевную энергию и нравственно-волевую стойкость детей и подростков.

К причинам, выбивающим современного ребёнка из колеи, относятся: социальная изоляция, недостаток внимания и поддержки со стороны окружающих, конфликты со сверстниками и учителями, низкий уровень школьной адаптации, бестактное поведение отдельных педагогов, неопределённость жизненных перспектив, попадание в кризисную ситуацию. Формированию жизнестойкой личности наносит вред также обилие деструктивных образов и моделей (паттернов) сознания и поведения, тиражируемых подростково-молодёжными субкультурами девиантной ориентации, СМИ и Интернетом вместе с недостатком положительных примеров и идеалов, на основе которых всегда строилось социальное воспитание. Всё это может вызывать неустойчивость внутренней структуры личности, деформировать её ценностно-смысловые конструкты, снижать уровень требовательности к себе и способность к «защитно-совпадающему поведению» (термин Ю.А. Клейберга) [2, с. 44].

В ряду внешних причин понижения личностной прочности ребёнка находится также чрезмерная опека со стороны родителей или родственников,

которая не оставляет человеку достаточного личного пространства для нормального развития. Гиперопека нередко делает детей слабыми и робкими, и, повзрослев, они оказываются неспособными проявить минимальную активность, избегают тяжёлого труда и не развивают в себе привычки бороться за достижение желаемого.

Остаются в силе и те факторы, о которых писал П.Ф. Каптерев – праздная бездеятельность, изнеженность и стремление к комфорту, довольно распространённые в детско-подростковой и молодёжной среде. Эти атрибуты потребительской психологии подпитывают слабоволие и снисходительность к себе или самооправдание, препятствуют нормальному развитию характера ребёнка, что делает его более чувствительным и более уязвимым по отношению к негативным влияниям среды.

Разумеется, учесть и классифицировать все возможные макро - и микрофакторы, угрожающие нравственно-психологической устойчивости формирующейся личности, и тем более минимизировать их влияние, – весьма затруднительно. По-видимому, единственно верный путь – тот, на который указывает И.А. Колесникова: «… сложность ситуации смещает основные акценты воспитательной работы в сторону усилий самого человека» [3, с. 57]. Поэтому более важной представляется актуализация внутренних – субъектно-личностных ресурсов ребёнка, способствующих развитию его жизнестойкости, психологической безопасности и устойчивости независимо от воздействующих извне факторов.

К таким внутренним ресурсам защищённости личности от деструктивных воздействий И.А. Баева, Л.В. Куликов относят: осмысленность деятельности и поведения; определённость жизненных целей; наличие позитивного опыта решения проблем; уверенность в своих силах, позитивную «Я-концепцию»; умение контролировать себя, управлять своим поведением и эмоциями; экспрессивность, жизнерадостность; коммуникативные навыки, общительность; склонность к эмпатии; умение устанавливать и поддерживать деловые и эмоционально-межличностные отношения; успешный опыт участия в коллективной социально значимой деятельности и др. [4; 5].

Становление и упрочение этих ресурсов обусловлено развитием базовых духовно-интеллектуальных способностей личности – мышления, понимания, целеполагания, рефлексии, воображения, управления вниманием, а также самостоятельности и ответственности. В годы ученичества их формирование должно проходить в учебно-познавательной деятельности и в целом в процессе образования. Но само собой, естественным путём, в силу неких объективных психологических закономерностей это вряд ли происходит. Здесь нужна основательная педагогическая инструментовка.

Прежде всего, формирующейся личности всегда нужно задавать вектор или интенцию – направленность сознания, воли и чувств на какой-либо предмет, в данном случае на уровень усвоения учебного материала. Сама личность сможет определять этот вектор, только сформировавшись. Этих векторов (интенций) может быть два: на мобилизацию, то есть на упорное и даже яростное преодоление препятствий, и на демобилизацию, то есть на всяческое избегание препятствий и трудностей (человек восходящий и человек нисходящий). Тем самым закладывается основа либо стойкой жизнеспособности, либо привычки к расслабленности. Поэтому массе колеблющихся детей (не Ломоносовых, но и не Митрофанушек) нужна помощь в преодолении своеволия, налаживании понимания смысла учения, познания и образования, вовлечении в развивающую образовательную деятельность и мобилизации на общественно признаваемые образовательные достижения. Напротив, подталкивая таких детей к минимализму, педагог совершает нравственное и профессиональное преступление.

Исходя из этих позиций, весьма глубокой и перспективной представляется разрабатываемая Ю.В. Громыко идея «эпистемического насилия» – принуждения к знанию и культуре [6, с. 54-60, 133-137]. Эпистемическое насилие основывается на требовании осваивать фундаментальные, общие для всего населения страны системы знаний и принципы мышления; на обязательной реализации норм возрастного развития, которые должны быть вариативны – учитывать индивидуальные особенности и неравномерность развития разных типов интеллекта учащихся, модифицироваться при работе с детьми с ОВЗ; на включении учащихся в работу на инновационно-производственных площадках или плацдармах действия, где они учатся понимать, инструментом решения каких проблем являются знания; на живом межличностном общении и диалоге детей с носителем знаний; на воспитании как освоении, отстаивании и утверждении обучающимися ценностной матрицы и мировоззренческих принципов, являющихся основой российской цивилизационной идентичности. «Воспитание, – считает Ю.В. Громыко, – это приобретение духовной силы преодолевать искусы – ценностные, идеологические, нравственные. Этой духовной силой должен “допитать” (восполнить духовную силу ученика, вос-питать) учитель» [6, с. 60].

Реализация этой идеи в рамках проекта Общенародной российской школы будущего (её характеристики приводятся в цитируемой книге) позволит воспитать личностно определённого, «корневого» и потому устойчивого человека, не только осознающего собственную самоценность, но и способного к жизнетворческой деятельности. Правда, готовность нынешнего российского общества потребления к научно-технологическому рывку неочевидна, что будет затруднять перевод эпистемического насилия в эпистемический энтузиазм.

Однако нужно понимать, что неолиберальная «услужливая» педагогика, потакающая естественно складывающимся интересам детей, идущая на поводу у сформировавшихся помимо образовательного процесса желаний учащихся, считающая, что ребёнок и родитель знают, что им надо от образования, готовая обучать только тех, кто согласен учиться, а остальных удерживать в комфортном невежестве, – выступает фактором социальной и духовно-культурной деградации. Она подготавливает возврат к школе «двух коридоров» и к культурно-образовательным форматам сословного общества, лишает многочисленные группы молодёжи фундаментальных знаний и теоретического мышления и потому не учит жизнестойкости и не воспитывает сопротивляемость внешним и внутренним воздействиям.

Важным фактором формирования внутренних предпосылок личностной стойкости и жизнеспособности человека выступает продуктивная социально востребованная трудовая деятельность, что подтверждает опыт отечественной и зарубежной школы XIX – XX вв. В нашей совместной с А.В. Репринцевым работе показано, что включение в продуктивно-созидательные практики является мощным катализатором личностного роста учащейся молодёжи и повышает результативность её социального воспитания, обеспечивает нравственно-психологическую и практическую подготовку к общественно полезной производственной деятельности [7].

Понятно, что выпускник школы с идентификационной позицией «труженик», имеющий собственный стартовый ресурс – психологический, коммуникативный, социальный, а нередко и материальный – обладает значительной степенью личностной защищённости и безопасности, в том числе опытом созидания и преодоления трудностей, коллективной ответственности и сотрудничества, а также технологической культурой, позитивной самооценкой и верой в собственные силы. Но в сегодняшнем российском образовании сложилась удручающе-парадоксальная ситуация. Провозгласив ценность личности и индивидуальности ребёнка, официальная педагогика вместе с образовательным менеджментом в немалой степени изолировали эту личность от возможностей её проявления и развития в продуктивной общественно значимой деятельности, а ребёнка – от возможностей познакомиться с собой как созидателем, а не потребителем.

Как могло случиться, что в стране с богатейшим культурным и педагогическим наследием труд, производство, производственно-трудовые отношения, продуктивность исчезли из образовательного обихода и научно-педагогического тезауруса? Ответ на этот вопрос частично дан в статье А.М. Кушнира и А.Б. Вифлеемского, в нашей указанной ранее монографии [8, с. 8-11; 7, с. 39-44, 337-368]. Но более важно подумать о том, что делать для реабилитации

труда как педагогического феномена и для реализации его возможностей в формировании жизнеспособной и нравственно закалённой личности?

Вовлечение подростков и старшеклассников в производственно-трудовую деятельность должно осуществляться, исходя из принципов и норм международного права и положений статьи 37 Конституции РФ – базироваться на принципах добровольности труда, права выбора вида труда, а также возмездности труда. Это возможно в условиях педагогически обустроенного, реально действующего и безопасного для здоровья обучающихся детско-взрослого производства с образцовой организацией труда и передовой технологией, с соответствующим педагогическим целям уровнем рентабельности, с гарантированным муниципальным, региональным или государственным заказом на всю выпускаемую продукцию.

В настоящее время в стране действуют несколько десятков агрошкол и школьных минитехнопарков, ученических производственных цехов, бригад и других учебно-производственных структур. Но они действуют под угрозой быть обвинёнными в нецелевом использовании средств и имущества за пределами реализации основных образовательных программ. Поэтому жизненно необходимы изменения в образовательном законодательстве (как федеральном, так и региональном), признающие образовательно-воспитательный статус производственно-трудовой деятельности учащихся. Вслед за этим необходимо создание соответствующих условий – формирование социального заказа, кадрового, инфраструктурного и ресурсного обеспечения, современных методик производственно-трудового обучения и воспитания. Последние должны быть ориентированы на включение школьников в познавательно-исследовательский труд, в том числе в современные направления опытничества, моделирования и конструирования. Нуждаются также в основательной педагогической модернизации и методической оснастке трудовая деятельность нравственного характера (добротворчество), труд по сохранению и одухотворению окружающей природной среды, по возрождению народных ремёсел и местных промыслов, в том числе художественных.

Устойчивая и нравственно закалённая личность обладает самостоятельностью мышления и поведения и другими гранями субъектности. Последняя воспитывается посредством постепенного включения ребёнка в ситуацию субъекта на основе последовательной реализации идеи наставничества, что подразумевает как необходимость доброго, сердечного, заботливого и ответственного воздействия извне (поучение, наставление, назидание, ограничение и запрещение, поощрение, порицание и др.), так и личностное взаимодействие воспитателя и воспитанника – открытое проявление своих отношений, позиций, жизненных принципов. Тем самым реализуется важнейшая потребность ребёнка –

находиться под влиянием, покровительством и защитой взрослых, которым ребёнок полностью доверяет и с которыми он успешно участвует в общих заботах и делах. В условиях защищённости ребёнка, его доверия к миру и доверия взрослых к его возможностям полноценно воспитываются самостоятельность и самодеятельность воспитанника, способность к самоконтролю и саморегуляции.

Напротив, новомодная неолиберальная педагогика ориентируется на формирование ранней и абсолютной субъектости детей, нередко на почве недоверия к взрослым, к их жизненному опыту и нравственным ценностям, критичности по отношению к педагогам и посредством отстаивания своих прав, своего мнения и своей независимости. Такая модель субъектности заложена в массовую культуру, в том числе в видеопродукцию для детей и подростков, и в распространённый миф о том, что подросток и тем более юноша с социальной точки зрения умнее своих родителей и других взрослых и лучше ориентируется в современном обществе.

Так формируется искажённая, агрессивно-конфликтная и эгоизированная субъектность и одновременно – неготовность к самостоятельной и ответственной жизни. Современники с такой «закалённостью» активно пополняют ряды взрослых инфантов-к*и*далтов, всячески избегающих любых проявлений ответственности.

Список литературы:

1. Каптерев П.Ф. О нравственном закаливании // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 147-162.
2. Клейберг Ю.А. Девиантогенная ментальность развивающейся личности // Психология обучения. 2016. №3. С. 41-46.
3. Колесникова И.А. Воспитание человеческих качеств // Педагогика. 1998. №8. С. 56-62.
4. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / Под ред. И.А. Баевой. СПб: ООО «Книжный дом», 2008. 288 с.
5. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. СПб: Питер, 2004. 464 с.
6. Громыко Ю.В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАРД, 2019. 368 с.
7. Пашков А.Г., Репринцев А.В. Труд в системе средств социального развития личности: Монография. Курск: ООО «Изд. дом ВИП», 2019. 428 с.
8. Кушнир А.М., Вифлеемский А.Б. Концептуальный очерк образовательной технологии на основе теории человеческого капитала и проблема правовой регламентации производственного (трудового) воспитания // Народное образование. 2018. №5. С. 7-25.

НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР В ПОВЕСТИ «СЛЕПОЙ МУЗЫКАНТ» В.Г. КОРОЛЕНКО

Полина ТАБУРЧАНУ, Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ

Художнику В.Г. Короленко отводится особая роль в русской литературе – ее совести и праведника, вечного искателя истины, возвышающегося над распрями любого толка во имя соборности и человеколюбия. По мнению исследователя Г.А. Бялого: „Короленко дорог главным образом потому, что в его произведениях отражается глубоко отзывчивое сердце, мимо которого не могла пройти ни одна общественная неправда. Он по самому существу своей натуры – заступник и защитник; он никогда не оставался равнодушен и за многих обиженных поднимал свой мягкий и властный голос” [1, 12]. Ф.И. Кулешов писал, что в личности Короленко счастливо соединились замечательный рассказчик, искусно владевший живописным словом, тонкий психолог, блестящий публицист, темпераментный и неутомимый общественный деятель, гражданин-патриот, отзывчивый, простой и скромный человек с кристально чистой и честной душой [5].

В.Г. Короленко создал в своих произведениях замечательную галерею разных образов героев, среди которых важное место занимают детские образы. Ребёнок в творчестве писателя – носитель лучших человеческих качеств. Он верит в бескорыстную доброту и самозабвенную любовь, в правду и справедливость. Образы детей мы встречаем во многих его произведениях: в повестях «Дети подземелья», «Слепой музыкант», в рассказах «Ночью», «Парадокс», «На заводе» (главы из незаконченной повести), в очерках «В голодный год», «Павловские очерки», а также в «Истории моего современника». Автор в своих произведениях создал целостные, неподдельные образы детей, лишенных детства, однако внутренний мир этих детей отличается богатством и глубиной.

Рассказ «Слепой музыкант» был задуман как „экспериментальный этюд” [1, 126], в котором свобода художественного вымысла сочетается со строгими принципами научного анализа. По мнению В. Короленко: „В такой работе художественно-творческий процесс тесно связывается и идёт параллельно с аналитической мыслью, работающей по строгим правилам научного анализа, только, конечно, художник значительно свободнее в гипотезах” [2, 11]. Писатель отмечает, что „основной психологический мотив этюда составляет инстинктивное, органическое влечение к свету. Отсюда душевный кризис моего героя и его разрешение” [4, 88]. Писатель, поясняя идею повести, отмечает, что в этом произведении отразилось романтическое настроение его поколения в юности, и в этом своеобразный и живой колорит. В повести раскрыта душевная драма слепого, который через высокое и одухотворенное искусство понял и „увидел” мир. Под стремлением слепого музыканта „к свету” нетрудно было разглядеть глубоко социальное стремление угнетенных достичь таких общественных порядков, при

которых было бы соблюдено их естественное право на счастье. Литературный критик Г.А Бялый отмечает, что „сюжет «Слепого музыканта» уже в самой ранней газетной редакции включал в себя два повествования. Первое – о том, как слепорождённый мальчик инстинктивно тянулся к свету (речь идёт о естественной природе человека, протестующей против частного случая нарушения её общих законов). Второе повествование удаляется от биологических свойств человека и касается сферы его социальных чувств" [1, 127]. История данного рассказа о том, как подавленный личным несчастьем человек поборол в себе пассивное страдание и сумел воспитать активное сочувствие к другим людям, и притом не только к своим товарищам по несчастью, но и ко всем обездоленным. Повесть «Слепой музыкант» проникнута „глубоким знанием психологии ребёнка" [3, 156].

Главный герой произведения – Петрусь (так звали слепого) родился живым и подвижным ребенком, но постепенно сделался задумчивым стремящимся проникнуть в недоступные ему тайны, так как он был лишен самого прекрасного пути познания мира - красок света всех оттенков живой и прекрасной природы. Отдельными эпизодами борьбы за свет являются: желание слепого мальчика понять при помощи осязания различие цветов, его стремление уже в юношеском возрасте найти звуковые соответствия зрительным впечатлениям.

В судьбе ребенка два человека приняли сначала особое участие: его мать, Анна Михайловна, и дядя Максим, мужчина, который в свое время известный забияка уехал в Италию и примкнул к Гарибальди. Оттуда вернулся калекой „*правую ногу ему совсем отрезали и поэтому он ходил на костыле, а левая рука была повреждена и годилась только на то чтобы кое-как опираться на палку*" [4, 93]. Нежность, поэтичность матери и мужество старого воина - два разные начала помогли мальчику узнавать мир. „*Мать была умна и потому сумела победить в себе непосредственное побуждение, заставляющее её кидаться сломя голову при каждом жалобном крике ребёнка. Спустя несколько месяцев, мальчик свободно и быстро ползал по комнатам, настораживая слух навстречу всякому звуку и, с какою-то необычною в других детях живостью, ощупывал всякий предмет, попадавший в руки*" [4, 95]. Ребёнок сначала изучал комнаты, прислушиваясь ко всему и ощупывая каждый предмет, затем познакомился с весенним миром: „*Вынули вторые рамы, и весна ворвалась в комнату с удвоенной силой.* (…) *Для слепого мальчика она врывалась в комнату только своим торопливым шумом. Он слышал, как бегут потоки весенней воды, точно вдогонку друг за другом, прыгая по камням, прорезаясь в глубину размякшей земли; ветки буков шептались за окнами, сталкиваясь и звеня лёгкими ударами по стеклам. А торопливая весенняя капель от нависших на крыше сосулек, прихваченных утренним морозом и теперь разогретых солнцем, стучала тысячью звонких ударов*" [4, 97]. Когда „*в лугах зазеленела молодая травка, в воздухе носился запах берёзовых почек*", мать и дядя

Максим решили выйти с ребёнком в поле, но он не в силах понять всего многообразия окружающего мира „*тихо застонал и откинулся назад на траву*” [4, 101]. Мальчик был в глубоком обмороке.

Искусство вошло в его жизнь, когда ему шел пятый год. В.Г. Короленко выступает смог удивительно точно передать чувства, которые испытывает слепой ребенок. Автор подмечает едва уловимые переживания, впечатления движения детской души. „Рационалистические попытки старого гарибальдийца Максима ограничить сферу интересов своего воспитанника лишь пределами доступного для него мира терпят неудачу; Максим не раз с изумлением останавливается перед непонятными для него «толчками природы», принуждающими слепого Петра стремиться к постижению для него недоступных, но необходимых ему сторон мира” [1, 128]. Естественная природа передала ему опыт предшествующих поколений, внутреннюю способность зрения. „*Толчки природы*” указывали ему на связь с человеческим родом, с бесчисленными поколениями предков и потомков: „*Он, потомок зрячих родителей, являлся лишь одним звеном бесконечной цепи прошедших жизней будущих. Все эти уходящие в бесконечную даль минувшего живые звенья, так или иначе откликавшиеся всею своею организацией на световые впечатления, передали и ему эту внутреннюю способность, и через него, слепого, они передавали его такой же бесконечной цепи будущих зрячих людей… Таким образом, по внутренней организации слепой является тем же зрячим человеком, только… с закрытыми навеки глазами*.” Герой никогда не стремился заглушить голос своей природы, и его безостановочные поиски света свидетельствуют о жизненности и одарённости его натуры. Пётр окружен любящими людьми, в богатой семье и получает возможность развить в себе художественный дар.

В жизнь слепого искусство вошло так же стихийно и незаметно, как и другие жизненные впечатления: „*несколько дней он засыпал под каким-то особенным, чарующим впечатлением, в котором на другой день не мог дать себе отчёта (…) когда все отдельные звуки стушевывались и терялись, ему начинало казаться, что все они, слившись в одну стройную гармонию, тихо влетают в окно, и долго кружатся над его постелью, навевая неопределённые, но удивительно приятные грёзы*” [4, 106]. Мальчик спрашивал о том, что происходит с ним мать, но она не понимает до тех пор, пока она не услышала „*вдруг тихие, переливчатые тоны свирели, которые неслись из конюшни, смешиваясь с шорохом южного вечера*” [4, 107] – играл Иохим, который днём исполнял обязанности конюха. И эта игра на простой дудке, которую деревенский парень сделал сам после долгих поисков подходящего дерева, положила начало превращению слепого мальчика в музыканта. Петрусь каждый вечер приходил в конюшню слушать народную музыку, в которой воплощается душа крестьянина и его любовь к родной природе. В рассказе Короленко сравнивает музыкальные инструменты: народную дудочку и

фортепьяно. Тихие переливы простой дудочки соответствуют горькой судьбе простого крестьянина, поэтому все очарованы песней и пением. Покорить слушателей может только певец из народа, глубоко любящий свою землю. В «Слепом музыканте» есть строки, объясняющие талант певца: у Иохима „*было непосредственное музыкальное чувство, он любил и грустил и с этой любовью и тоской обращался к родной природе*" [4, 116]. Сравнение дудочки, сделанной с любовью своими руками, с заграничным фортепьяно происходит на примере разных манер исполнения на них. Анна Михайловна пытается завоевать любовь сына виртуозной игрой, но в её исполнении отсутствует лиризм, который характерен для игры Иохима. Долго пришлось матери на лучшем заграничном пианино „*бороться с куском украшенной вербы*". Мальчик не признавал ее игры. Своей душой он чувствовал родное и близкое в звуках свирели и пугался при исполнении шумной и хитрой пьесы. Мать понимает, что „*у мужика Иохима истинное живое чувство*" [4, 116], что его игра на самом деле замечательна, потому что идет от сердца, и именно это нравится ее сыну. Горячая любовь матери и чуткое понимание того, что именно захватывало так сильно сердце ребенка, дали ей самой возможность научиться открывать душу в музыке, в тех произведениях, которые она играла. Мы видим, как важно отстаивать свою правоту, не запрещая, а понимая и присоединяясь к ребенку. Этот путь требует многих сил и большого терпения, но дает надежные результаты. Мать выдержала это состязание, мальчик заинтересовался игрой на пианино и захотел научиться играть на нем [6].

С помощью звуков ребенок учился постигать и состояние души и цвета. „*Это увлечение музыкой стало центром его умственного роста: оно заполняло и разнообразило его существование*" [4, 125]. Слепой учился играть на пианино, но любил также и дудку. Впоследствии, в виртуозной игре Петра на фортепьяно всегда будет присутствовать живое чувство народной музыки.

Благодаря режиму, заведенному дядей Максимом, мальчик нормально развивался физически и даже познакомился с соседской девочкой, Эвелиной, которая стала товарищем всей его жизни. Она о многом рассказывает Петру, а тот играет для нее, стремясь все свои впечатления переложить на музыку. Детская дружба переросла в юношескую привязанность, а затем и в настоящую любовь. Эвелина порой переставала замечать недостаток своего возлюбленного, да и Петр вместе с ней не чувствовал его так остро. Но чем больше Петр становился личностью, тем больше страдал от своей ущербности. И может быть замкнулся бы он в себе, и сделал себя навсегда несчастным, но рядом с ним был родной человек, который постоянно добивался чтобы племянник думал меньше о своем недостатке, а больше думал о страданиях других, чтобы научился чувствовать чужое горе. Дядю беспокоило то, что богатая усадьба – тесный мир для подростка, а жизнь здесь совсем не похожа на ту, которой живет большинство людей, поэтому и

Петрусь „*ставший уже юношей вырос как тепличный цветок, огражденный от резких сторонних влияний далекой жизни*” [4, 146]. В усадьбу стали приглашать гостей, Петр и сам порой выезжает в люди. Все эти впечатления с одной стороны развили „*замечательную тонкость ощущений*” у него „*слух его чрезвычайно обострился*” [4], с другой - привели к душевному кризису. Герою казалось, что его жизнь не нужна, в него вложена некая злоба потому что он родился слепым. Юноша стал уверять, что ему лучше было бы если бы он был нищим, потому что в заботах о пропитании и тепле ему некогда было бы думать о своем несчастье, но встреча с настоящим слепым нищим потрясает его. Дядя Максим, твердый как сталь, предлагает Петру бросить все преимущества богатой жизни и по-настоящему испытать все тяготы участь несчастных. „*Ты умеешь только кощунствовать со своей сытою завистью к чужому голоду*! ...” [4, 201] – бросает Максим Яценко племяннику. Сын деревенского помещика присоединился к бродячим слепым и нищим музыкантам. Странствия помогают герою найти в себе силы на настоящую любовь и стремление делиться с людьми своими чувствами. Его игра веселила народ в праздники и ярмарки, а порой заставляла грустить. В конце концов страдания о которых он узнал по собственному опыту излечили его. Петр возвращается в родной дом, его душа исцелилась „*как будто страшный кошмар навсегда исчез из усадьбы*” [4, 207]. Мы видим, что герою помогла обрести душевный мир народная музыка, которой он овладел в совершенстве. А вскоре он овладел и высотами классической музыки в Киеве. Юноше довелось испытать и другое счастье в жизни. Он женился на прекрасной девушке, Эвелине. Их любовь была вознаграждена: родился сын. В течении долгих месяцев Петр боялся, что ребенок будет слепым, но слова доктора: „*Зрачок сокращается. Ребенок видит несомненно*” – „*будто прожгли в мозгу огненную дорогу*” [4, 209].

Еще когда Петрусь был очень маленьким старый гарибальдиец мечтал: „*...несправедливо обиженный судьбой подымет со временем доступное ему оружие в защиту других обездоленных жизнью и тогда я недаром проживу на свете изувеченный старый солдат...*” [4, 102]. Мечта старого воина сбылась. Повесть кончается эпилогом, в котором рассказывается как в Киеве состоялся дебют слепого музыканта. В его музыке публика слышала и „*живое чувство родной природы*”, и гремящую гулко бурю в небесах, и мелодию счастливую и свободную как степной ветер. И вдруг находящийся в зале Максим услышал песню слепых: „*Подайте слепеньким... р-ради Христа*”. И вместе с Максимом Яценко и публикой мы чувствуем, что Петр Яценко действительно прозрел потому что его искусство служит людям и напоминает „*счастливым о несчастных...*” [4, 214].

Таким образом, В.Г. Короленко знакомит нас с историей слепого музыканта. Слепорожденный мальчик, жизнь которого должна пройти в темноте, смог не замкнуться в себе, не ожесточиться. Увлечение музыкой стало в его жизни

путеводной нитью... Философский смысл повести в том, что для человека врожденным является неутолимое стремление к свету, к полноте жизни и на этом пути он способен преодолеть все преграды.

Библиография

1. Бялый Г.А. *В.Г. Короленко*. Ленинград: Худ. литература, 1983.
2. *В.Г. Короленко о литературе*. Сост., вступл. и примечания А.В. Храбровицкого. Москва, 1957.
3. *Детская литература. Учеб. пособие для учащихся школьных отделений пед. училищ*. Под ред. А.В. Терновского. Москва: Просвещение, 1977.
4. Короленко В.Г. *Повести и рассказы*. Москва: Правда, 1971.
5. Кулешов Ф.И. *Мятежный талант*. // Короленко В.Г. Избранное. Минск: Вышэйшая школа, 1984.
6. *Пространство ребенка и его место в пространстве семьи.* Часть 3. *Я не вижу солнце. Методические рекомендации для проведения занятий с молодыми родителями*. / Сост. Н.Г. Хрусталева, ГУК ЯО «Областная юношеская библиотека им. А.А. Суркова», Ярославль, 2016.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПОРЯДОК КАК УСЛОВИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

Лариса ШОФРОН, Кафедра ПМНО

Аннотация. В работе раскрываются условия, этапы, принципы работы менеджера по созданию организационного порядка в учреждении, как одного из условий предупреждения конфликтов в организации; выявлено влияние стиля управления на характер организационного порядка.

Adnotare. În lucrarea se descriu condițiile, etapele și principiile de activitate a managerului în direcția stabilirii ordinei organizaționale, ca element al culturii organizaționale, ce poate influența procesul de prevenire a conflictelor în organizație. Se demonstrează legătura dintre stilul de conducere și caracterul ordinii organizaționale.

Abstract. The paper describes the managers conditions, stages and principles of activity aimed at establishing the organisational order, as an element of the organisational culture, which can influence the process of conflict prevention within the organization. It emphasizes the connection between the leadership style and the character of the organisational order.

Основная задача менеджеров состоит в том, чтобы создавать условия для групповой деятельности. Однако между сотрудниками в организации нередко возникают противоречия, которые могут привести к возникновению конфликта. Конфликты часто могут быть дисфункциональными и приводить к снижению личной удовлетворенности групповому сотрудничеству и эффективности организации. Причины конфликтов могут быть самые разные. Одной из них может быть - *отсутствие организационного порядка.*

Жемчугов А.М. в своей работе «Социальная организация и организационный порядок» пишет, что в деловой культуре не признана подлинная ценность

организационного порядка, хотя довольно часто руководители организаций жалуются на трудности его реализации.

Далее он указывает, что ещё в 20-х годах прошлого века П.М.Керженцев указал три взаимосвязанных, но вместе с тем самостоятельных научных направления теории управления:

1) Изучение личного фактора производства, человека с точки зрения максимальной эффективности его работы;

2) Изучение вещественных факторов производства (обстановки, орудий, материалов, и т.д.);

3) Изучение организационных методов.

В третьем направлении он сформулировал ряд признаков организационного порядка: установление цели и задач организации, выбор типа организации; выработка плана и методов работы, использование людских и материальных ресурсов, постановка учета и контроля и некоторые другие. [4]

Главная ценность организационного порядка состоит в том, что он дает возможность некоторого автоматизма функционирования организационной системы. Грамотное управление состоит в том, чтобы максимальный объем целенаправленных воздействий перевести в ранг организационного порядка, то есть сделать из них совокупность постоянно действующих стабильных связей и норм. [1]

Что же представляет собой организационный порядок?

Поря́док — *гармоничное, ожидаемое, предсказуемое состояние или расположение чего-либо*. [2]

Организация представляет собой *относительно целостное, системное и многоуровневое образование*, чья деятельность дает возможность достигнуть гораздо более высоких результатов, нежели действия отдельного человека или социальной группы. [тараканов М.П., 13]

Реализация целей организации или организаций предполагает наличие организационного порядка.

Организационный порядок по мнению Кузнецовой М.А. это *требуемый порядок достижения поставленных целей (целеосуществление) организацией, имеющей свои материальные ресурсы и кадры.* Это, в широком смысле, реальный порядок, обеспечивающий максимальную эффективность компании. [5]

В других источниках находим следующее определение - организационный порядок (он же – нормативный, так как задается определенными нормами, нормативами, оптимальными стандартами) обеспечивает системе гомеостатическую устойчивость (способность противостоять воздействию извне в целях самосохранения).[7]

А.М.Жемчугов, М.К.Жемчугов. считают, что *организационный порядок (он же — нормативный, так как задается определенными нормами, нормативами, оптимальными стандартами) обеспечивает системе гомеостатическую устойчивость (способность противостоять воздействию извне в целях самосохранения)*» [3].

В социологической энциклопедии даётся следующее определение «*организационный порядок это система долговременных, относительно стабильных целей, связей и норм, регулирующих отношения, возникающие между организациями (а также между подразделениями и людьми как членами организаций) по поводу осуществления их функций*» [6]

Организационный порядок определяется ее основными параметрами: составом, способом связи, функциональной направленностью элементов и системы в целом на определенный результат.

Для создания организационного порядка следует пройти следующие этапы. [8]

- Первый этап: построение организационной структуры, основой которой являются люди. Необходимо выделить многообразие горизонтальных и вертикальных связей, определить подразделения в соответствии с их целями и стратегиями, определить их состав, задачи и функции. (рис.1)

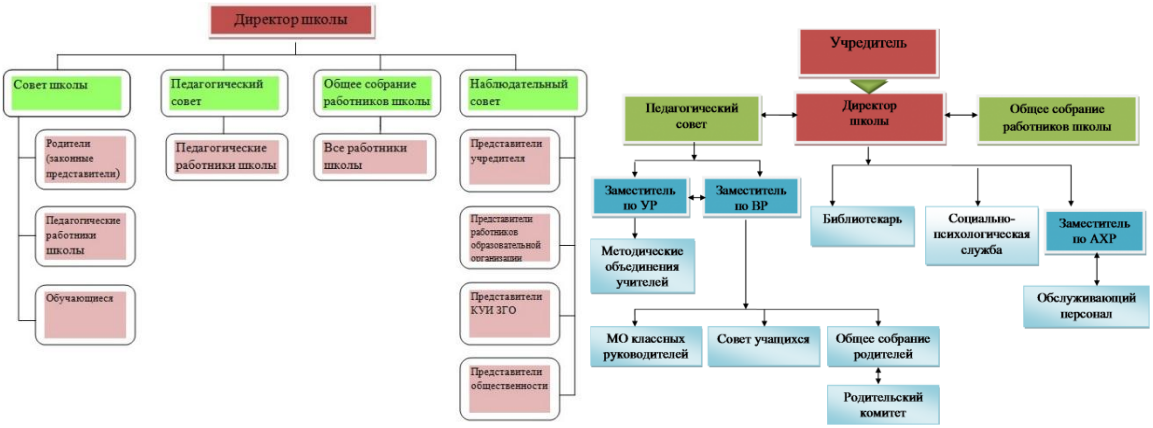


Рис.1

В организационной структуре учебных учреждений выделяют четыре уровня:

1 уровень – директор, главное административное лицо. На этом же уровне находятся высшие органы – педагогический совет, профсоюзный комитет.

2 уровень – заместители директора по учебно-воспитательной работе и хозяйственной.

3 уровень –методический совет, методические объединения учителей школ школы.

4 уровень – учащиеся, родители.

Важно правильно выбрать конкретную схему, при которой бы создавалась упорядоченная совокупность всех элементов, образующих некое целостное единство, создавалась жизнеспособная, устойчивая система пригодная для совместной деятельности.

П.Сорокин писал по этому поводу: «…общество существует не «вне» и «независимо» от индивидов, а только как система взаимодействующих единиц, без которых и вне которых оно немыслимо и невозможно, как невозможно всякое явление без всех составляющих его элементов». И, наоборот, структура в определенной степени ограничивает свободу индивида, корректирует его поведение в соответствии с установленным организационным порядком.

- Второй этап: установление соподчиненности и взаимосвязей установление взаимоотношений полномочий, которые связывают высшее руководство с ниже стоящими уровнями управления и персоналом организации и обеспечивают возможность распределения и координации задач, т.е. делегирование полномочий.

Здесь должны быть четко определены права, обязанности и ответственность структурных подразделений и отдельных лиц. Это достигается путем разработки положений о структурных подразделениях и инструкций, определяющих внутренний порядок, границы деятельности каждого подразделения и работника организации, установление прав и обязанностей, регламентация функций.

(Положение о внутреннем распорядке)

Предусматривается также персональная ответственность должностных лиц за выполнение указаний выше органа управления. В организации имеются карточки с функциональными обязанностями каждого сотрудника. При поступлении на работу сотрудники обязаны познакомиться с содержанием карточки, познакомиться с условиями работы, обстановкой, получить консультации по выполнению конкретных видов работ. Эти задачи реализуются как посредством инструкций, так и с помощью методических указаний. На этом этапе разрабатываются также нормы, правила действия и взаимодействия подразделений и служб. Таким образом, второй этап — это предусмотрение взаимоотношений в организации (как горизонтальных, так и вертикальных).

- Третий этап: обеспечение этих взаимоотношений — распорядительство, т.е. доведение до подчиненных распорядительных актов, установление эффективного контроля. Перед управляющей и управляемой системами ставятся конкретные задачи обеспечения технического, организационного и экономического регулирования процесса производства, предупреждаются отклонения, восстанавливаются ранее предусмотренные параметры.

С этой целью в учебных учреждениях составляется план мониторинга и контроля — и при необходимости принятия необходимых корректирующих действий. Распорядительное воздействие осуществляется посредством приказов, распоряжений, устных указаний. Опыт показывает, что чем больше внимания уделяется регламентированию, нормированию и инструктированию (второй этап

функции организации), тем меньше возникает потребности в распорядительном воздействии и меньше приходится решать частные вопросы.

Для успешной деятельности организации необходимо учитывать требования следующих принципов.[9]

– *Принцип цели*. Организация, ее отдельные звенья работают во имя достижения общей цели.

–*Эластичность организации*. При определении задач и ответственности должен быть установлен оптимум между свободой действий отдельных работников и административными предписаниями.

–*Устойчивость*. Систему управления необходимо строить так, чтобы ее элементы не подвергались коренным изменениям под влиянием внешней и внутренней среды.

–*Непрерывное совершенствование*. Предполагает необходимость систематической организационной работы по совершенствованию процесса организации и реализации решений.

– *Прямой соподчиненности*. Любой работник должен иметь одного начальника.

–*Объем контроля*. Менеджер в состоянии квалифицированно обеспечить и проконтролировать работу ограниченного числа подчиненных.

– *Безусловная ответственность руководителя за действия подчиненных.*

– *Соразмерность ответственности данным полномочиям.*

Стиль управления влияет на характер организационного порядка.

При авторитарном подходе организационный порядок является всеохватывающим и могущественным рычагом давления на подчиненных, происходит "стягивание" руководителем на себя даже далеких от него организационных связей, для него характерно стремление к тотальному контролю, бюрократизм в управлении, который характеризуется четкой управленческой иерархией, т.е. такой "структурой управления, в которой преобладают вертикальные связи, когда верхние уровни обладают определяющими полномочиями в принятии решений, а эти решения строго обязательны для нижних уровней" [Пригожин А. И., 1983].

При демократическом подходе подчиненные активно привлекаются для решения задач, им предоставляется возможность для проявлений самостоятельности. При этом происходит децентрализация власти, когда подчиненным делегируется часть полномочий, соразмерных их квалификации и выполняемым функциям. При данном виде управления работники привлекаются к таким видам деятельности, как постановка целей, оценка работы, подготовка и принятие решений, создание необходимых для выполнения работы предпосылок и справедливая оценка их усилий [Смирнов Г. Л., 1987].

При этом можно опираться на две различные концепции управления:

- единовластие, при которой решение принимает руководитель, не считаясь с мнением коллектива.

- партисипативное. Эта концепция наоборот предполагает главную роль коллектива в принятии решений. При таком управлении растёт чувство ответственности каждого работника, улучшается психологический климат в коллективе.[11]

В этих условиях можно использовать такое средство как - делегирование полномочий, что также способствует достижению нормальных взаимоотношений между уровнями управления.

Делегирование означает передачу задач и полномочий сверху вниз лицу или группе, которые принимают на себя ответственность за их выполнение. Делегирование — акт, превращающий человека в руководителя.

Цели делегирования:

• разгрузить вышестоящих руководителей, освободить их от текущей рутинной работы и создать наилучшие условия для решения стратегических и перспективных задач управления;

• повысить дееспособность нижестоящих звеньев;

• активизировать «человеческий фактор», как можно больше вовлечь и заинтересовать работников.[12]

Создание организационного порядка процесс длительный. Менеджер должен постоянно повторять последовательность этапов организации, гибко реагировать на изменения и использовать различного рода инновации для постоянного совершенствования организационного порядка.

Библиография

1. Большая энциклопедия нефти и газа https://www.ngpedia.ru/id294064p1.html
2. Википедии https://ru.wikipedia.org/
3. Жемчугов А.М., Жемчугов М.К.. Современная организация: целеполагание и целеосуществление // Приволжский научный вестник, №8 2013 г.
4. Жемчугов А.М. Социальная организация и организационный порядок Проблемы экономики и менеджмента, №9, стр. 3-15, 2013 https://cyberleninka.ru/article/v/sotsialnaya-organizatsiya-i-organizatsionnyy-poryadok
5. Кузнецова М.А.. Социальные системы и процессы: методология исследования: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. — Волгоград: Изд-во ВолГУ,2004 г.
6. Российская социологическая энциклопедия – под редакцией академика РАН Г.В.Осипова, 1998г.

7. https://studopedia.ru/8_71663_organizatsionniy-poryadok-normativniy-gomeostaticheskiy.html
8. https://studfiles.net/preview/3601981/page:17/
9. https://studme.org/1293020419372/menedzhment/organizatsiya_kak_funktsiya_upravleniya
10. https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-upravleniya-organizatsionnoy-kulturoy-obrazovatelnoy-organizatsii-i-eyo-uchyot-pri-razrabotke-programmy-organizatsionnyh
11. https://studfiles.net/preview/6210570/page:8/
12. https://studbooks.net/83636/menedzhment/organizatsionnyy_protsess
13. http://www.dslib.net/soc-filosofia/sovremennaja-organizacija-filosofija-konsolidacii-i-upravlenija.html

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Мария ЯНИОГЛО, доктор, конференциар университар,
Комратский государственный университет
Кюршат Шамиль ШАХИН, доктор, преподаватель,
Бартынский университет, Турция

Rezumat. Acest articol dezvăluie importanța competenței comunicative interculturale în crearea relațiilor constructive între reprezentanții diferitelor culturi. Sunt descrise dispoziții de bază ale teoriei competenței comunicative interculturale. Componentele structurale ale competenței comunicative interculturale și punctele teoretice sunt luate în considerare. O mare atenție este acordată premiselor formării competenței comunicative interculturale, inclusiv celor personale: sensibilitate, încredere, toleranță și asertivitate.

Abstract. This article reveals the importance of intercultural communicative competence in creating the constructive relations between the representatives of different cultures. There are described basic provisions of the theory of intercultural communicative competence. The structural components of the intercultural communicative competence and the theoretical points are considered. The great attention is paid to the premises of the communicative competence, that is to the personal ones: sensitivity, trust, tolerance and assertiveness.

Cuvinte-cheie: educație interculturală, comunicare interculturală, competență interculturală, formarea competenței de comunicare interculturală.

Key words: ntercultural education, intercultural communication, intercultural communicative competence, the process of formation of intercultural communicative competence.

В условиях глобализации и культурной динамики, интергация стран в мировое образовательное пространство сопряжена с постоянным поиском новых релевантных путей совершенствования формирования личности будущих специалистов «высшей квалификации, способных конкурировать на национальном и международном рынке труда»; свободно ориентироваться в поликультурном и

многополярном мире, осознавая его ценности и смысловые сущности, реализуя их в личностно экзистенциальной и профессиональной позиции соответствующего цивилизованного поведения в процессе взаимодействия с представителями разных культур, этносов через «сохранение, развитие и продвижение национальных культурно-исторических ценностей в контексте культурного разнообразия» [1, с. 33].

Социальный заказ современного общества, который выступает информационным социумом и находится в постоянном коммуникативном круговороте, требует становления поликультурной личности, сочетающей в себе системные знания межкультурной педагогики и компетенций в контексте межкультурного образования, в области взаимодействия различных культур, стремление и готовность к межкультурному диалогу.

Проблема межкультурного образования особо актуализировалась на фоне межнациональных и межгосударственных конфликтов и войн, когда прежние механизмы сдерживания перестали быть действенными, а новые ещё не были отработаны и стало понятно, что силовые методы сдерживания уже не работают в должной мере. Остро стал вопрос о необходимости проведения долговременной работы по воспитанию человека культуры другого уровня в межнациональном и межкультурном взаимодействии.

В связи с чем, перед современным высшим образование встает комплекс задач и проблем предусматривающих: совершенствование аксиологических установок личности через обогащение универсальными и национальными ценностями своей и иных культур: реактуализация гуманитарности общекультурного содержания образования, установление отношений сотрудничества с различными образовательными и научными учреждениями, центрами и организациями в стране и за рубежом, повышение качества начальной подготовки на основе интегративных профессиональных компетенций.

Важным средством формирования у будущих специалистов, в частности, студентов-педагогов, способности ориентироваться в мировом профессиональном пространстве выступает межкультурная коммуникация – как взаимодействие представителей различных культур. Развитие компетенции межкультурного общения и коммуникативной компетентности в многополярном мире - это, специально организованный и четко управляемый процесс, который представляет собой систему взаимосвязанных блоков (цель, принципы, этапы, содержание, механизм реализации, педагогические условия и результат), способствующий утверждению культуры межнационального общения и формированию поликультурной личности.

Исследования межкультурной коммуникации преимущественно осуществляются в сфере филологии (О.А. Леонтович, Н.Н. Трошина, T. Cartaleanu,

O. Cosovan, S. Spînu и др.); этнопсихологии (Ф.М. Стефоненко, Н.М. Лебедева, В.Г. Крысько, S. Şerban, I. Leca и др.); дидактики иностранных языков (А.П. Грушевицкая, В.М. Садохин, A. Budnic, D. Terzi-Barbaroşie и др.); педагогики (Н.В. Быхтина, Н.В. Паперная, Н.В. Николаева, С.Н. Федорова, V. Goraş-Postivă, N. Silistraru; Vl. Pâslaru, M. Ianioglo и др.), в культурологи, социологии и других наук.

Несмотря на то, что в исследованиях определено и доказано влияние межкультурной коммуникации на развитие личности, в настоящее время существует ряд проблем, связанных с педагогическими исследованиями, направленными на формирование готовности выпускника педагогических специальностей вуза к реализации межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности на уровне компетенции как единства информационного, социально-поведенческого, этнического и мировоззренческого компонентов личности.

Сущность межкультурного образования заключается в формировании личности в конкретной профессиональной сфере деятельности и обучения в процессе межкультурного взаимодействия. Личность в условиях осуществления межкультурного образования учится на основе гуманистического подхода в образовании – предоставить право другому человеку быть иным в сфере как бы генетически заданной культуры. Одновременно, межкультурное образование не предполагает отказ от ценностей родной культуры, наоборот, познавая чужую/иную культуру, сравнивая ее со своей, студент имеет возможность более глубоко познать и свою собственную культуру.

Ведущей целью межкультурного образования является глубокое изучение и анализ образовательных политик, пакета документов (образовательные стратегии, стандарты, образовательные программы, учебные планы, куррикулумы и т.д.) на основе выделения трансверсальных, общих, специфических компетенций.

В эпоху постмодернизма межкультурное образование рассматривается как важнейший фактор развития общества, в связи, с чем оно призвано решить комплекс задач:

а) обеспечить возможность осмыслить вопросы культурной диффузии;

б) обогатить поведение человека традициями и приемами взаимодействия на границах культур;

в) создать условия для того, чтобы понять закономерности процесса и результата взаимовлияния культур;

г) продуктивно, в экономическом плане, осуществлять производительную деятельность, осознавая себя адаптированным в поликультурной среде;

д) обеспечить соответствующий уровень овладения межкультурного образования, когда обучающийся достигает комфортности и психологической удовлетворенности в условиях взаимодействия с другими культурами;

е) осознать и усвоить механизмы и закономерности трансляции культур в межпоколенном измерении (от старших поколений - младшим).

Следует отметить, что «межкультурное образование и обучение возможны при опоре на межкультурное воспитание как на подготовку к жизни в поликультурном обществе, состоящем из людей разных культур, разных национально-культурных установок и ценностных оснований, разной этической модели поведения» [6, с. 22].

Среди форм межкультурного образования можно назвать такие из них как изучение нормативных документов; обогащение содержания образования и модели толерантной образовательной среды; проведение экспериментальной работы, внедрение инновационных подходов межкультурного образования; формирование таких базовых качеств как толерантность и ассертивность; исследование потенциала семьи в межкультурном образовании; использование символических основ межкультурной коммуникации и т.п.

Межкультурная коммуникативная компетенция, в контексте ключевых навыков (компетенций), определенных в Кодексе об образовании (статья 11, п. 2), представляет собой функциональные навыки понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения, что становится особо востребованным для современного специалиста [1].

Межкультурная коммуникативная компетентность выражается в позитивном отношении, толерантности и доверии, знании принципов и правил межкультурной коммуникации, умении понимать и взаимодействовать с представителями различных культур. Она благоприятствует созданию основы для академической мобильности, качественной профессиональной подготовки к постоянно меняющимся условиям жизни и приобщает студентов, завтрашних специалистов к стандартам мировых достижений, создает возможности для профессиональной реализации на основе коммуникативности, ассертивности «умение постоять за себя в межличностных отношениях, защищая свои права и уважая права других», умение эффективно излагать собственные мысли и чувства в межличностных отношениях и толерантности [4, с. 274].

Наряду с проявлениями толерантности и доверия друг к другу, люди должны обладать особой чувствительностью при установлении межкультурных взаимоотношений. Межкультурная сенситивность – чувствительность человека к культурным различиям, оценка их с точки зрения релятивизма, способность понимать и принимать множественность идей, ценностей и установок; развивается от полного отрицания культурных различий до признания и одобрения этих

различий, сохраняя целостность своей «Я»- концепции на грани этих различий» [2, с. 480].

Многоаспектность запрашиваемых качеств высококвалифицированных специалистов, вчерашних выпускников учреждения высшего образования, подготовленных устранить возникший кадровый дефицит на педагогов, в соответствии с требованиями современной эпохи, ориентирует на формирование компетенций, которые интегрируют в себе не только знания, умения, навыки и способности, но и мотивационную, аффективную, ценностную и социально - поведенческую составляющие.

Результатом установившейся практики первоначальной подготовки в области профессионального направления «Педагогические науки» остается тот факт, что в процессе межкультурной коммуникации студенты-педагоги, даже с высоким уровнем владения иностранными языками, испытывают немало проблем и трудностей в понимании сущности межкультурной коммуникации из-за незнания особенностей, правил, норм, ценностей, характерных разным культурам/этносам, культурам различных государств; несформированности межкультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, важных и первостепенных для взаимодействия в многополярном социуме, вообще, и в поликультурной образовательной среде, в частности как «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» [3, с. 91].

Как следствие, сложились ряд противоречий между:

- социальным запросом в специалистах, подготовленных для того, чтобы реализовывать дидактическую деятельность, в том числе и на международном уровне, и отсутствием унификации их подготовки;
- высоким призванием молодого специалиста – педагога, как адепта гуманистических ценностей и незавершенной сформированностью этих ценностей в их сознании;
- нередко существующим одномерным и монокультурным мировоззрением и требованиями глобально-ориентированного мира к поликультурной переориентации системы воззрений;
- коммуникативным арсеналом педагога и запросом целого перечня профессиональных коммуникативных компетенций;
- быстрым устареванием научной информации в процессе первичной подготовки в универеситете и значимостью и необходимостью формировать новейшие знания, навыки, потребности, модели и образцы поведения на протяжении всей жизни, которые становятся особо запрашиваемыми и релевантными в ближайшем будущем.

Исходя из отмеченного выше, важно:

- формировать мотивы, ориентированные на имплементирование межкультурного профессионального опыта через погружение студентов в педагогические ситуации, жизненные случаи, в которых отражаются культурные и субкультурные отличия, особенности, ценности и т.д., предназначенные для установления межличностных взаимоотношений, взаимодействия основанных на открытости, уважении, непредвзятости и недискриминации к представителям иных культур;
- формировать когнитивную базу, которая предусматривает способность знать и понимать общность и специфичность существующих культурной и языковой картин современного мира используя сравнение, осмысление, принятие культурных отличий, нашкдших отражение в ценностях, нормах, правилах, моделях поведения и др., что будет способствовать преодолению этноцентризма, культурного шока и интегрированию в межкультурное взаимодействие обучающихся;
- формировать модели поведения, придавая им ассертивный и, одновременно, толерантный характер, основываясь на открытости и прямолинейности, способности принимать других, уважительного отношения и соблюдения прав других, посредством технологий межкультурного анализа, контекстного наблюдения, тренинговых занятий рефликсивности, методов анализа педагогических ситуаций (ситуаций-кейсов), педагогических инцидентов, приемов ассоциативного развития перспектив для адекватного разрешения ситуации и др.

Таким образом, формирование межкультурной коммуникативной компетентности предусматривает приобретение первоначально знаний о своей и иных культурах (истории, языке, литературе, мифологии и фольклоре, традициях и обычаях, искусстве, архитектуре, религии и т.д.). Одних знаний о культурных особенностях крайне недостаточно, важно также совершенствование умений, навыков и способности к общению с представителями разных народов и других культур.

В соответствии с точкой зрения Л.Г. Почебут, структурными компонентами межкультурной коммуникативной компетентности, являются:

- глубокие знания своей культуры, знакомство с культурой разных стран и других народов, культурологические знания;
- умения и навыки эффективного общения не только с представителями своей, но и других культур;
- позитивное отношение к людям, которое выражается в толерантности: терпимости и заинтересованности в конкретной ситуации общения, при условии сохранения собственной идентичности, ассертивности и устойчивости к влиянию со стороны представителей иной культуры;

- социально - психологическая сенситивность – чувствительность к состояниям и переживаниям других людей, эмпатические способности;
- доверие к людям, отсутствие предубеждений и предрассудков, этноцентризма и ксенофобии;
- приверженность к культурно одобряемым нормам взаимоотношений и взаимодействия, отсутствие проявлений дискриминации в отношении представителей иной культуры [5].

Вместе с тем,, обращаясь к проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетентности следует подчеркнуть, что, в первую очередь, должны быть заложены способы и приемы формирования всех перечисленных выше структурных компонентов, при этом особо значимым и необходимым выступает соблюдение основных положений теории межкультурной коммуникативной компетентности, разработанной Л.Г. Почебут, соответственно:

- межкультурная коммуникативная компетентность формируется на основе общей коммуникативной компетентности;
- межкультурная коммуникативная компетентность развивается непосредственно в ходе контактов с представителями других культур и опосредованно в процессе социализации личности на основе знаний и представлений о других культурах;
- повышению уровня межкультурной коммуникативной компетентности способствует усвоение специальных философских и психологических знаний и умений;
- философскую основу составляют идеи и принципы, способствующие развитию коммуникативной компетентности человека;
- психологическая основа заложена в таких личностных характеристиках, как приверженность к нормам взаимодействия, проявление доверия, толерантности и сенситивности;
- соблюдение человеком специальных принципов и правил приводит к успешной межкультурной коммуникации [5].

Процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-педагогов обеспечивает способность понимания ценностных национально-специфических особенностей других культур/этносов и их проявлений в различных ситуациях межкультурного диалога. В этой связи, образовательная среда в Комратском государственном университет обладает большим потенциалом для реализации межкультурного взаимодействия: среди студентов 66% составляют студенты гагаузы; 14% - студенты болгары; 10% - студенты молдаване/румыны; 5% - студенты украинцы; 4% - русские и др.; в университете обучаются студенты из Азербайджана, Турции, Казахстана, России, Украины.

В данном контексте, весь образовательный процесс: контактные занятия (теоретические и практические/семинарские), а также внеаудиторная работа студентов, воспитательные мероприятия и т.д. осуществляются на румынском, гагаузском, русском, болгарском и иностранных языках в группах с русским языком обучения, а также на языке специальности (английский/немецкий языки). В этих условиях проблема интеркультурности, межкультурного и многоязычного образования и формирования межкультурной коммуникативной компетентности - является приоритетной в рамках образовательной, социальной политик в университете и регионе и необходимой в социуме и ситуациях, определенных исторически, культурно, демографически, религиозно и т.д.

Университет активно поддерживает развитие международного сотрудничества на основе соглашений о сотрудничестве в области науки и образования с университетами Турции, России, Румынии, Кипра, Германии, Греция, Болгарии, Украины, Латвии, Белоруссии и др., что позволяет решать вопросы академической мобильности педагогов и студентов, интернационализации образовательных программ, взаимообмена и др.

Следует отметить, что участие университета в проекте *«Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice»,* реализуемого при поддержке *Детского Фонда Песталоцци (Швейцария)* (сроки реализации проекта: июнь 2018 - декабрь 2020 гг.) под руководством национального координатора проекта - Образовательный Центр *PRO DIDACTICA,* совместно с партнерами: Государственный университет Молдовы и Бельцкий государственный университет им. А. Руссо, в сотрудничестве с Institutul Intercultural din Timișoara, România, создает дополнительные существенные возможности и базу для реактуализации процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Цель проекта: развитие навыков межкультурного общения и совершенствование межкультурной компетенции у студентов-педагогов.

Задачи проекта: Разработка куррикулума(ов) и дидактических материалов по межкультурному воспитанию в процессе первоначальной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Проблемы и перспективы формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции, социальной компетенции межкультурного диалога: тенденций в воспитании; релевантность существующего контекста образовательной среды и др. вопросы были предметом дискуссий в процессе дебютирования проекта, организационных встреч, обучающих семинаров, тренингов с членами рабочей группы, обсуждений с национальными и международным экспертами - специалистами в области межкультурной коммуникации и воспитания.

Был выявлен и определен, наряду с опциональной дисциплиной *Educație interculturală* (3 кредита ECTS), предусмотренной в учебном плане специальности «Педагогика начального образования. Дошкольная педагогика» (изучение предложено на румынском языке в группе с русским языком обучения), межкультурный потенциал ряда дисциплин, среди которых: фундаментальные, специальные, социо-гуманитарные, предусмотренные в учебных планах педагогических специальностей, а именно: *Limba, cultura și civilizația românească, Limba română şi multilingvismul, Гагаузский язык и культура, История, язык и культура гагаузского народа; Дошкольная педагогика, Музыкальный репертуар для дошкольников; Педагогика, Педагогическая этика. Педагогическая практика; Психология, Practical Course of English (Part IV), Теория и методология музыкального воспитания дошкольников, музыкально-ритмические движения; Теория и методология воспитательной работы; Этнопедагогика* – всего 14 дисциплин вошли в университетский куррикулум „*Educație interculturală”* по межкультурному воспитанию, разработанный коллективом преподавателей кафедр: *Гагаузской филологии, Иностранных языков, Культуры и искусств, Педагогики, Румынской филологии.*

Имплементирование куррикулума позволит создать основу для расширения общекультурного гуманистического тезауруса (понятий, представлений, тем, разделов) межкультурной коммуникативной компетенции; определить возможности формирования поликультурного мировоззрения; обогатить гуманитарную подготовку студентов-педагогов; вооружить тактиками вербальной и невербального общения с представителями других культур; конкретизировать качества и нормы поведения педагога в образовательной среде; освоить межкультурный профессиональный опыт и др.

Развитие профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции у студентов в поликультурной многоэтнической образовательной среде возможно только в контексте взаимодействия, взаимообогащения и соблюдения единства когнитивно-операционной, мотивационной, аффективной/эмоционально-чувственной и поведенческих сфер личности обучающихся студентов-педагогов.

Литература:

1. Кодекс Республики Молдова об образовании № 152 от 17.07.2014. В: Monitorul Oficial. № 319-324, 2014. с. 18-55.
2. Мацумото Д. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008.
3. Новые ценности образования: Культурная и мультикультурная среда школ. Под ред. Р.М. Люсиер и др. М., 1996.

4. Панфилова А.П. Теория и практика общения: учебное пособие для студентов. 4-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
5. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2012.
6. Яниогло М.А. Диалог культур как средство формирования и развития компетенции межкультурной коммуникации. В: Формирование гражданской идентичности личности в условиях личности в условиях поликультурного региона. Сб. научных трудов. Чебоксары: Чуваш.гос.пед.ун-т. 2014. с. 18-22.